

ГЕОГРАФИЯ ДЕТСТВА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ СИНТЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПОДХОДОВ И ПРАКТИК

Тематический словарь-справочник

Санкт-Петербург

 **Астерион**

2020

УДК 37.01
ББК 74.00
Г35

Редакционная коллегия:

*А. Г. Филипова (отв. ред.), Н. Э. Ракитина (тех. ред.),
В. Л. Кузьмин, И. Н. Бухтиярова, Н. Н. Роготень*

Рецензенты:

Прямикова Елена Викторовна, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры философии, социологии и культурологии, федеральное государственное бюджетное

образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

Часовский Владимир Иванович, доктор географических наук, профессор, заведующий кафедрой географии, природопользования и территориального развития Института природопользования, территориального развития и градостроительства Балтийского федерального университета им. И. Канта, г. Калининград

География детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик : Тематический словарь-справочник / Под ред. А. Г. Филиповой [отв. ред.], Н. Э. Ракитиной, В. Л. Кузьмина, И. Н. Бухтияровой, Н. Н. Роготень. – Санкт-Петербург : Астерион, 2020. – 296 с.

ISBN 978-5-00045-969-0

География детства как подотрасль, сформировавшаяся на стыке наук – социологии и географии – обогащает социогеографическое направление исследования детства новыми теоретическими подходами, новыми эмпирическими данными, новыми исследовательскими методами. Она, с одной стороны, тесно связана с географией населения, географией города, культурной географией, социальной географией, а с другой, – с социологией детства, педагогикой, детской психологией.

В работе над словарем-справочником приняли участия исследователи из разных предметных областей знания – социологии, географии, педагогики, психологии, культурологии, архитектуры и урбанистики. Данное издание призвано содействовать привлечению внимания исследователей, теоретиков и практиков к пространственному взгляду на детство, изучению взаимодействия детей и пространств, а также решению политической задачи преодоления разрывов между миром детей и миром взрослых. Словарь-справочник предназначен для профессионалов-практиков, исследователей, а также для студентов, изучающих проблемы детства в смежных областях географического, социологического, психологического, философского, педагогического, культурологического, политологического, исторического и др. знания.

Издание осуществлено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проектов № 18-00-00991 (К), № 18-00-00976, № 18-00-00956

ISBN 978-5-00045-969-0

© Коллектив авторов, 2020

ГЛОССАРИЙ

Раздел первый. МЕТОДОЛОГИЯ ГЕОГРАФИИ ДЕТСТВА.....9

<i>Арт-методы исследования.....</i>	<i>9</i>
<i>Визуализация данных.....</i>	<i>11</i>
<i>География благополучия детей.....</i>	<i>19</i>
<i>География детского труда.....</i>	<i>21</i>
<i>География детской бедности.....</i>	<i>22</i>
<i>География детской смертности.....</i>	<i>25</i>
<i>География детства.....</i>	<i>26</i>
<i>География детства эмоциональная.....</i>	<i>28</i>
<i>География образования.....</i>	<i>30</i>
<i>ГИС-технологии.....</i>	<i>34</i>
<i>Дети и природные места.....</i>	<i>40</i>
<i>Картографирование социальное.....</i>	<i>44</i>
<i>Карты детские городские.....</i>	<i>46</i>
<i>Культура жизнеобеспечения детства.....</i>	<i>49</i>
<i>Метод анализа географических сочинений.....</i>	<i>53</i>
<i>Метод дневников, географический дневник.....</i>	<i>57</i>
<i>Метод индексов.....</i>	<i>61</i>
<i>Метод рисуночный.....</i>	<i>65</i>
<i>Методики проективные.....</i>	<i>67</i>
<i>Метод сравнительного анализа.....</i>	<i>71</i>
<i>Мышление некусное.....</i>	<i>73</i>
<i>Оценка с участием детей.....</i>	<i>75</i>

Раздел второй. ДЕТИ И ПРОСТРАНСТВА 79

<i>Дети из семей мигрантов.....</i>	<i>79</i>
<i>Дом как пространство для детей, детская спальня.....</i>	<i>81</i>
<i>Дорога в школу.....</i>	<i>85</i>
<i>Виды пространства/места.....</i>	<i>86</i>
<i>Идентичность пространственная.....</i>	<i>90</i>
<i>Инфраструктура детства.....</i>	<i>92</i>
<i>Индустрия детства.....</i>	<i>95</i>
<i>Маршруты детства.....</i>	<i>98</i>
<i>Места детские и места для детей.....</i>	<i>100</i>
<i>Миграция.....</i>	<i>102</i>
<i>Мобильность детства культурная.....</i>	<i>104</i>
<i>Неравенство детства образовательное.....</i>	<i>107</i>
<i>Окно возможности.....</i>	<i>109</i>
<i>Пространство детства.....</i>	<i>112</i>
<i>Пространство обучающее музейное.....</i>	<i>113</i>
<i>Пространство социальное.....</i>	<i>116</i>
<i>Пространство социокультурное.....</i>	<i>118</i>

<i>Путешествия детские</i>	<i>121</i>
<i>Справедливость пространственная</i>	<i>123</i>
<i>Среда для детей с аутизмом дружелюбная (дружественная).....</i>	<i>126</i>
<i>Школа как место для детей</i>	<i>129</i>
<i>Раздел третий. УРБАНИСТИЧЕСКОЕ ДЕТСТВО.....</i>	<i>132</i>
<i>Безопасность детей.....</i>	<i>132</i>
<i>Взросление в городах.....</i>	<i>136</i>
<i>Дети как планировщики</i>	<i>138</i>
<i>Граффити детское</i>	<i>140</i>
<i>Идентичность детей и подростков городская</i>	<i>142</i>
<i>Маргинальность городского пространства</i>	<i>144</i>
<i>Паркур как форма городской активности.....</i>	<i>146</i>
<i>Персонализация детьми городского пространства и среды</i>	<i>148</i>
<i>Площадки детские игровые.....</i>	<i>149</i>
<i>Практики-DIY детей и подростков.....</i>	<i>153</i>
<i>Проектирование соучаствующее.....</i>	<i>155</i>
<i>Проектирование соучаствующее с подростками.....</i>	<i>160</i>
<i>Ребенок в городе, фонд.....</i>	<i>161</i>
<i>Регулирование нормативное вопросов учета интересов детей при проектировании территорий и отдельных муниципальных образований различного типа.....</i>	<i>162</i>
<i>Социализация городская.....</i>	<i>166</i>
<i>Улицы</i>	<i>167</i>
<i>Урбанизм тактический.....</i>	<i>170</i>
<i>Формы архитектурные малые.....</i>	<i>171</i>
<i>Раздел четвертый. ГЕОГРАФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.....</i>	<i>174</i>
<i>География детства музейная</i>	<i>174</i>
<i>Геокешинг образовательный.....</i>	<i>179</i>
<i>Грамотность функциональная географическая</i>	<i>182</i>
<i>Детектив географический</i>	<i>185</i>
<i>Дети в школьных учебниках географии.....</i>	<i>187</i>
<i>Культура детей экологическая</i>	<i>189</i>
<i>Мышление детское пространственно-географическое.....</i>	<i>191</i>
<i>Просвещение экологическое</i>	<i>195</i>
<i>Развитие пространственных представлений в обучении географии</i>	<i>197</i>
<i>Связи межпредметные в географии</i>	<i>201</i>
<i>Ситуация проблемная в обучении географии.....</i>	<i>204</i>
<i>Тесты географические</i>	<i>207</i>
<i>Фестиваль географический.....</i>	<i>209</i>
<i>Школа географическая.....</i>	<i>213</i>
<i>Школа юных географов</i>	<i>214</i>

**Раздел пятый. МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ И
ДОКУМЕНТЫ, ПЕРСОНАЛИИ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ
ЦЕНТРЫ**.....218

<i>Ассоциация международная изучения взаимодействия людей и окружающей среды....</i>	<i>218</i>
<i>Географии детства, журнал</i>	<i>219</i>
<i>География детства. Web-ресурс.....</i>	<i>220</i>
<i>Голос молодежи, организация.....</i>	<i>222</i>
<i>Группа исследователей влияния окружающей среды на детей</i>	<i>224</i>
<i>Дети, молодежь и окружающая среда, журнал.....</i>	<i>225</i>
<i>Европейская программа инвестирования в детей</i>	<i>225</i>
<i>Исследовательская группа географии детей, молодежи и семей</i>	<i>227</i>
<i>Нормативно-правовые документы международные о защите прав детей.....</i>	<i>228</i>
<i>Организации международные, занимающиеся вопросами детства.....</i>	<i>231</i>
<i>Айткен Стюарт (Aitken Stuart)</i>	<i>234</i>
<i>Валентайн Джилл (Valentine Gill).....</i>	<i>235</i>
<i>Карстен Лиля (Karsten Lia)</i>	<i>235</i>
<i>Кац Синди (Katz Cindi)</i>	<i>236</i>
<i>Кьерхольт Анна (Kjørholt Anne).....</i>	<i>236</i>
<i>Лимб Мелани (Melanie Limb).....</i>	<i>237</i>
<i>Мэтьюз Хью (Matthews Hugh).....</i>	<i>238</i>
<i>Панч Саманта (Punch Samantha).....</i>	<i>238</i>
<i>Скелтон Трейси (Skelton Tracy).....</i>	<i>239</i>
<i>Харт Роджер (Hart Roger).....</i>	<i>239</i>
<i>Холлоуэй Сара (Holloway Sarah)</i>	<i>240</i>
<i>Чавла Луиза (Chawla Louise).....</i>	<i>241</i>
<i>Рейтинг стран мира с точки зрения условий развития детства.....</i>	<i>241</i>
<i>Цели устойчивого развития (в интересах детей)</i>	<i>244</i>
<i>ЮНИСЕФ, о положении детей в мире.....</i>	<i>248</i>
<i>ПРИЛОЖЕНИЯ К ПЕРВОМУ РАЗДЕЛУ.....</i>	<i>253</i>
<i>ПРИЛОЖЕНИЯ КО ВТОРОМУ РАЗДЕЛУ</i>	<i>260</i>
<i>ПРИЛОЖЕНИЯ К ТРЕТЬЕМУ РАЗДЕЛУ.....</i>	<i>278</i>
<i>ПРИЛОЖЕНИЯ К ЧЕТВЁРТОМУ РАЗДЕЛУ.....</i>	<i>286</i>
<i>Информация об авторах-составителях</i>	<i>292</i>

Предисловие

Выпуск настоящего словаря-справочника «География детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик» завершает реализацию двухлетнего проекта с одноименным названием.

Российский фонд фундаментальных исследований запустил в 2018 г. новый тип проектов под названием «Конвергенция». В обосновании данного вида конкурса отмечается, что он направлен «на интеграцию естественно-научных и социо-гуманитарных направлений и получение научных результатов мирового уровня на основе междисциплинарного подхода» (https://www.rfbr.ru/rffi/ru/contest/n_812/o_2057949). Наш проект под названием «География детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик» получил поддержку фонда. Мы пошли по пути интеграции исследователей из двух научных областей – географии и социологии.

Фундаментальной научной задачей проекта стало теоретическое обоснование значимости институционального оформления новой отрасли знания – Children's geographies / geography (географии детства) – для получения комплексных знаний о взаимодействии детей и пространства. Актуальность исследования определяется привлечением внимания общественности к правам детей (в т. ч. праву на комфортную среду) и новым явлениям в пространственных реализациях детства (детские мобильности, соучастующее проектирование среды, глобализация детства и др.).

Мы сформулировали для себя определение социогеографического подхода в изучении детства – это эмпирико-теоретический подход, сущность которого заключается в установлении связей социального и физического пространств и определении влияния, оказываемого ими на детей, с одной стороны, и изучении влияния детей на пространства – физические и социальные, с другой. Подход задает новые траектории исследований – вписанность ребенка в определенное пространство, процессы взаимного конструирования пространства и детства, соединение глобального и локального пространственных влияний на детство, формирование пространственных представлений детей, особенности пространственного поведения детей и др.

Построенная в ходе реализации проекта онтология предметной области «География детства» с отображением связи понятий стала основой для подготовки данного словаря-справочника.

В онтологии (см. Схему в Приложениях к первому разделу) в качестве ключевых концептов выделены «гуманитарная география», «социология детства» (это теоретико-методологические основания для географии детства), «детство» и «пространство» (переплетение этих понятий образует предметное поле географии детства – «пространственное поведение», «пространственные отношения», «пространственная идентичность», «мобильности», «пространственная социализация»). Процессы урбанизации и глобализации приводят к формированию концептов урбанистического и глобального детства, когда, с одной стороны, у детей, проживающих в определенном пространстве,

формируются специфические черты, а, с другой, стираются границы между детьми, проживающими на разных территориях.

За два года реализации проекта нашей дружной междисциплинарной командой удалось сделать немало:

– провести социологическое исследование «Дети и пространства: география мобильности» с инструментарием – анкетами для учащихся 3–4 классов и 5–11 классов. Также были разработаны инструкция по написанию географических сочинений (на темы: «Мое любимое место в городе», «Мои идеальные каникулы», «Как я провел прошлое лето»), анкета для школьных учителей географии, гайд экспертного интервью. В архиве исследования: 724 анкеты учащихся 3–4 классов из десяти населенных пунктов; 2353 анкеты учащихся 5–11 классов из четырнадцати населенных пунктов; 521 сочинение из шести населенных пунктов, 62 анкеты учителей географии, 27 транскриптов экспертных интервью.

– подготовить тематический выпуск журнала «Комплексные исследования детства» - «Дети и Пространства», выпуск № 3, 2019 г. (<https://kid-journal.ru/index.php/main/issue/view/3>) и тематическую рубрику «"Географии детства": множественность миров детства vs глобальное детство» для журнала «Ойкумена. Регионоведческие исследования» №3 (54), 2020 г. (<https://ojkum.ru/arc/657-2020-3-54.html>).

– разработать и запустить на платформе Wix сайт «География детства». Он включает вкладки «Главная», «О проекте», «Интерактивная карта», «Новости», «Галерея», «Публикации», «Участие детей». Сайт можно найти, перейдя по ссылке <https://www.childgeography.com/>. В «Публикациях» есть вкладка «Популярная география», которая может быть полезна учителям географии и другим взрослым, работающим с детьми в географическом направлении. В ней размещается информация о географических художественных произведениях для детей, мультфильмах и фильмах, а также размещается научно-популярная информация о результатах проекта.

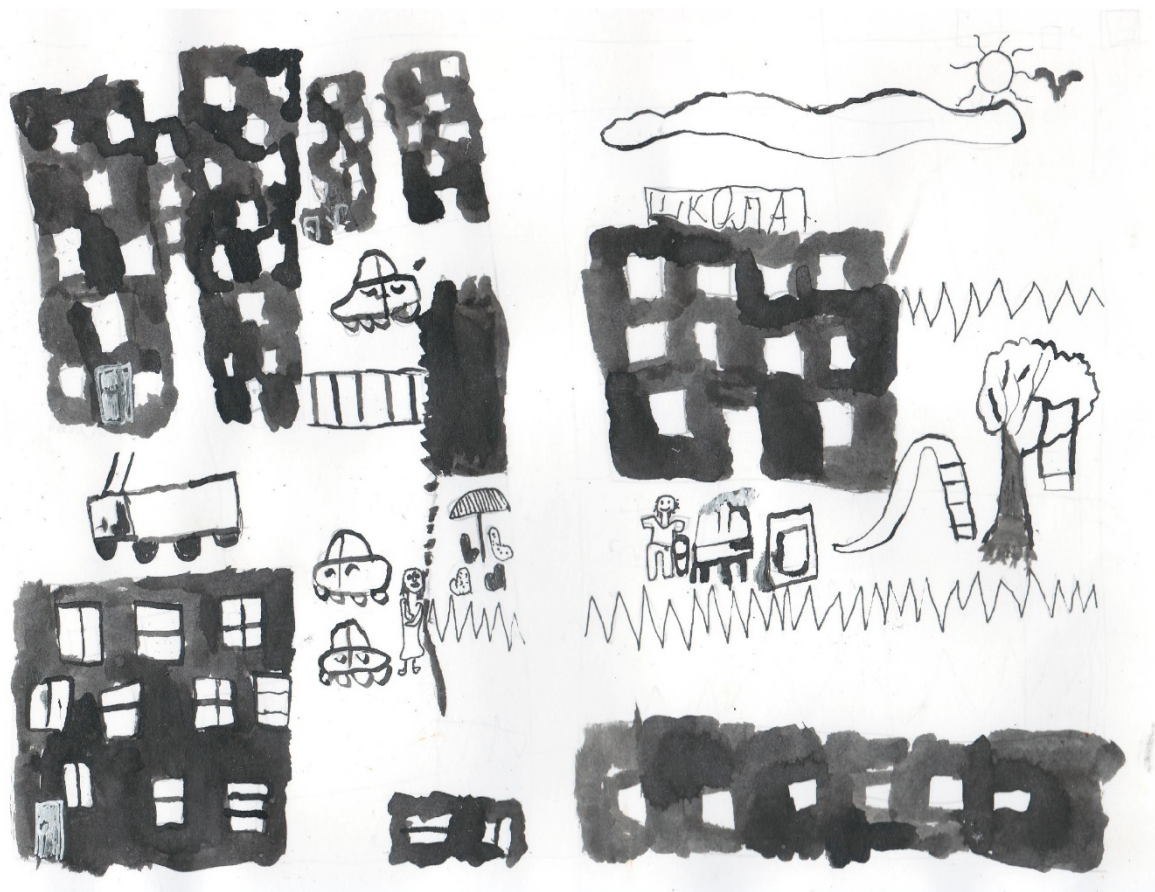
– издать коллективную монографию «Дальневосточное детство: воспроизводство, миграция и мобильности. Социопространственный подход» (СПб.: Астерион, 2020. 236 с.), включающую четыре главы: (1) Теоретико-методологические основы пространственного подхода к детству. (2) Дети на Дальнем Востоке: естественное движение и миграция. (3) Детские мобильности: Кейс Приморского края. (4) От географических знаний к мобильностям: результаты опроса детей-жителей Хабаровского и Приморского краев.

Я бесконечно признательна моим коллегам З. И. Сидоркиной, И. Н. Бухтировой, А. В. Высоцкой, О. Г. Зубовой, Е. А. Купряшкиной, Е. Ю. Костиной, Т. Ф. Крейденко, Н. Н. Роготень, И. В. Машиной, В. Л. Кузьмину, Л. Л. Толвайшису, Н. Э. Ракитиной и К. Н. Белоусову (участникам проекта – формальным и неформальным) за творческий подход, новые идеи, неиссякаемую энергию и интерес к делу.

А. Г. Филипова

РАЗДЕЛ I

МЕТОДОЛОГИЯ ГЕОГРАФИИ ДЕТСТВА



Для методологии географии детства характерно вовлечение детей в исследовательский процесс в качестве со-исследователей и выявление методов, позволяющих взглянуть на предмет исследования глазами ребёнка и соблюсти право ребёнка на корректное исследование. В основу методологии закладывается диалог с ребёнком, а также вовлечение родителей в исследовательский процесс. Большое значение придаётся благоприятным для детей – «деторазмерным» (child-framed) методам исследования.

Сбор информации в исследованиях географии детства может осуществляться как качественными, так и количественными методами. В географии детства используются такие количественные методы как тесты достижений, анкетирование и пр.

Из качественных методов распространены интервью, фокус-группы, включённое наблюдение, кейс-стади, тематический анализ, этнографическое исследование, анализ рисунков, фотографии и театра; лонгитюдные исследования. Напр., игра с детьми и их игрушками в их доме, а также прогулки по маршрутам, планируемым детьми, позволяют им выразить, какие места представляют для них важность и почему, а исследователю – посмотреть на происходящее в исследуемых местах глазами детей и услышать детский взгляд на будущее этих мест. В поиске подходов к концептуализации городского пространства и при изучении практических задач применяется также когнитивное картографирование города.

АРТ-МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ (Art-based Research или ABR) — исследовательские методы, которые обращаются к тому или иному виду искусства (например, музыке, литературе, живописи, скульптуре, театру, кино...) на одном или более этапах исследовательского процесса.

Обращение к искусству в методологии академической науки началось в 1970-х гг., и к 1990-м гг. арт-методы обрели признание в качестве важной и самостоятельной группы научных методов. Как отмечается, такой поворот был во многом связан с огромным объёмом работы, проделанной в сфере арт-терапии — основанной на давно существующем убеждении, что искусство обладает целебным действием на психику, — к которой прибегают психологи, профессионалы в области медицины и здоровья, специалисты по образованию детей и взрослых с нарушениями развития, социальные работники и т.д. [Leavy, 2009]. Появление особого ответвления арт-терапии — терапии творчеством (англ. “creative arts therapy”): когда пациент не только восхищается, например, шедеврами искусства в музее, но и активно создаёт что-то своими руками, — было обусловлено, в частности, признанием движения экспрессионистов в искусстве и, через это, того, что любой человек может пользоваться языком искусства и что это поможет ему лучше и полнее выразить себя и донести свои чувства и мысли

до других людей [McNiff, 2008].

Развитие качественных методов исследования также послужило стимулом к разработке и более широкому использованию арт-методов, так как между качественной методологией в социальных науках и арт-терапией (двумя источниками развития исследовательских арт-методов) существует много общего [Leavy, 2009]: например, нелинейный характер исследовательского процесса, при котором гипотезы и теории формулируются снова и снова на разных этапах исследования.

Использование искусства в преподавании тоже дало толчок к развитию арт-методов исследования. Данные современной нейронауки показывают тесную связь благоприятного развития и активации мозга с восприятием произведений искусства [Кандель, 2012]. Из-за того, что искусство обладает огромным влиянием на мозг, оно, по мнению учёных и практиков, может и должно шире применяться в преподавании самых разных научных предметов. Слияние образовательных целей с исследовательскими арт-методами привело к появлению Arts-Based Educational Research (ABER) – исследованию арт-методами в образовании [Rolling, 2010].

Наконец, развитию, распространению и признанию арт-методов в большей части послужили современные цифровые технологии: благодаря им стало возможно легко создавать, хранить и распространять “тексты” всевозможных видов [Leavy, 2009]. Сложные технологии фото- и видеозаписи, например, значительно подешевели, и их массовая доступность и всё возрастающее качество позволяют планировать партисипаторные исследовательские проекты (*см. Проектирование соучастующее, Проектирование соучастующее с подростками, Практики-Diy детей и подростков*), а социальные сети облегчают участникам исследования обмен данными.

Среди многочисленных философских преимуществ использования арт-методов в исследованиях называют привлечение внимания науки и общественности к какой-либо острой проблеме, изменение стереотипов сознания, подрыву позитивистского мышления и доминирующих идеологических воззрений, а также культивирование эмпатии [Leavy, 2009]: таким образом, знаменитый постулат “Мыслию, следовательно, существую” потеснён разнообразными “Танцую (или играю), следовательно, существую” и, главное, “Чувствую, следовательно, существую” [Bielski, 2010].

Есть много оснований использования арт-методов и в исследованиях по социологии и географии детства, одно из них – в том, чтобы позволить детям высказать свои идеи и взгляды на изучаемую проблематику доступным им способом. Это касается, в частности, детей дошкольного возраста, которые ещё не умеют читать и писать, а также не могут сформулировать свои мысли вербально согласно канонам взрослой логики [Blaisdell et al., 2019]. Так, авторы исследования, проведённого в одном детском саду в Шотландии, применяли следующие методы в работе с детьми: рисование и поделочную работу (с разнообразными материалами), кукольный театр, видео, которое снимали сами дети, а также “волшебную корзинку”, содержащую разные предметы по теме исследования, играя с которыми, дети показывали или высказывали своё отношение к данной

тематике [Blaisdell et al., 2019]. Авторы приходят к выводу, что арт-методы в образовании (ABER), в силу своего недирективного, игрового характера, помогают изменить привычное соотношение власти в игровой комнате детского сада в пользу детей, а также созвучны современному подходу к педагогике дошкольного возраста.

Литература

- Кандель Э. Век самопознания: поиск бессознательного в искусстве и науке с начала XX в. до наших дней. Москва: АСТ. 2016.
- Bielski P. Book review: Method meets art. Arts-based research practice by Patricia Leavy. Qualitative Sociology Review .2010. VI (3). P.115-117.
- Blaisdell C., Arnott L., Wall K., Robinson C. Look who's talking: Using creative, playful art-based methods in research with young children. Journal of Early Childhood Research. 2019.17(1). Pp. 14-31.
- Leavy P. Method meets art. Arts-based research practice. New York-London: The Guilford Press. 2009.
- McNiff S. Art-based research. In: Handbook of the arts in qualitative research. J.Gary Knowles, Andra L. Cole (Eds.) London: Sage Publications. 2008. P.29-40.
- Rolling J.H. () A paradigm analysis of arts-based research and implications for education. // Studies in Art Education. 2010. V51. P.102-114.

Никитина-ден Бестен О. Н.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 19-011-00654)*

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ДАННЫХ (Data Visualization) – *это наглядное представление массивов различной информации с использованием аппаратных и программных средств компьютера с целью визуального анализа данных.*

Главной целью визуализации данных является получение понимания пространства информации путём отображения данных в графические примитивы. Роберт Б. Хабер и Дэвид А. МакНабб определили визуализацию как использование технологии создания изображений на компьютере как инструмента для понимания данных, полученных в результате симуляции или физического измерения. В их понимании технология визуализации основана на интеграции множества технологий, таких как компьютерная графика, обработка изображений, компьютерное зрение, геометрическое моделирование при автоматизированном проектировании, теория аппроксимаций, психология восприятия и исследования пользовательских интерфейсов [Haber, McNabb, 1990].

Слово «визуализация» происходит от латинского слова visualis — воспринимаемый зрительно, наглядный. Термин визуализация информации впервые появился в работах Робертсона, Гарда и Макинлея в конце 80-х гг. прошлого в. [Robertson, 1991]. Он был предназначен для обозначения абстрактной информации средствами визуального интерфейса. Понятие визуализации информации или данных является относительно новым по сравнению со средствами, облегчающими понимание мысленных образов, упрощающих визуальный анализ,

которые имеют сложившуюся историю [Арнхейм, 1974]. Это географические карты, плакаты, графики, диаграммы и схемы, визуальные средства, родившиеся в докомпьютерную эпоху.

С одной стороны, визуальная информация лучше воспринимается и позволяет быстро и эффективно донести до аудитории собственные мысли и идеи. Физиологически, восприятие визуальной информации является основной для человека. С другой – такое графическое представление данных позволяет проводить визуальный анализ данных, а при условии недостаточности информации о самих данных, является также процессом генерации гипотез.

Эдвард Тафти описывает визуализацию как инструмент для показа данных; побуждения зрителя задуматься о сути, а не методологии; избегания искажения того, что должны сказать данные; отображения многих чисел на небольшом пространстве; показа большого набора данных связным и единым целым; побуждения зрителя сравнивать фрагменты данных; служения достаточно четким целям: описанию, исследованию, упорядочиванию или украшению [Tufte, 1991].

После определения цели визуализации требуется определить тип данных. Данные по своему типу и структуре могут быть непрерывные числовые (зависимость одной числовой величины от другой) и временные (данные о событиях, происходящих на каком-либо промежутке времени), дискретные данные (например, график количества посещенных детьми локаций в разных регионах), географические (информация, связанная с местоположением и другими географическими показателями), логические (показывают логическое расположение компонентов относительно друг друга, например генеалогическое древо семьи) и др.

Для визуализации данных, описывающих детское пространство и исследования детства, применяются разные типы визуализации, такие как рисунки, графики, диаграммы, карты, облака слов, шкалы времени, smart-art объекты, схемы, GoogleTrends, метафорическая визуализация в виде рисунков-схем, интерактивные мультимедийные продукты – интерактивные карты, gif-объекты, презентации, видеоролики.

Для визуализации используются различные программные среды, выбираемые исследователем в соответствии с целями и задачами представления данных, – табличный редактор MS Excel, встроенный в Microsoft Office редактор Smart-Art объектов, геоинформационные системы (Qgis, GoogleMap и др.) (*см. ГИС-технологии*), онлайн-сервисы создания облаков слов, напр. WordCloud, сервис для анализа статистики поисковых запросов (GoogleTrends, ЯндексWordstat и др.), программы для качественного анализа данных и их визуализации (MaxQDA, NVivo и др.), графические редакторы, редакторы презентаций и др.

Чаще других при визуализации данных, в том числе в исследованиях детства, используется обычное визуальное представление количественной информации в схематической форме. К этой группе можно отнести всем известные круговые и линейные диаграммы, гистограммы и спектрограммы, таблицы и различные точечные графики. Изобретателем первых диаграмм считается Уильям Плейфэр (1759–1823, Шотландия), основатель графических методов статистики. Он изобрёл четыре типа диаграмм: в 1786 г. – линейчатый график и гистограммы,

а в 1801 г – секторную диаграмму в круге и круговую диаграмму. Приведем примеры авторских диаграмм, построенных на основе данных, полученных в ходе исследования «Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы» и «География детства» (см. рис. 1.1).



Рис. 1.1 – Линейная диаграмма по данным исследования «Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы», количественный анализ (составлено в программе MS Excel)

Столбчатая диаграмма позволяет визуализировать количественные и качественные данные, отобразить подписи данных, их легенду. На рис.1.2 приведена диаграмма, визуализирующая данные качественного исследования детского участия, в диаграмме представлены соотношения кодов закодированных документов, статей средств массовой информации из базы данных платформы Интергум.

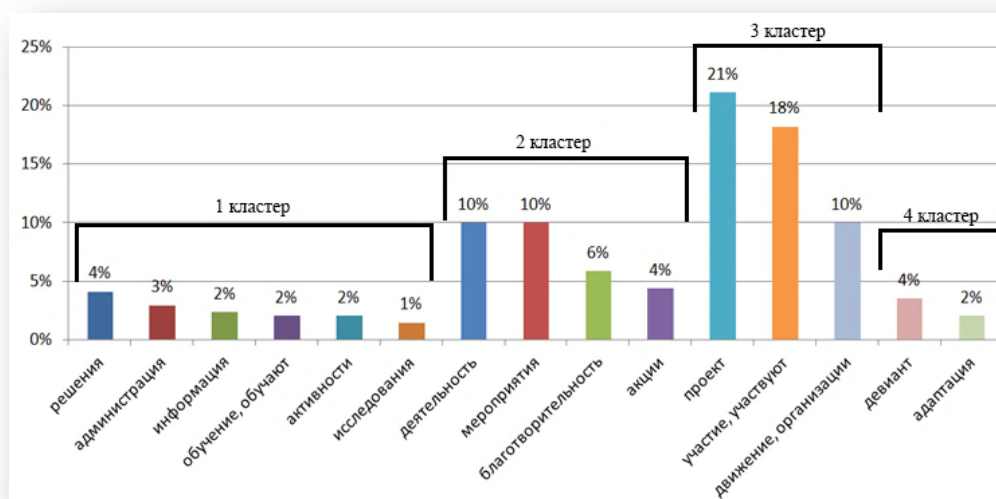


Рис. 1.2 – Столбчатая диаграмма кодов документов из базы Интегрум, смешанный метод анализа (составлено в программе MaxQDA)

Визуализация в виде графика (см. рис. 1.3) отражает пример анализа публикаций, связанных с географией детства и отраженных на платформе Интегрум за период 2009–2019 гг. График позволяет аудитории найти минимальное и максимальное значения, сравнить данные, посмотреть линию тренда и пр.



Рис. 1.3 – Процентное соотношение закодированных сегментов анализируемых документов, количественный анализ (составлено в программе MaxQDA)

Данные при визуализации могут быть преобразованы в форму, усиливающую восприятие и анализ представляемой информации. К таким формам можно отнести, например, карты и полярный график, шкалу времени, график с параллельными осями и др. Тепловая карта (или Heatmap) – это метод, который показывает силу явления с помощью цвета (его оттенка или интенсивности). Это дает читателю очевидные визуальные подсказки о том, как явление группируется или изменяется в пространстве. Активно используется исследователями способ визуализации данных значками на карте.

Для данных, которые привязаны к некоторой точке, используется способ отображения точек интересов (POI, Point of interest). Можно самостоятельно создать тематическую карту со значками в наиболее известных гео-службах и библиотеках (GoogleMaps, ЯндексКарты, OpenLayers). На рис. 1.4 приведена тематическая карта со значками, отражающими города-участники проекта «География детства».



Рис. 1.4 – Карта городов-участников проекта «География детства» (составлено с использованием гео-службы GoogleMap)

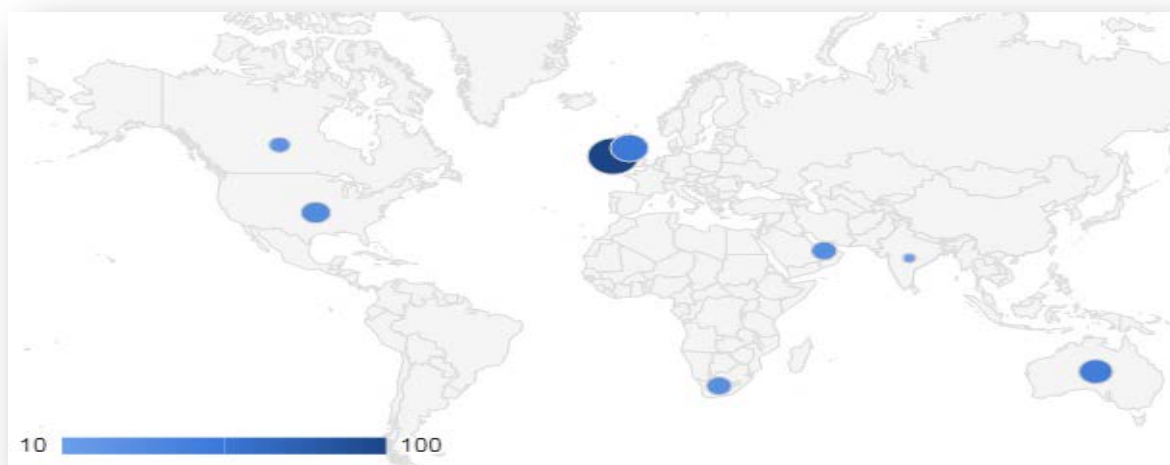


Рис. 1.5 – Картодиаграмма статистики поисковых запросов в Google по словосочетанию «Geography for kids» за период (01.01.2004 – 26.02.2019) (создано с использованием сервиса Google Таблиц)

Картодиаграммы представляют собой сочетание диаграмм с географической картой. В качестве изобразительных знаков в картодиаграммах используются диаграммные фигуры (столбики, квадраты, круги, фигуры, полосы), которые размещаются на географической карте. Способом изображения картодиаграмм является использование символов, размер которых зависит от показываемой величины (proportional symbol). На рис. 1.5 представлена упрощенная картодиаграмма статистики поисковых запросов в Google по словосочетанию «Geography for kids» за период (01.01.2004 – 26.02.2019) по данным GoogleTrends (создано с использованием встроенных диаграмм сервиса Google Таблиц).

Картограмма – это карта, на которой для различных областей штриховкой, окраской различной степени насыщенности показывается интенсивность данных. В некоторых источниках также встречается синоним картограммы – хороплет (choropleth). Областями в подобных картограммах являются объекты административно-территориального деления (районы, города, страны и т. д.). Так,

на рис. 1.6 приведена картограмма реализации Национальной стратегии действий в интересах детей по Федеральным округам РФ, по данным региональных отчетов (создано с использованием сервиса QGIS).

Набирающим популярность методом визуализации данных становится сервис статистики поисковых запросов в Google – GoogleTrends. С помощью линейных диаграмм, графиков, гистограмм и картограмм визуализируется число запросов, временной и территориальный охват, популярность запросов, а также схожие по тематике запросы. На рис.1.7 представлена визуализация поискового запроса словосочетаний «geography of children» и «geography for children» в GoogleTrends.



Рис. 1.6 – Картограмма Реализации Национальной стратегии действий в интересах детей, по данным региональных отчетов (создано с использованием сервиса QGIS)

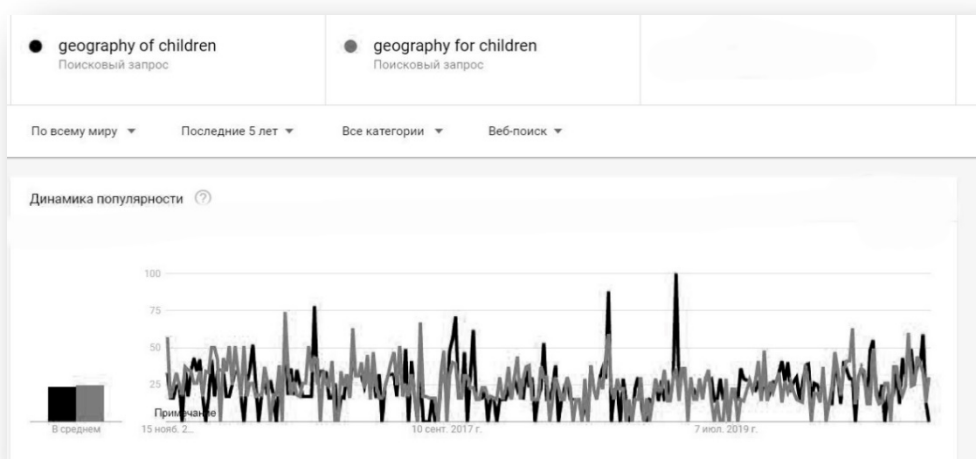


Рис. 1.7 – Статистика поискового запроса словосочетаний «geography of children» и «geography for children» в GoogleTrends

Важным методом, количественно описывающим и визуализирующим качественные данные является метод Облака слов (WordCloud). Это визуализация частотности слов в тексте. Слова с наибольшей частотностью визуально

отображены более крупным шрифтом. Данный метод визуализации информации реализуется на различных онлайн-площадках, например, облакослов.рф, WordCloud.com, а также интегрирован в программу для обработки качественных данных MaxQDA. Сервисы для создания Облака слов позволяют исключать из визуализации предлоги, имена собственные и др. данные на усмотрение исследователя. Рис. 1.8 иллюстрирует облако слов, визуализирующее открытый вопрос «Опиши свой родной город» в рамках исследования «География детства» (создано с использованием программы MaxQDA)



Рис. 1.8 – Облако слов, визуализирующее открытый вопрос «Опиши свой родной город» в рамках исследования «География детства» (создано с использованием программы MaxQDA)

Smart-Art объекты позволяют визуализировать процессы, списки, организационные структуры, деревья и другие виды информации (см. рис. 1.9).



Рис. 1.9 – Схема детского социального участия, созданная с использованием технологии Smart-Art объектов (создано в программе MS PowerPoint)

Графические редакторы позволяют находить новые формы визуализации данных, используя рисунки, являющиеся основой для демонстрации количественных показателей исследования. На рис. 1.10 представлена визуализация

данных, отображающая процентное соотношение ответов детей на вопрос «На какой ступени лестницы детского участия находишься ты», базой для визуализации явилась лестница детского участия Р. Харта (создано с использованием графического редактора Photoshop).



Рис. 1.10 – Процентное соотношение ответов детей на вопрос «На какой ступени лестницы детского участия находишься ты» (создано с использованием графического редактора Photoshop)

Нельзя однозначно выделить какой-то один наилучший и универсальный метод визуализации данных, так как каждый метод предназначен для своих целей, и только исследователь может самостоятельно выбрать метод, подходящий для решения его задач.

Литература

- Азевич А. И. Сервисы визуализации данных: приемы и решения // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2019. №1 (47). С. 13-19. DOI: 10.25688/2072-9014.2019.47.1.02
- Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Сокр. пер. с англ. В. Н. Самохина. Общ. ред. и вступит. статья В. П. Шестакова. Москва : Прогресс, 1974. 392 с.
- Бухтиярова И. Н. Компьютерные средства визуализации и обработки качественных исследований (по материалам эмпирического исследования Подросткового волонтерства в российских СМИ). Доклад на Международной конференции «Ломоносовские чтения», МГУ имени М.В. Ломоносова, 22 октября 2020 г. Москва, Россия.
- Бухтиярова И. Н., Купряшкина Е. А. Дети и место жительства: особенности использования социогеографического подхода (по результатам эмпирического исследования) // Комплексные исследования детства, 2019. 1, № 3. С. 200-211.
- Бухтиярова И. Н., Купряшкина Е. А. Социологическое исследование «Дети и пространства: география мобильности». В сборнике Детство на Дальнем Востоке: воспроизводство, миграция и мобильности. Социопропространственный анализ: монография / Под ред. А. Г. Филиповой. Санкт-Петербург : Астерион, 2020. 236 с.
- Зачем и как использовать визуализацию данных? Электронный журнал Habr. URL: <https://habr.com/ru/company/devexpress/blog/240325/> (дата обращения: 21.12.2020)
- Филипова А. Г., Зубова О. Г., Бухтиярова И. Н. Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы: курс СМИ // Социодинамика. 2019. № 12. С. 269-281.

- Фокина К. О. Типы визуальных представлений в области визуализации данных // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 7-1 (63). С. 209-212.
- Fernandoa S., Scott-Brown J., Șerbana O. et al. Open Visualization Environment (OVE): A web framework for scalable rendering of data visualizations // Future Generation Computer Systems. Vol. 112. November 202. Pp. 785-799. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.future.2020.06.011>
- Haber R. B., McNabb D. A., Visualization Idioms: A Conceptual Model for Scientific Visualization Systems. Visualization in Scientific Computing, IEEE Computer Society Press. 1990.
- McCormick B. H. Visualization in Scientific Computing // Computer Graphics. 1987. V 21 (6)
- Robertson P. K. Methodology for Choosing Data Representations // IEEE Computer Graphics and Applications. 1991. V.11 (3). Pp. 56-68.
- Shreiner T. Students' use of data visualizations in historical reasoning: A think-aloud investigation with elementary, middle, and high school students // The Journal of Social Studies Research. 2019. V. 43 (4). Pp. 389-404. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.11.001>
- Sorapure M. Text, Image, Data, Interaction: Understanding Information Visualization // Computers and Composition. 2019. V. 54. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2019.102519>
- Tufte E. Envisioning Information. American Anthropologist. 1991. 93(4). DOI: <https://doi.org/10.1525/aa.1991.93.4.02a00350>
- Winchester S. The map that changed the world: William Smith and the birth of modern geology. NY: Perennial. 2002.

Бухтиярова И. Н.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 18-00-00956)*

ГЕОГРАФИЯ БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ (Geography of Child Well-being) – это изучение пространства существования ребенка, основных макроэкономических и макрогеографических данных, характеризующих среду, в которой проживает ребенок. Благополучие детей зависит от того, где они живут, это означает, что место проживания определяет их благополучие; при этом место проживания детей является одним из нескольких факторов, способствующих их благополучию.

Благополучие – это пространство существования человека, которое в большей степени обусловлено вполне реальными показателями экономического и социального общественного развития [Попов, 2010]. Важно понимать, как дети живут в своем окружении, как взаимодействуют с окружающими их факторами, которые определяют их благополучие. Джон МакКендрик утверждает, что местность, в которой живут дети, является неотъемлемой и одной из центральных частей их детского опыта, который и формирует личность человека [McKendrick 2014]. Именно поэтому важно уделять внимание в исследовании географии детского благополучия доминирующей местности и повседневным практикам детей в ней, необходимо сфокусироваться на том, что окружает детство.

Объединяя данные макрогеографии благополучия детей и анализа пространств детства Дж. МакКендрик [McKendrick, 2014] формулирует определение «хороших мест» для детей. Это те места, в которых детям не мешают низкие

доходы семей и плохое жилье; те, в которых они имеют доступ к здравоохранению и образованию; те, в которых предотвращается риск их благополучию, негативному поведению и деструктивным отношениям. То есть «хорошее место» – это не там, где все есть, а там, где есть возможность роста, развития и достижения успеха. Хорошее место для благополучия детей, по мнению МакКендрика, должно обеспечивать:

- инклюзию, то есть предоставлять эквивалентный доступ всем детям;
- участие, обеспечивать детям активную роль в формировании и использовании места;
- возможности, т. е. способствовать улучшению благополучия детей;
- внимание организаций и специалистов для поддержания качества жизни и формирования основы для его процветания в будущем.

В современной трактовке благополучия детей наблюдается два акцента: объективный и субъективный, хотя данное деление спорно. Первый уделяет внимание экономическому благополучию и созданию условий избегания социальных проблем, особое внимание уделяется анализу материальных ресурсов и продолжительности жизни. Во многом благодаря данному подходу, можно оценить какие инвестиции делает государство и общество в развитие ребенка, какие ресурсы выделяет на обеспечения его благополучия. К таким показателям относятся: расходы на образование и здравоохранение, перечень социальных услуг, предоставляемых на государственном, региональном и местном уровнях и т. д. Подлинным критерием состояния дел в любой стране, по мнению ЮНИСЕФ, является то, насколько хорошо в этой стране заботятся о детях: состояние их здоровья и защищенности, их материальное благополучие, образование и социализация, а также насколько их любят и ценят в семье и обществе, где они родились [ЮНИСЕФ, 2007].

Важно также учитывать окружающую ребенка среду, в которой он проживает и совершает повседневные практики, так как ее влияние на благополучие детей значительно [Fattore, Mason, Watson, 2012]. Социальное благополучие ребенка складывается из взаимодействия ребенка с окружающей средой, с учетом того положения, которое он в ней занимает и тех ресурсов, которыми обладает. Оценка детского благополучия должна включать в себя получение информации из следующих источников [Костина, 2012]:

1. условия жизни детей и объективные показатели их благополучия;
2. восприятие и стремление детей в отношении своей собственной жизни, включая и оценку субъективного благополучия самими детьми;
3. оценки различных социальных агентов, которые могут оценить условия жизни детей (родители, учителя, педиатры, социальные работники).

В настоящее время активно развиваются исследования детского благополучия как в рамках отдельных научных дисциплин, так и как междисциплинарные научные проекты, в рамках одной страны и в сравнительных межстрановых исследованиях (см. *Метод сравнительного анализа*). Во многом активизация данного научного поиска связана с пониманием того, что традиционно используемые для оценки благополучия людей показатели уровня жизни и экономического развития являются слишком узкими для оценки такого многогранного

явления как благополучие ребенка.

Литература

- Костина Е. Ю. География благополучия детей // Комплексные исследования детства. 2019. Т. 1. №3. С. 174-180. DOI: <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2019-1-3>
- Попов Е. А. Социальное благополучие человека в научном дискурсе // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2010. № 2. С. 17.
- ЮНИСЕФ. Проблема детской бедности в перспективе. Обзор благополучия детей в богатых странах. Доклад Исследовательского центра «Инноченти». 2007 (7). URL: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_rus.pdf (дата обращения: 12.12.2020).
- Fattore T., Mason J., Watson E. Locating the child centrally as subject in research: Towards a child interpretation of well-being // Child Indicators Research. 2012. № 5. Pp. 423-435.
- McKendrick J. Geographies of Children's Well-Being: in, of, and for Place // Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective. 2014. Pp. 270-300. DOI: https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_12

Костина Е. Ю.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 18-00-00976)*

ГЕОГРАФИЯ ДЕТСКОГО ТРУДА (Geography of Child Labor) – *пространственное отражение масштабов привлечения детей к работе на регулярной основе.*

Широкое распространение детского труда было остановлено принятием Конвенции о правах ребёнка – базового документа ООН, в котором это явление определяется как экономическая эксплуатация и признано незаконным (1989 г.). Статья 32 Конвенции о правах ребёнка гарантирует защиту «...от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья или служить препятствием в получении им образования, либо наносить ущерб его здоровью и физическому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию». Но до настоящего времени эксплуатация детского труда представляет собой проблему мирового масштаба.

Основная причина сохранения детского труда – нищета и низкий уровень социально-экономического развития общества. От работы детей зависит выживание их семей и их собственное выживание. Важную роль играют социальные и культурные традиции. Например, считается, что труд способствует формированию характера и развитию навыков детей, а привлечение детей к труду расценивается как традиция преемственности профессии. Имеет место убеждение, что девочки меньше нуждаются в образовании, чем мальчики, в связи с их традиционной ролью домохозяек.

Наиболее высок риск эксплуатации детей в регионах, страдающих от войн, конфликтов и природных бедствий. Разрушение жилья, объектов социальной инфраструктуры и государственной системы социальной поддержки или защиты, заставляет население покидать эти районы. Дети беженцев и мигрантов (см.

Дети из семей мигрантов) – особенно уязвимая категория. Именно они становятся жертвами торговли людьми. Оставшиеся без родителей дети вовлекаются в наихудшие формы детского подневольного труда: их заставляют воевать, используют в качестве шпионов или террористов-смертников, привлекают к торговле наркотиками, воровству, попрошайничеству, сексуальной эксплуатации.

Дети составляют около 10 % всех работающих в мире – 168-250 млн по оценкам Международной организации труда. Половина из них выполняет опасные виды работ: опрыскивание пестицидами (более 70 % работающих детей заняты в сельском хозяйстве), спуск в шахтные стволы, ныряние для распутывания рыболовных сетей, размешивание бетона и подъем кирпичей на стройках. Детский труд применяют в 135 странах мира. Максимальная численность работающих детей в Азии – 153 млн, Африке – 80 и Латинской Америке – 17 млн чел. Лидером в эксплуатации детского труда выступает Мьянма.

К 2025 г. государства мира обязались искоренить все формы детского труда.

Литература

Доклад Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) «Положение детей в мире, 2016 год: справедливые возможности для каждого ребенка. URL : <http://www.asi.org.ru/article/2016/07/08/doklad-o-polozhении-detej-v-mire> (дата обращения: 30.11.2020).

Конвенция о правах ребенка (Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года). URL : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 30.11.2020).

Роготень Н. Н. Современные проблемы детства: географический аспект / Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик : материалы международного Молодежного научно школы-конф., Владивосток, 29-31 мая 2018 / отв. ред. А. Г. Филипова. Санкт-Петербург : Астерион, 2018. С. 199-203.

Роготень Н. Н.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 18-00-00956)

ГЕОГРАФИЯ ДЕТСКОЙ БЕДНОСТИ (Geography of Child Poverty) – *пространственное отражение доли детей, живущих в семьях с доходами ниже прожиточного минимума. Такой уровень доходов не позволяет получить физиологически необходимый минимум жизненных благ, продуктов, услуг и обеспечить себе «базовое» качество жизни. Крайняя степень бедности называется нищетой.*

Выделяется 2 группы бедных: бедные «по доходу», когда доход на одного члена семьи не превышает официальный минимум и бедные «по лишениям» – люди, которые попадают в трудное материальное положение из-за лишений, которые испытывают даже при относительно неплохих доходах (болезнь, иждивенцы и др.). В последнем случае речь идет о многомерной бедности [Богданов, 2015].

Детская бедность (Child poverty) – состояние детей, живущих в бедности. Оно применяется к детям из бедных семей или сиротам, воспитываемым с ограниченными или, в некоторых случаях, отсутствующими государственными

ресурсами. Большинство детей из бедных семей рождаются от бедных родителей. Такие причины, как бедность взрослых, политика правительства, отсутствие образования, безработица, социальные услуги, инвалидность и дискриминация существенно влияют на наличие детской бедности. Отсутствие у родителей экономических ресурсов ограничивает возможности детей и приводит к возникновению порочного круга бедности (наследуемая бедность), когда уровень благосостояния определяется механизмом принятия решений, который ребенок усваивает в раннем детстве и бедность становится особым стилем жизни, системой ценностей, основанной на отказе от реализации долгосрочных планов ради удовлетворения текущих потребностей (теории «культуры бедности») [Детская бедность, 2017].

Методология расчета детской бедности условна и предполагает установление абсолютного или относительного денежного порога. Если доход семьи не превышает этого порога, считается, что дети этой семьи живут за чертой бедности. Абсолютные пороги бедности являются фиксированными и обновляются только при изменении цен. Пороги относительной бедности разрабатываются с учетом фактических доходов населения и отражают изменения в потреблении. Важно учитывать, что семья, зарабатывающая выше установленного порога, может не тратить деньги на нужды своих детей.

Индекс многомерной бедности (далее ИМБ) учитывает как долю населения, которое считается бедным, так и «широту» бедности, с которой сталкиваются «бедные» домохозяйства, в соответствии с методом подсчета *Алкир-Фостера* (Alkire & Foster). Он включает в себя подсчет различных типов лишений, которые люди испытывают одновременно, таких как отсутствие образования или работы, плохое здоровье или уровень жизни. Эти профили депривации анализируются, чтобы определить, кто является бедным, а затем используются для построения ИМБ.

Глобальный Индекс многомерной бедности (Global MPI) использует три стандартных параметра: здоровье; образование; уровень жизни. Разработан в 2010 г Оксфордским университетом в рамках программы развития человеческого потенциала (ОРНИ) и Программы Организации Объединенных Наций по вопросам развития и использования здравоохранения, образования и показателей уровня жизни (ПРООН). ИМБ заменил индекс бедности населения и используется для измерения крайней бедности в более чем 100 развивающихся странах.

Еще одна система измерения детской бедности «индекс развития ребенка» (CDI) разработана в рамках британской инициативы «Спасите детей» (см. *Организации международные, занимающиеся вопросами детства*). CDI объединяет показатели успеваемости, характерные для детей (охват начальным образованием, здоровье и питание) и измеряется по шкале от 0 до 100, где ноль означает лучший результат, а более высокие баллы указывают на худшую ситуацию [Доклад о человеческом развитии, 2019].

По данным ЮНИСЕФ (см. *ЮНИСЕФ О положении детей в мире*) из примерно 2,2 млрд детей во всем мире около 1 млрд, или каждый второй ребенок, живут в бедности. Из 1,9 млрд детей в развивающихся странах 663 млн детей, то есть каждый третий ребенок не имеют надлежащего жилья; 400 млн не имеют

доступа к чистой воде; 270 млн не имеют доступа к медицинскому обслуживанию. Дети в два раза чаще живут в бедности, чем взрослые. 385 млн детей живут в крайней нищете, вынуждены выживать менее, чем на 1,90 долл. в день.

Наиболее широким распространением бедности отличается регион южнее Сахары (за чертой бедности находится около половины населения), далее следует Южная Азия – доля бедняков составляет 40–45 %. Если оценивать численность бедняков по регионам проживания, то картина получается обратная.

К странам с минимальным уровнем бедности относятся Скандинавские страны, где показатель бедности не превышает 2–3 % [Детская бедность..., 2017].

По данным Росстата в РФ почти каждый пятый (23 %) ребенок живет в семье с доходами ниже прожиточного минимума (см. рис.1.11, расшифровка регионов приведена в Приложении к первому разделу Таблица 1.1) [Федеральная служба..., 2020]. Уровень детской бедности почти в два раза превышает общенациональный показатель бедности (12–13 % населения). Самый высокий уровень бедности среди детей – 49,4 %, приходится на категорию многодетных семей. Но с точки зрения стандарта ООН детская бедность в России почти отсутствует.



Рис. 1.11 – География бедности в России, 2016

Литература

Богданов И. Я. Бедность как образ жизни в современной России: монография. Москва : Норма, 2015. 224 с.

Детская бедность в Европе и Центральной Азии: определения, оценка масштабов, тенденции и рекомендации. ЮНИСЕФ. Женева, декабрь 2017. 80 с.

Доклад о человеческом развитии 2019. Неравенство в человеческом развитии в XXI веке. URL: <http://hdr.undp.org/en/2019-report> (дата обращения: 30.11.2020)

Федеральная служба государственной статистики. Официальный сайт. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13723> (дата обращения: 30.11.2020).

Роготень Н. Н.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 18-00-00956)

ГЕОГРАФИЯ ДЕТСКОЙ СМЕРТНОСТИ (Geography of Child Mortality) – *пространственное отражение демографического процесса смерти детей в определенном возрасте к общей численности детей*. Принято различать *младенческую смертность* – число смертных случаев среди детей первого года жизни (0 – 12 мес.) в расчете на 1000 родившихся живыми; *детскую смертность* – число смертных случаев среди детей, умерших в возрасте от 1 года до 5 лет или в возрасте от 1 года до 14 лет (включительно).

Детская смертность является одним из ведущих показателей, характеризующих состояние здоровья населения. Она выступает в качестве индикатора уровня социально-экономического развития страны, материального и санитарного благополучия народа, состояния медицинской помощи населению, особенно детям и матерям, и эффективности профилактических и санитарно-противоэпидемиологических мероприятий.

Риск смерти ребенка от момента рождения и до 5 лет сильно варьируется в зависимости от места его рождения. В странах с высоким и средневысоким уровнем дохода, куда входит Россия, ситуация достаточно оптимистичная, но страны со средним и низким уровнем дохода (среди которых и бывшие советские республики – Туркменистан, Киргизия, Таджикистан, Узбекистан) требуют особого внимания.

Ведущими причинами смертности детей в возрасте до 5 лет являются осложнения при преждевременных родах, асфиксия/травма, пневмония, врожденные пороки развития, диарея и малярия. Все эти причины поддаются профилактике или лечению при условии применения простых и экономически доступных мер вмешательства, включая иммунизацию, надлежащее питание, обеспечение безопасным водоснабжением и продуктами питания и оказание по мере необходимости качественной помощи со стороны квалифицированного медицинского работника. Ведущей причиной смертности детей более старшего возраста является травматизм (включая дорожно-транспортные травмы и утопление).

В мире достигнут значительный прогресс в сокращении детской смертности. Общемировая численность случаев смерти детей в возрасте до 5 лет сократилась с 12,6 млн в 1990 г. до 5,2 млн в 2019 г. Из них умерло 1,5 млн детей в возрасте 1–11 месяцев и 1,3 млн детей в возрасте от 1–4 лет. На долю новорожденных (проживших менее 28 суток) приходится 2,4 млн случаев смертей. Кроме того, в 2019 г. умерло 500 000 детей более старшего возраста (5–9 лет).

За указанный период в расчете на 1000 живорождений смертность уменьшилась на 59 %, с 93 до 38 случаев смерти. То есть, если в 1990 г. умирал каждый 11-й ребенок, то в 2019 г. – каждый 27-й. Самые значительные сокращения смертности (на 61 %) достигнуты среди детей более старшего возраста (5–9 лет) благодаря снижению заболеваемости инфекциями. Но коэффициент смертности варьируется от самого высокого в ЦАР – 123,9 случаев смертей на 1000 живорождений до самого низкого на Кубе – 5,1, т. е. в 24 р. Значительная дифференциация может иметь место и внутри каждой страны. Например, во Вьетнаме показатели детской смертности варьируются от 6,9 в столице страны до 39,7 в Северо-Западном регионе. Дети из беднейших семей умирают в два раза чаще, чем их более обеспеченные сверстники.

Литература

- Вишне夫斯基 А. Г. Демографическая история и демографическая теория : курс лекций НИЦ ВШЭ. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 368 с.
- Здоровье матерей, новорожденных, детей и подростков. URL: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/mortality/ru/ (дата обращения: 30.11.2020).
- Повышение показателей выживаемости и благополучного развития детей. 9 сентября 2020 г. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/children-reducing-mortality> (дата обращения: 30.11.2020).

Роготень Н. Н.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 18-00-00956)*

ГЕОГРАФИЯ ДЕТСТВА (Geography of Childhood) – *это активно развивающаяся за рубежом область исследований взаимоотношений детства и пространства, сформировавшаяся на стыке гуманитарной географии и социальных исследований детства.*

Пространственный поворот к детству пришелся на 1990-ые гг. Это было связано с проблемами *исчезновения детей с улиц города*, набирающей обороты институционализацией и инсультацией детства (помещением детей в защищенные изолированные городские пространства), распространением явления глобального детства, изменением пространственных представлений детей и пр. В зарубежной науке и практике география детства часто сливается с географией молодежи и семьи.

Концепция географии детства в своем развитии прошла три фазы [Skelton, 2019]. Первые идеи зародились в начале 70-х гг. XX в. в рамках географической науки в Соединенных Штатах Америки под влиянием психологии развития и психологии среды, где интерес уделялся разнообразию мест и сред детского опыта [Hart 1979]. В 70-80-е гг. внимание исследователей обращается к осознанию места, географическим знаниям, способностям к ориентированию в пространстве и способам взросления детей. Критика научной обоснованности методологии географий детства, основанной на разговорах с детьми, парадоксальным образом поспособствовала их взлету, так как с помощью количественных методов не удавалось получить удовлетворительных ответов на исследовательские вопросы. Предметом исследований становились детские способности картирования (*см. Карты детские городские*), однако дискуссии относительно критической оценки способов социального и пространственного конструирования жизней, опыта, взглядов и возможностей детей начались на следующем этапе, когда распространение получили идеи социально конструируемых пространств и пространственно конструируемых социальных сфер [James, 1990].

Во второй фазе, с начала 90-х гг., распространились феминистский и марксистский подходы географов к идентичности молодых людей и различным способам их познания, а также политизация темы посредством глобальных

инициатив в области прав ребенка, субъектности детей и молодежи. Выход географии детства на мировую научную арену обусловлен подписанием Конвенции о правах ребенка ООН в 1989 г. и становлением новой социологии детства, в рамках которой дети рассматриваются не с точки зрения *становления взрослыми*, однако за ними признаются полноценная онтология, набор прав и привилегий. Ввиду необходимости применения конвенции возросла актуальность вопросов определения понятий ребенка и детства, пересмотра социологических, антропологических и политических понятий детства с точки зрения пространства и места, а также вовлечения детей в процесс принятия решений. Развитию новой социологии детства поспособствовали дискуссии относительно эффективности деятельности Комитета по правам ребенка. Наблюдается отход от рассмотрения детей как вторичного феномена по отношению к действиям родителей. Внимание исследователей обращается к взаимосвязи детей и социальных, культурных, экономических перемен. Исследования детства затрагивают темы демократии, справедливости, гражданства, разнообразия и диалектики локального и глобального начал.

В третьей фазе развития географии детства, приходящейся на два десятилетия XXI в., рассматриваются проблемы политической идентичности, знаний о молодых людях и их географиях, способов создания и воссоздания молодыми людьми пространств и себя самих (*см. Идентичность пространственная*). Положено начало многим междисциплинарным направлениям исследований, от особенностей ухода за младенцами до детского труда (*см. География детского труда*), детей-военнослужащих, миграции (*см. Миграция*), мобильности, образования (*см. География образования*), молодежной активности. Понятие пост-детство подразумевает перенос акцента с ребенка, становящегося взрослым, на *инаковость* ребенка [Aitken, 2018]. Исследуются способы вовлечения голоса и субъектности ребенка в процесс принятия решений (*см. Голос молодежи, организация*), альтернативные образовательные программы как фактор повышения гражданского участия.

К 1990-м гг. географы, изучающие социально-пространственные аспекты жизни детей, преуспели в продвижении и теоретической разработке географических измерений в социальных исследованиях детства, наряду с антропологическими исследованиями и исследованиями развития работы с молодежью, живущей в различных и часто сложных условиях. В целях понимания стратегий выживания детей особое значение приобрели география и мобильность молодых людей в условиях уязвимости, опыта бедности (*см. География детской бедности*), неравенства и ограниченных возможностях реализации прав. В дискуссиях на вышеупомянутые темы поднимаются вопросы неравного доступа к образованию (*см. Неравенство детства образовательное*), устойчивым средствам к существованию, влияния экономических кризисов, опасных заболеваний и прочих бедствий, характеризующих жизненный опыт детей и молодежи. Внимание к деталям ежедневной жизни детей уделяется не только в концептуальных и методологических целях, но также в целях поощрения признания места детей в обществе, их права на адекватное исследование, уникальности миров детства, а также внесения вклада в географические теории. Изучение географии молодости всё

активнее проникает в субдисциплины географии. Для ее дальнейшего концептуального и теоретического развития необходима точка срачивания.

Литература

- Aitken C. S. Children's geographies: Tracing the evolution and involution of a concept. // *Geographical Review*. 2018. Vol. 108. No. 1. Pp. 3–23. DOI: <https://doi.org/10.1111/gere.12289>
- Hart R. Children's experience of place. New York : Irvington Publishers. 1979. 518 p.
- James S. Is there a "place" for children in geography? // *Area*. 1990. Vol. 22. No. 3. Pp. 278–283.

Филипова А. Г., Толвайшис Л. Л.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 18-00-00976)

ГЕОГРАФИЯ ДЕТСТВА ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ (Children's Emotional Geographies)

– это направление в исследованиях детства, рассматривающее чувства и эмоции детей как важную и неотъемлемую часть их социальной жизни в определённом географическом контексте, а также исследовательского процесса и политических решений, касающихся детей.

Данное направление образовалось на стыке двух областей знания: эмоциональной географии и географии детства (см. *География детства*). Обе эти области относительно молодые, но за четверть в. своего существования они уже твёрдо зарекомендовали себя – каждая из них, например, имеет свой научный журнал: “Children's Geographies”, основанный в 2003 г., и “Emotion, Space and Society” – в 2008 г., и в рамках каждой регулярно проводятся соответствующие международные конференции. Обе они, будучи по природе междисциплинарными, зародились в русле географической науки, преимущественно Великобритании, США и Скандинавских стран.

Начиная с 1970-х гг. гуманитарная география активно включает в свой арсенал социологические теории, и в новых представлениях пространство наделяется не только физическими характеристиками, но и социальными (см. *Пространство социальное*). Определённая географическая локация воспринимается отныне не просто пунктом на карте, а местом, содержащим многочисленные социальные взаимосвязи и культурные смыслы, часто выходящие за границы этого места; точкой соприкосновения и пересечения личных (психологических), локальных и глобальных процессов [Cresswell, 2004; Marston et al., 2005; Massey, 1994]. В географии возникает интерес к индивидуальному, субъективному, чувственному восприятию человеком конкретного места и способам, и опыту взаимодействия с ним [Bondi, 2005], усиленный феминистской критикой традиционного противопоставления тела и разума, природы и культуры, эмоционального и рационального [Rose, 1993]. Произшедший “эмоциональный поворот” в географической науке [Bondi, 2005] вдохновлён разными, порой противоречащими друг другу теориями и практиками [Davidson et al., 2014] (отсюда и множественное число в названии этого подхода в английском языке “emotional geographies”), но в основе его одно – убеждённость в том, что чувства и эмоции чрезвычайно важны, значимы,

что они формируются в конкретном географическом контексте и, в свою очередь, сами активно влияют на изменение географической среды, места, мобильности [Blazek, 2015].

Констатируя важность и необходимость принятия в расчёт детских чувств и эмоций в географических исследованиях детства [Horton, Kraftl, 2006], учёные задаются вопросами: каким образом это утверждение повлияет на постановку исследовательских задач и организацию исследований? И как конкретно изучать эмоциональную жизнь детей в определённом пространстве, с точки зрения методологии? В ответ на первый вопрос авторы [Blazek, Windram-Geddes, 2013] пишут о необходимости рассматривать чувства и эмоции:

1. как часть широких социальных, культурных, экономических и политических процессов, формирующих жизнь детей;
2. в связи с проблематикой воплощения и озвучивания детских чувств, их репрезентации, а также вопросов интроспекции и памяти;
3. в контексте соотношения власти в паре категорий “дети-взрослые”, в которой “дети” конструируются как “другие” по отношению ко “взрослым”;
4. в повседневной жизни детей, наполненной многочисленными социальными связями, придающими эмоциям “коллективное измерение”;
5. в плане административных и политических мер и практик, так или иначе затрагивающих эмоциональную сферу жизни детей, которые должны критически изучаться географами, а также, в качестве практического результата исследований, обновляться и меняться;
6. в междисциплинарном контексте.

Что касается методологии исследований в русле эмоциональной географии детства, то здесь, учитывая особую сложность изучения невысказываемых, непроговариваемых чувств и трудности, которые могут испытывать сами дети в понимании и интерпретации своего собственного эмоционального опыта и окружающего мира в целом [Horton, Kraftl, 2006], на первый план выходят невербальные методы. (см. *Методики проективные*) Большую перспективу имеют визуальные методы: кроме того, что они позволяют детям выражать свои эмоции и своё отношение к чему-либо альтернативным, невербальным способом, они также хорошо сочетаются с исследованием предмета географической науки – локации, места, пространства. Исследователи применяют, например, метод субъективных карт (см. *Карты детские городские*): дети сами изображают своё конкретное пространственное окружение – свой городской квартал, территорию своих прогулок, каждодневный путь к школе, и проставляют на своей карте специальные эмотиконы, призванные обозначить их эмоциональное отношение к тому или иному месту [den Besten, 2010]. Партисипаторные, участвующие методы, часто сочетаясь с визуальными, также позволяют детям более полно выразить свои чувства по отношению к какому-то явлению окружающей действительности за счёт того, что ставят их в более равные со взрослыми условия. Так, в исследованиях с детьми нередко используются партисипаторные фото- или видеопроекты. Партисипаторные методы пересекаются и взаимно обогащаются с визуальными, а также в целом с методами, основанными на искусстве (art-based research). Так, в одном исследовании подростки записывали песни в стиле рэп в музыкальной

студии. Взрослые профессионалы предоставляли им техническую поддержку, но подростки имели возможность выразить свои чувства и свой взгляд на мир через музыкальное сопровождение и слова песен полностью собственного сочинения [Dickens, Lonie, 2013].

Литература

- Bondi L. Making Connections and Thinking Through Emotions: Between Geography and Psychotherapy // Transactions of the Institute of British Geographers. 2005. Vol. 30 (4). Pp. 433-448.
- Blazek M. Children's Emotional Geographies: Politics of Difference and Practices of Engagement. In: Hackett A., Procter L., Seymour J. (eds) Children's Spatialities. Studies in Childhood and Youth. Palgrave Macmillan, London. 2015.
- Blazek M., Windram-Geddes M. Editorial: Thinking and Doing Children's Emotional Geographies. // Emotion, Space and Society. 2013. Vol. 9(1). Pp. 1-3.
- Cresswell T. Place: A Short Introduction. Oxford: Blackwell. 2004.
- Davidson J., Bondi L., Smith M. An Emotional Contradiction // Emotion, Space and Society. 2014. Vol. 10(1). Pp.1-3. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2013.12.014>
- den Besten O. Local Belonging and "Geographies of Emotions": Immigrant Children's xperience of Their Neighbourhoods in Paris and Berlin // Childhood. 2010. 17(2). Pp.181-195.
- Dickens L., Lonie D. Rap, Rhythm and Recognition: Lyrical Practices and the Politics of Voice on a Community Music Project for Young People Experiencing Challenging Circumstances // Emotion, Space and Society. 2013.Vol. 9 (1). Pp.59–71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2012.11.003>
- Horton J., Kraftl P. What Else? Some More Ways of Thinking and Doing "Children's Geographies" // Children's Geographies. 2006. Vol. 4(1). Pp. 69-95.
- Marston S. A., Jones III J. P., Woodward K. Human Geography Without Scale // Transactions of the Institute of British Geographers. 2005. Vol. 30(4). Pp. 416-432. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2005.00180.x>
- Massey D. Space, Place and Gender, Cambridge: Polity Press. 1994.
- Rose G. Feminism and Geography: The Limits of Geographical Knowledge, Minneapolis: University of Minnesota Press. 1993.

Никитина-ден Бестен О. Н.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 19-011-00654)*

ГЕОГРАФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (Geography of Education) – это пространственная организация получения начального, общего, основного, среднего и высшего образования, включая семейное обучение и программы профессиональных учебных учреждений, изучение причин и последствий пространственных различий в потреблении образовательных услуг.

«География образования» представляет собой область давнего интереса в географии человечества. Ранние исследования в этой области в основном касались ряда ключевых аспектов: социального и пространственного неравенства в доступе к образованию, дифференцированных результатов для детей с различным социальным происхождением и взаимосвязи между образованием, пространственным неравенством и социальной изоляцией [Butler, Hamnett, 2018]. Ранее

формальное образование рассматривалось как потенциальный фактор социальной мобильности, но по различным причинам (в основе которых лежала география) доступ к образовательным возможностям для детей из семей рабочего и среднего класса был далеко не равным и примерно с 2000 г. «география образования» стала стремительно развивающейся областью исследований. В настоящее время она охватывает все более широкий спектр вопросов от социального воспроизводства до критической педагогики, неолиберальной экономической реструктуризации и мобильности студентов. В каком-то смысле «география образования» совпадает с более устоявшейся социологией образования, но имеет свои особенности. Прежде всего, ее интересует образование с географической точки зрения.

До настоящего времени работа по географии образования была сосредоточена в основном на образовании детей и молодежи. Очень мало исследований в области географии охватывали изучение непрерывного образования, образования взрослых. Географы, однако, также приняли более широкое определение того, что представляет собой образование, чтобы изучать обучение за пределами формальных образовательных пространств.

Начиная с 1970-х гг. интерес к географии образования сосредоточился на вопросах социального/пространственного неравенства доступа к образовательным услугам и неравенства образовательных результатов. Географы, занимающиеся вопросами образования, осознали важность моделей социальной и пространственной сегрегации и дифференциации и их влияния на доступность и качество государственного образования [Butler, Hamnett, 2018]. Низкий уровень школьного образования во многих случаях усугублял социальное неблагополучие, закрепляя (а не отменяя) бытовые модели сегрегации и сокращая шансы для детей на успешность во взрослой жизни. Примерно с 2000 г. произошел сдвиг в темпах, объеме и охвате работ в области географии образования.

В настоящее время география образования является динамичной и быстро развивающейся областью академического интереса. Все чаще эта работа «стратегически децентрализована и ориентирована вовне» и «намеренно позиционирует свой объект(ы) анализа относительно более широких исследовательских программ». Многие авторы обращают внимание на то, как географические исследования в области образования пронизывают социальные, культурные, экономические и политические субдисциплины, а также демонстрируют географическое разнообразие с точки зрения производства знаний в этой области (за пределами Европы, Северной Америки и Австралии). В начале XXI в. в работах по географии образования был сделан акцент на исследовании границ между формальным и альтернативным обучением [Waters, Vincent, 2018; Wainwright et al., 2013].

Неравенство в получении доступа к образованию нагляднее всего видно на противоположных концах образовательного спектра: на ступени дошкольного образования и на верхней ступени среднего образования. По данным ЮНИСЕФ, (см. *ЮНИСЕФ О положении детей в мире*) примерно 1,4 млн детей дошкольного возраста не посещают дошкольные учреждения; 2 млн детей возраста посещения начальной школы и нижней ступени среднего образования, а также приблизительно 2,4 млн подростков возраста посещения верхней ступени среднего

образования не посещают школу.

Миллионы других детей, включая примерно 3,6 млн детей с ограниченными возможностями здоровья, полностью «невидимы» в статистических данных об образовании. В статистике могут быть не учтены дети этнических меньшинств, в том числе дети народности рома, на которых приходится меньшая, чем на остальных детей, доля посещающих образовательные заведения, особенно на ступени дошкольного и среднего школьного образования.

Серьезную озабоченность вызывает качество образования в регионах. Данные за 2015 год, например, свидетельствуют о том, что 30 – 50 % 15-летних подростков так и не освоили самые базовые навыки в области чтения, математики и естественных наук и что существует серьезное неравенство в доступе к обучению. Хуже всего ситуация в Болгарии, Румынии и Чили, а лучше всего – в Эстонии, Ирландии и Финляндии. В большинстве стран, по меньшей мере, 20 % детей с трудом заводят друзей. Навыки социального общения наименее развиты у юных жителей Чили, Японии и Исландии [Проблема детской бедности, 2017].

Получение образования ввиду особенностей пространственного расположения объектов образовательной инфраструктуры также может являться фактором неравенства.

По данным ООН, около 13 % учеников начальных классов южноамериканского государства Гайана каждый день проходят пешком почти шесть с половиной километров, чтобы добраться до школы, в Мексике дети могут провести в пути до школы один и даже четыре часа, а в Кении, чтобы добраться до одной начальной школы в округе Момбаса, её ученики должны пройти от семи до десяти км. В тоже время в США, по данным компании-перевозчика NRT Bus, на знаменитых желтых автобусах на учебу ездит половина американских школьников, то есть 25 млн человек. По данным американского Центра по контролю и предотвращению заболеваний, менее 10 % учеников ходят в школу пешком или ездят на велосипеде. Для сравнения: в ЮАР, согласно данным правительства, около 68 % от общего числа школьников страны ходят в школу пешком и только 8 % – на машинах [Ковалева, 2020].

Командой Института образования НИУ «Высшая школа экономики» было проведено исследование оценки состояния образовательной инфраструктуры субъектов Российской Федерации и выявление потенциала ее развития для повышения качества и доступности всех уровней образования. На основании контекстных данных все субъекты РФ были разделены на соответствующие группы, внутри которых происходило сопоставление. В рамках исследования проводилась оценка качества инфраструктуры четырех уровней образования: дошкольного образования; общего (школьного) образования; дополнительного образования; профессионального (среднего) образования.

Наличие качественной инфраструктуры рассматривается как базовое условие эффективного функционирования системы образования. Индекс качества образовательной инфраструктуры рассчитывается как среднее арифметическое значение нормированных показателей и описывает совокупность материальных условий для осуществления образовательного процесса [Индекс образовательной инфраструктуры, 2019]. Оценка образовательной инфраструктуры субъектов

РФ проводилась комплексно и включает индексы качества инфраструктуры по каждой группе показателей (дошкольное образования; общее образование; дополнительное образование детей; профессиональное (среднее) образование) [Сборник...2019].

Картографическое распределение регионов по кластерам представлено в виде теплограммы на рис. 1.12.



Рис. 1.12 – Теплограмма распределения регионов по Индексу качества образовательной инфраструктуры

Состав первого кластера включает в себя 8 регионов лидеров по покупательской способности. Указанные субъекты характеризуются высокой урбанизацией и средней кредитной задолженностью населения. Регионы имеют среднее значение индекса инфраструктуры по дошкольному и общему образованию существенно выше, чем в среднем по России. По индексу дополнительного образования среднее по кластеру несколько превышает среднероссийское значение, а по среднему профессиональному – уступает ему.

Во второй кластер вошли регионы «средняки» по большинству показателей, но с высокой долей расходов на образование. Среднее значение индекса инфраструктуры по дошкольному образованию немного выше, чем в среднем по России. В части среднего профессионального образования и дополнительного образования значение по кластеру уступает среднероссийскому на 0,01–0,02 пункта. По общему образованию среднее значение по кластеру сопоставимо со среднероссийским.

В состав самого крупного кластера 3 вошли 32 региона с высоким показателем кредитной задолженности, отрицательным естественным приростом населения и средними значениями по остальным показателям. Среднее значение индекса инфраструктуры по дошкольному, среднему профессиональному и дополнительному образованию немного ниже, чем в среднем по России (в пределах

0,02 пункта). Значение кластера по общему образованию сопоставимо со среднероссийским.

Субъекты Российской Федерации, которые вошли в состав четвертого кластера имеют самые низкие кредитные задолженности и самую низкую долю расходов на образование. По остальным показателям значения средние или чуть выше среднего. Среднее значение индекса инфраструктуры по дошкольному и общему образованию в кластере 4 несколько превышает среднее по России (в пределах 0,02). По среднему профессиональному образованию кластер немного уступает среднему значению по стране. По дополнительному образованию значения сопоставимы со среднероссийскими.

Регионы, входящие в состав кластера 5 характеризуются невысоким уровнем урбанизации, низкой покупательской способностью, высоким естественным приростом населения и высокой долей расходов на образование. Среднее значение индекса образовательной инфраструктуры существенно уступает среднему значению по России по всем уровням образования (от 0,04 до 0,12 процентных пунктов) [Сборник... 2019].

Литература

- Индекс образовательной инфраструктуры Российских регионов». Москва : Корпорация «Русский учебник». 2019. 276 с.
- Ковалева Д. Трудный путь к знаниям. URL: <https://rg.ru/2019/09/09/ekspert-iunisef-rasskazalachto-meshaet-detiam-poluchat-obrazovanie.html/> (дата обращения: 05.12.2020).
- Проблема детской бедности в перспективе. Обзор благополучия детей в богатых странах. Доклад Исследовательского центра «Инноченти» // ЮНИСЕФ. Вып. 7. 2017. 55 с.
- Butler T., Hamnett C. The Geography of Education: Introduction // Urban Studies. 2007. 44.7. Pp. 1161–1174. DOI: <https://doi.org/10.1080/00420980701329174>
- Vincent C., Warren S. Becoming a «better» parent? Motherhood, education and transition // British Journal of Sociology of Education. 1998. 19. Pp. 177–193.
- Wainwright E., Marandet E. Family learning and the socio-spatial practice of «supportive» power // British Journal of Sociology of Education. 2013. 3. Pp. 504–524. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.723870>
- Waters Johanna L. Geographies of Education. Oxford Bibliographies Online. 2018. P. 669. DOI: <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199874002-0182>

Высоцкая А. В.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 18-00-00956)*

ГИС-ТЕХНОЛОГИИ (GIS-technologies) – это программно-аппаратный комплекс, решающий совокупность задач по хранению, отображению, обновлению и анализу пространственной и атрибутивной информации по объектам территории. Одна из основных функций ГИС – создание и использование компьютерных (электронных) карт, атласов и других картографических произведений [Берлянт, 2001].

Геоинформационная система – это технология, предназначенная для сбора, хранения, анализа и графической визуализации пространственных данных и связанной с ними информации о представленных в ГИС объектах. Эта технология объединяет традиционные операции работы с базами данных, такими как запрос и статистический анализ, с преимуществами полноценной визуализации и географического (пространственного) анализа, которые предоставляет карта.

Свою историю геоинформационные системы ведут с конца 50-х гг. XX в. – года разработки и создания Роджером Томлинсоном Географической Информационной Системы Канады (Canada Geographic Information System, CGIS). Так же большое воздействие на развитие ГИС оказала Гарвардская лаборатория компьютерной графики и пространственного анализа, основателем которой, с целью разработки программных средств многофункционального компьютерного картографирования, стал в середине 60-х гг. Говард Фишер [Ткачева, 2008].

Фриман и коллеги в своей статье [Freeman, 2015] опираются на понятия цифровой грамотности, чтобы получить представление о том, как дети исследуют природную среду в их районе с помощью управляемой детьми географической информационной системы (ГИС).

В ряде современных зарубежных исследований детской независимой мобильности активно используются такие инструменты, как Google Maps, Google Earth, различные GIS-технологии, мобильные приложения, позволяющие выявить и проанализировать особенности детской мобильности в зависимости от возраста, пола, экономических или социокультурных факторов.

Исследуя детское пространство и перемещения детей, прежде всего, отметим, каким образом ГИС-технологии используются самими детьми. Навигационные программы и приложения для мобильных устройств могут быть использованы ребенком в двух аспектах: с одной стороны, это возможность свободно перемещаться по городу и уметь ориентироваться с использованием карты-навигатора (карты с GPS-навигацией Google-Map, Яндекс-карты, HERE WeGo, Maps ME, 2GIS и др.).

С другой стороны, это GPS-трекеры для ребенка, позволяющие родителям отслеживать маршрут его передвижения. Местонахождение ребенка постоянно контролируется как с помощью технологий GPS (спутниковая навигация), так и LBS (по базовым станциям, сетям WiFi). В качестве «маячка» может выступать специальное устройство – GPS трекер или фирменное мобильное приложение для смартфона. Такие устройства/программы могут быть использованы как телефон – принимать входящий вызов с телефона, умеют отправлять уведомления родителям, когда ребенок достиг определенной геолокации (например, школа, бассейн и т.п.) или когда он покинул какую-то зону, осуществлять прием «скрытого звонка» и передачу звуковых сигналов вокруг устройства, сигналить в случае опасности после нажатия кнопки «SOS».

Приведем примеры подобных устройств (Кикгудс).

Гео-трекер Jiobit. В комплект Jiobit входит док-станция, а сопутствующее приложение позволяет видеть местоположение ребенка в реальном времени в любой точке мира, обновляясь каждые 10 с. Можно также использовать инструменты Jiobit для геозондирования – создавать геозоны вокруг определенных

местоположений и получать уведомления, когда Jiobit покидает эти места. Например, при прогулке с маленькими детьми можно установить «мобильный забор» вокруг телефона и получать оповещения, если ребенок выходит за определенный периметр. В программе есть возможность добавить доверенных людей в «Группу по уходу», и отслеживать, что ребенок находится с ними.

Детские интеллектуальные часы представлены широким разнообразием моделей. Например, Xplora 2 – это устройство, позволяющее отслеживать и поддерживать связь с ребенком, посредством которого родители могут просматривать местоположение часов в режиме реального времени, а также настраивать и получать предупреждения, когда их ребенок входит или выходит из зоны наблюдения. В часах можно также хранить до 12 телефонных номеров для двусторонней связи и текстовых сообщений, а также использовать часы в качестве фитнес-трекера и счетчика шагов. Часы интегрированы с Amazon Echo, позволяющим родителям просить робота Alexa предоставить последнюю информацию о местонахождении ребенка.

GPS трекер для детей с особыми потребностями AngelSense - может быть прикреплен к одежде с запираемым механизмом, чтобы ребенок не мог снять устройство. Сопутствующее приложение позволяет видеть местонахождение ребенка в течение дня с интервалом в 30 секунд и «слушать» текущую ситуацию ребенка. Также родитель может включить звуковой сигнал, чтобы обнаружить ребенка, скрывающегося в толпе.

Геоинформационные технологии позволяют родителям и детям качественно организовывать досуг. Так, например, в Украине используется геолокационный сервис KidsMap позиционирующийся в качестве познавательного инструмента для поиска развлекательных объектов, спортивных и образовательных кружков для детей в окрестностях пребывания пользователя. Программа позволяет найти ближайший парк, спортивный стадион, кружок или секцию, детскую площадку, центр развлечений, также выбрать конкретный вид занятий (легкая атлетика, теннис, танцы, плавание или др.) Характерно, что развитие портала осуществляется самими пользователями в любой точке страны посредством добавления актуальной информации о детском досуге на Kidsmap.

Дети являются активными агентами социальной среды и данные о детских пространственных перемещениях, полученные при использовании ГИС-технологий, можно использовать для анализа физической активности детей, связанной с удаленностью школы от дома, со способами перемещения в школу, прогнозировать маршруты перемещения подростков, основываясь на данных ГИС, использовать подобные данные для оформления и застройки пространства, оценивать состояние здоровья детей.

Взгляды детей на места, которые они посещают, позволяют лучше понять географию дома, школы и района в контексте автоцентрического города, где доминируют взрослые, регулируют и ограничивают детское пространство [Davidson, Smith, Bondi, 2012].

Специализированные ГИС-программы участия общественности (PPGIS) могут использовать цифровые технологии для совместного картирования и фиксации восприятия людьми места. Они успешно использовались в ряде стран для

проведения исследований, ориентированных на детей и с участием детей [Brown, Weber, 2011; Kytä et al., 2018]. Методы PPGIS позволяют одновременно анализировать пространственные данные, в первую очередь касающиеся человеческого опыта, наряду с объективными данными об окружающей среде с использованием геоинформационных систем [Kytä, Broberg, Kahilan, 2012]. В исследовании [Smith et al., 2020] было показано, что характеристики (например, оборудование, пешеходные дорожки, ландшафтный дизайн) таких мест, как парки и спортивные площадки, положительно влияют на физическую активность детей, а наличие точек быстрого питания и круглосуточных магазинов приводило к увеличению потребления нездоровой пищи [Smith et al., 2020].

Социологи Badland H., Oliver M., Duncan M., Schantz P. [Oliver et al., 2016; Badland et al., 2015] применяют ГИС-технологии для сопоставления объективно полученных данных о длине маршрута, его продолжительности с субъективными оценками, предлагаемыми детьми. Проект CAPABLE (Детская активность, восприятие и поведение в окружающей среде), проведенный Лондонским университетом с помощью GPS-оборудования, позволил исследователям Mackett R., Brown B., Gong Y., Kitazawa K. изучить особенности независимой мобильности детей. GPS-приемник в течение четырех дней контролировал местоположение ребенка и фиксировал изменения в хронологическом порядке, впоследствии эти данные наносились на карту для дальнейшего анализа [Mackett et al., 2007].

В Швеции, в исследовании Berglund and Nordin для установления коммуникации между детьми и градостроителями применялись детские карты в геоинформационных системах, что позволило собрать данные о предпочтениях детей относительно мест их проживания [Berglund, Nordin, 2007]. Также была запущена специальная программа «SoftGIS» для изучения взаимосвязи между городским пространством и поведенческими стереотипами детей и молодежи [Broberg et al., 2013], а также параметров здоровья детей во взаимосвязи с их активностью.

Жизненно важной проблемой является безопасность детей во время поездок в школу и из школы с учетом мобильного трафика и других городских рисков. Программа «Безопасные маршруты» в Калифорнии фиксировала впечатления детей по пути в школу (пешком или на велосипеде) с использованием карманных компьютеров [Appleyard, 2005].

Еще одно исследование, схема Kids-PoND (Восприятие детьми соседних направлений), проведенное в Окленде, Новая Зеландия, использовало подход, ориентированный на ребенка - на карту наносились пункты назначения и описание этих пунктов в открытых вопросах анкеты в Maptionnaire (картографической программы географической информационной системы с участием общественности (PPGIS)). Пункты назначения PPGIS были нанесены на карту с парками, точками питания и рекламой, чтобы контекстуализировать пункты назначения для детей, помочь восприятию и использованию детьми мест для прогулок в микрорайоне. Результаты исследования использовались для принятия решений в области общественного здравоохранения, городского планирования, детей и их родителей и школ. [Egli, 2019].

Однако физические пространства, в которых происходят детские занятия, и то, как их онлайн- и офлайн-связи способствуют формированию у детей

чувства места в цифровом мире, остаются малоизученными вопросами. Этот пробел восполняется Дэнби и его коллегами [Danby et al., 2018] в их исследовании чувства места дошкольников с помощью GoogleEarth. Дети анализировали районы проживания и прогулок в классе, используя сервис ГуглПланета с трехмерным изображением пространства, улиц, дворов.

В качестве иллюстрации использования ГИС-технологий в работе с детьми приведем результаты эксперимента, проведенного авторами в г. Владивостоке с учениками начальной школы – «Использование GPS навигатора и подсказок прохожих».

Участниками стали 8 первоклассников, учащихся частной школы г. Владивостока в возрасте 6-7 лет (2 девочки, 6 мальчиков), каждая команда сопровождалась взрослым – учителем начальной школы и помощником учителя. Эксперимент проведен в рамках урока «Проектная деятельность», посвященного исследованию символа города Владивостока. Дети были разделены на команды случайным образом, подготовительным этапом было обсуждение возможностей самостоятельного перемещения детей по городу.

Команда, которая должна была с использованием сервиса GoogleMaps найти адрес, получила телефон и инструкции – «вот точка, от которой мы начинаем путь (школа), вот адрес, который нужно найти – Октябрьская 14». Учитель проложил маршрут в приложении, далее он просто сопровождает детей, не подсказывает дорогу, не направляет, просто идёт за ними.

Второй команде были даны следующие инструкции – «Вам нужно найти здание по адресу Октябрьская 12. Вы можете задавать любые вопросы, любым прохожим. Также учитель только сопровождает, никак не участвует в поиске».

Заданные адреса находились примерно на одинаковом расстоянии от школы, но по разным сторонам улицы. Чтобы команды не видели друг друга, мы выходили из школы в разное время и включали таймер в начале пути.

Целью эксперимента было сравнить, какая из 2-х команд быстрее найдёт заданную на карте точку – адрес, проверить эффективность использования навигационной системы детьми.

Результаты эксперимента с навигатором: 1 команда, которая шла по навигатору дошла за 21 мин. (сложность была при переходе подземного пешеходного перехода, навигатор показывал прямой путь через дорогу, широкая проезжая часть, светофора нет, пешеходного перехода нет. Команда засомневалась, мнения разделились, долго договаривались, на это затруднение было потрачено около 10 мин. Затем пошли через подземный переход, нашли заданную точку, табличка с адресом была указана). 2 команда, которая пользовалась только подсказками прохожих, добралась за 25 мин. Сложность была в том, что на здании не было вывески с указанием адреса. Дети самостоятельно спрашивали прохожих, продавцов киосков, людей на автобусной остановке (всего спросили у 7 человек, все взрослые). Трудностей с коммуникациями не было, т.к. это привычный для детей формат проведения исследования, в предыдущих проектах дети опрашивали прохожих, раздавали анкеты и т. д. Все прохожие пытались помочь, кто-то предлагал посмотреть адрес по навигатору, но сопровождающий учитель вмешивался, объяснял, что это специальное задание. Обе команды выполнили

задание почти за одинаковое количество времени.

У команды, идущей без навигатора, осталось чувство несправедливости – не было таблички на здании, труднее было найти.

Организаторы предлагают провести подобный эксперимент в формате квеста - задать несколько точек на карте, на каждой из которых будет задание для поиска следующей отметки на карте и в завершении, в итоговой точке детей будет ждать клад.

Литература

- Берлянд А. М. Картография. Москва : Аспект Пресс, 2002.
- Географические информационные системы, ГИС. URL: <https://geosys.by/blog/item/9-gis-intro> (дата обращения: 12.12.2020).
- Кикгудс. URL: <https://kickgoods.ru/blogs/news/top-10-gps-trackers-for-kids> (дата обращения: 12.12.2020).
- Ткачева О. А. Географические и земельно - информационные системы. Новочеркасск, 2008.
- Ash J., Gallacher L. A. Cultural Geography and Videogames // *Geography Compass*. 2011. Vol. 5. Pp. 351–368. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2011.00427.x>
- Badland H. M., Oliver M., Duncan M., Schantz, P. Development of a systems model to visualise the complexity of children's independent mobility // *Children's Geographies*. 2015. Vol. 14(1). Pp.91–100. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1021240>
- Berglund U., Nordin K. Using GIS to make young people's voices heard in urban planning // *Building Environment*. 2007. Vol. 33 (4). Pp. 469-481.
- Broberg A., Kyttä M., Fagerholm N. Child-friendly urban structures: Bullerby revisited // *Journal of Environmental Psychology*. 2013. Vol. 35. Pp.110-120.
- Dezuanni M., O'Mara J., Beavis C. Redstone is Like Electricity: Children's Performative Representations in and Around Minecraft // *E-Learning and Digital Media*. 2015. Vol. 12 (20). Pp.147–163.
- Digital Childhoods. Technologies and Children's Everyday Lives / Danby S. J., Fleer M., Davidson C., Hatzigianni M. (Eds.). Springer. 2018.
- Egli V., Villanueva K., Donnellan N., Mackay L., Forsyth E., Zinn C. Understanding children's neighbourhood destinations: presenting the Kids-PoND framework.. 2020. V18 (4). pp.420-434 DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1646889>
- Freier N. G., Kahn P. H. The Fast-Paced Change of Children's Technological Environments // *Children, Youth and Environments*. 2009. Vol. 19. Pp. 1-11.
- Ganong L. H., Coleman M., Fiestman R., Jamison T., Markham M. S. Communication Technology and Postdivorce Coparenting // *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*. 2012. Vol. 61. Pp.397-409. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00706.x>
- Holloway S. L. Changing Children's Geographies // *Children's Geographies*. 2014. Vol. 12. Pp.377–392. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.930414>
- Kagohara D. M., L. van der MeerRamdoss S., O'Reilly M. F., et al. Using iPods and iPads in Teaching Programs for Individuals with Developmental Disabilities: A Systematic Review // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. Vol. 34. Pp. 147-156. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.07.027>
- Kyttä M., Broberg A., Kahila M. Urban Environment and Children's Active Lifestyle: SoftGIS Revealing Children's Behavioral Patterns and Meaningful Places // *American journal of health promotion*. 2012. Vol. 26(5). Pp.137-48.
- Longhurst R. Using Skype to Mother: Bodies, Emotions, Visuality, and Screens. // *Environment and Planning D: Society and Space*. 2013. Vol. 31. Pp. 664–679. DOI: <https://doi.org/10.1068/d20111>
- Macket R., Brown B., Gong Y., Kitazawa K., Paskins J. Children's independent movement in the

- local environment // Built Environ. 2007. Vol. 33(4). Pp.454–468.
- Marsh J. Young Children's Play in Online Virtual Worlds // Journal of Early Childhood Research. 2010. Vol. 8. Pp. 23–39. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476718X09345406>
- Oliver M., Mavoa S., Badland H. M., Carroll P. A., Asiasiga L., Tavae N., Kearns R. A., Witten K. What Constitutes A 'Trip'? Examining Child Journey Attributes Using GPS and Self-Report // Children's Geographies. 2014. Vol. 12. Pp.249–256. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.890370>
- Preto I., McCall M. K., Freitas M., Dourado L. Children, participatory mapping of the geography of risk: risk perceptions of children and adolescents in two portuguese towns // Youth and Environments. 2016. Vol. 26. No. 1. Pp. 85-110.
- Sarah E. Wiehe., Shawn C. Hoch., Gilbert C. Liu, Aaron E. Carroll, Jeffery S. Wilson Ph.D. cJ. Dennis Fortenberry Adolescent Travel Patterns: Pilot Data Indicating Distance from Home Varies by Time of Day and Day of Week. Journal of Adolescent Health. Vol. 42 (4). 2008. Pp.418-420. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.018>
- Sime D., Fox R. Home Abroad: Eastern European Children's Family and Peer Relationships After Migration // Childhood. 2014. Vol. 22 (3). pp.377–393. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568214543199>
- Smith M., Ikeda E., Mavoa S., Cavadino A., Carroll P., Hinckson E., Witten K. Keeping kids safe for active travel to school: A mixed method examination of school policies and practices and children's school travel // Travel behaviour and society. 2020. (21). Pp.57-68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tbs.2020.05.008>

Бухтиярова И. Н., Купряшкина Е. А.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проекты № 18-00-00976, 18-00-00956)*

ДЕТИ И ПРИРОДНЫЕ МЕСТА (Children and Natural Places) – *направление исследований географии детства, в рамках которого изучаются особенности использования природных мест детьми, функции, присваиваемые детьми природным местам, оптимальные свойства природных мест с точки зрения ребёнка.*

Преставления о ценности природных мест и необходимости размещения ребёнка в природной среде неразрывно связаны с дихотомиями «природа-человек», «природа-культура» и «субъект-объект». В основе тезиса об отчуждении ребёнка от природы и о детстве вне природы лежит присущее западной экологической мысли и практике противопоставление культуры городского промышленного общества и природы как первоначальной среды обитания человека. Сокращение контактов детей с природой вследствие чрезмерного структурирования времени ребёнка взрослыми, проникновения технологий и концентрации образа жизни ребёнка внутри городского жилища вызвала обеспокоенность общественности отчуждением ребёнка от природы, угрозами для его здоровья и благополучия. Предметом дискуссий стала необходимость возрождения к жизни образа прошлого, в котором детство на лоне природы было безопаснее, а у детей было больше свободы быть детьми и исследовать природу без ограничений со стороны взрослых [Лоув, 2007]. Ребёнок предстаёт субъектом экологически устойчивого развития, сохранения экосистем, защиты животных, борьбы с изменением

климата, призванным соединить в себе идеалы прошлого и желаемый образ будущего спасителя планеты, доведённой взрослыми до порога экологической катастрофы [Sobel, 1996:39; Lee, 2013:1].

Согласно Ричарду Лоуву, основателю сети «Дети и природа» и автору понятия синдрома дефицита общения с природой, детям присуще врождённое стремление поддерживать связь с природой [Лоув, 2007:8]. Итогом деятельности Лоува и его сети стали меры поддержки правительств формам времяпрепровождения детей на открытом воздухе, внимание СМИ к здоровью детей, включение экологического образования в образовательные программы, сотрудничество семей в организации досуга на природе.

Идея отрыва ребёнка от природы была поставлена под сомнение в силу неразрывных связей человека с природой и подверглась критике ввиду несоответствия принципам экологической справедливости [Malone, 2016:190]. Так, природные места могут таить в себе опасности и угрозы здоровью, что следует учитывать в рамках экологического образования. Идея восстановления связи человека с природой подпитывает логику раздельного рассмотрения человека и природы; подобная исключительность человека привела к разрушительным экологическим последствиям. Ограниченность подхода «возвращения ребёнка в природную среду» отражают примеры катастроф (напр., радиоактивного заражения местности, эпидемий), жестокости ребёнка к беспозвоночным, насекомым, птицам, животным. Отказываясь от антропоцентричного взгляда на комплексные отношения ребёнка с природой, постгуманистический подход акцентирует неразрывную взаимосвязь, хрупкость и проницаемость всего сущего, объединённого в «экологическое сообщество» [Taylor, 2011:432].

Универсальные закономерности взаимодействия детей с природными местами раскрыты Роджером Хартом, предложившим на их основе руководство по проектированию детской среды. Чтобы понять, почему детские площадки (см. *Площадки детские игровые*) используются неохотно, необходимо обратиться к детскому опыту. Учитывая ограниченный диапазон передвижения ребёнка, при планировании среды необходимо создавать или сохранять среды с изюминками [Hart, 1979:348].

Фундаментальное свойство взаимодействия ребёнка с окружающей средой – обнаружение или создание мест, позволяющих чувствовать себя «как дома». Важное качество пригодных для детей пространств – возможность видоизменения их детьми. Дети проводят чрезвычайно много времени, приспосабливая ландшафт к себе и своим играм. Детские природные места несводимы к одним лишь осязаемым артефактам: большая часть объектов, возводимых детьми младше 12 лет, крайне недолговечны, а видоизменения пространства детьми младше 8 лет носят скорее воображаемый характер. Дети ценят самостоятельно обнаруженные тропинки, а не дорожки, проложенные для них проектировщиками (см. *Места детские и места для детей*).

Наиболее важные качества природного места для детей – наличие песка или почвы, маленькие неглубокие пруды или ручьи, небольшие возвышения ландшафта, низкие деревья и кустарники и высокая некошенная трава. Как правило, именно эти элементы систематически удаляются из жилых районов.

Декларируемая дружелюбность таких районов к детям основана на узких представлениях взрослых об эстетике подстриженного зелёного пространства, без учёта детского опыта [Hart, 1979:349].

Природные места, пригодные для игры, отличаются подходящей растительностью и топографическими качествами, доступностью и расположением в поле зрения товарищей по игре [Hart, 1979:199]. Согласно Харту, превыше любого игрового снаряжения детьми ценятся деревья. Детям присущи привязанности к конкретным деревьям, ассоциируемым с разными способами подъёма на них, меняющимися по мере возрастания [Hart, 1979:203]. Деревья служат «смотровыми площадками», с которых открывается вид на окружающее пространство и происходящие вокруг события. В кронах деревьев дети оборудуют «дома» [Hart, 1979:203-204]. Древесная тень зачастую не позволяет родителям разбивать газоны, что позволяет детям младше 9 лет устраивать в их тени песочницы и моделировать миниатюрные игровые пространства. [Hart, 1979:223] Специалистами по проектированию окружающей среды должны учитываться качества деревьев, ценные детьми, а также возможность нанесения ущерба хрупким деревьям, в связи с чем предлагается включение заботы о деревьях в образовательные программы.

Реки и озёра входят в число любимых мест детей всех возрастов, особенно старшего [Hart, 1979:197]. На выбор мест рыбалки влияет глубина водоёма, возможность похвалиться знанием особо рыбного места, а также видимость места для других людей. Общение не менее важно, чем сам процесс рыбалки. Обширные природные места (поля с высокой травой) считаются местами исследования, однако посещаются не в одиночку, а экспедициями. Природные экосистемы и животный мир рассматриваются детьми как пугающие, и в то же время чарующие. Детям свойственно восхищаться и одновременно опасаться лесов, медвежьих берлог, иных мест обитания диких животных [Hart, 1979:301]. Природные места богаты доступными для детей ресурсами – древесина, камни, ягг., фрукты, стручки, древесный сок, семена, рыба, животные... Детям свойственно держать в тайне заветные природные места, обладающие исключительными характеристиками, и выборочно интриговать этими местами других людей. Детям свойственна радость открытия новых плодоносных деревьев, срывания первой ягг.. Кустарники, высокая трава, поросль используются для игр в прятки, для сюрпризов или, напротив, как места уединения [Hart, 1979:321].

Важность песка и воды для детей была отмечена теоретиком детского развития Фридрихом Фрёбелем ещё в 1898 г. (Froebel 1898-1906 гг.). Игра с песком, землёй и водой более гармонична и сплавивает сильнее, чем организованные игры или игры с иными элементами ландшафта, игрушками [Hart, 1979:27].

Во дворах дети предпочитают пространства, свободные от декоративного облагораживания взрослыми, но доступные и наделённые материалами для детской игры – напр., пространства за домом и места под сенью деревьев, где нет условий для обустройства газонов (см. *Места детские и места для детей*). Взрослым свойственно ценить эстетические качества придомовых пространств выше, чем их пригодность для детской игры. Непонимание родителями важности для детей тех или иных пространств возникает вследствие отказа извлекать информацию из наблюдений за детьми [Hart, 1979:284]. Например, согласно

логике родителей, ручей посреди сада портит газон, тогда как ребёнку он видится превосходным местом для игры. Харт отмечает, что понимающие логику детского развития родители не боятся дать детям испачкаться; непонимающие – руководствуются образом «чистого» ребёнка, играющего в конвенциональные игрушки в строго отведённых для игры местах. Будучи убеждёнными, что тем самым создают наилучшую среду для развития ребёнка, они поощряют развитие у ребёнка привычки оглядываться на социально одобряемые формы действия.

Природа служит средой не только активного отдыха, но также и созерцательного уединения ребёнка [Hart, 1979:205]. Подобное времяпрепровождение, нередко воспринимаемое взрослыми как бесцельное, на самом деле пассивным не является и имеет большое значение. Для него необходимы соответствующие качества места: тишина и наличие воды, почвы, песка или подобных материалов, с которыми ребёнок может «возиться», «баловаться». Детьми ценятся пруды и ручьи, рассматриваемые ими как в качестве мест для уединения, так и в качестве «особых», «секретных» водоёмов, знаниями о которых можно поделиться.

При обустройстве «своих» мест (домиков, землянок, нор, качелей...) дети используют природные «стройматериалы» – деревья, кустарники, ветки, хворост, высокую нескошенную траву, опавшие листья, камни [Hart, 1979:208, 266, 275]. Скорость, с которой дети приспособливают их для строительства, свидетельствует о важности такого рода деятельности. Зимой используется снег, высвобождающий для детской игры даже пространства, занятые взрослыми (газоны). Дети переживают из-за разрушенных самодельных домиков не дольше нескольких минут; следовательно, возводимый объект не является целью: важен сам процесс преобразования пространства и испытываемые при этом чувства [Hart, 1979:296]. Создаваемые детьми «уютные» места используются для отдыха, наблюдения за миром, игр в прятки и пр. [Hart, 1979: 211]. В такого рода деятельности ребёнок исследует свои отношения с окружающим его физическим и социальным пространством, выявляет свою роль в нём.

Хартом предпринята попытка разработки таксономии детских природных мест на базе категорий, сформулированных детьми, что позволяет преодолеть зависимость от взрослых категорий использования территории при разработке критериев планирования жилой среды [Hart, 1979: 348]. Многие разработанные детьми категории, такие как «строительная грязь», «деревья для лазания» и «высокая трава для прятков / строительства», отличаются высокой степенью консенсуса, что свидетельствует об их универсальности. Детская культура производит собственные категории смыслов: детский опыт отражён в названиях категорий мест, обусловленных их применением. Равным образом верно и обратное: имена, данные детьми местам, определяют их дальнейшее предназначение.

Многие важные для детей качества ландшафта отличаются необычайно малыми размерами. Места, описываемые взрослыми как «лужайка», «огород», «яблоня» или «канавка», обычно заключают в себе десятки мелких ниш разнообразной детской деятельности. Эти ниши являются частью детской культуры, которой дети не делятся с взрослыми, пока взрослые не предпримут усилий для этого [Hart, 1979: 348].

Литература

- Лоув Р. Последний ребёнок в лесу: как спасти наших детей от синдрома дефицита общения с природой. Москва: Добрая книга, 2007. 432 с.
- Froebel F. Pedagogics of the kindergarten. New York: Appleton. 1906 [1898]. 392 p.
- Hart R. Children's Experience of Place. NY: Irvington Publishers. 1979. 518 p.
- Lee N. Childhood and biopolitics: Climate change, life processes and human futures. London: Palgrave Macmillan. 2013. 189 p.
- Malone K. Posthumanist Approaches to Theorizing Children's Human-Nature Relations // Nairn K., Kraftl P. (eds.), Skelton T. (editor-in-chief). Space, Place, and Environment. Geographies of Children and Young People. Vol. 3. Singapore: Springer. 2016. P. 185-206.
- Sobel D. Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education. Great Barrington: The Orion Society. 1996. 61 p.
- Taylor A. Reconceptualising the nature of childhood. Childhood. 2011. Vol. 18. No. 4. Pp. 420-433.

Толвайшис Л. Л.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ
в рамках проекта № 20-011-31374*

КАРТОГРАФИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЕ (Social Mapping) - это создание карт социальных явлений и процессов, протекающих в любой территориально-поселенческой общности [Барбаш, Крючков, 1999: 115].

Картирование – это метод графического, семантического, знакового описания, систематизации любого материального и абстрактного объекта, позволяющий через сопоставление ряда элементов последовательно описывать, группировать и обобщать исходные данные для построения моделей объектов [Trochim, Kane, 2005].

Социальное картирование – вид моделирования, предполагающий возможность графической репрезентации, визуализации (см. *Визуализация данных*) или последовательного описания социальных и социально-пространственных объектов и процессов [Скалабан, 2011: 25].

В последнее время в общественных науках наблюдается потребность в количественной и качественной характеристике социальной среды, в которой находится изучаемый объект, так как позволяет учесть все социальные процессы и изменения, происходящие в социальном пространстве (см. *Пространство социальное*). Карты исторически использовались для изображения образа жизни и занятия человека, так как отображали расположение жилых, рабочих и общественных помещений и зон, но кроме того карты позволяют запечатлеть и передать ментальную, когнитивную информацию.

В социальных науках при помощи карт можно диагностировать объективно существующие и субъективно воспринимаемые социальные проблемы, свойственные для данной территории, выбрать и разработать инструментарий воздействия на нее, а также привлечь субъектов, оказывающих влияние на развитие, к согласованным действиям. Процесс картирования – это не только процедура отображения карты, как верно отмечает И. А. Скалабан, но и все что связано с этим: понимание потребностей использования карты, ее топографии, закладываемых значений, форм и границ, планирование работ, сбор информации

и достижение соглашений [Скалабан, 2012: 63-64]. Соответственно любая созданная исследователем карта должна соответствовать требованиям к ее визуализации, сформулированными К. Линчем [Линч, 2010: 21]:

- быть читаемой, чтобы экономить интеллектуальные усилия;
- надежной, то есть содержать некоторую избыточность «ключей», чтобы облегчить различие действия и свести к минимуму риск ошибки;
- обладать открытостью, способностью вместить в себя изменения, давая возможность продолжать исследование и упорядочивая действительность.

Стоит также отметить, что социальные карты зачастую применяются для визуализации собранной информации, которая является результатом статистического анализа собранных данных. Картируя конкретную местность, важно помнить, что для адекватной фиксации на карте собранных индикаторов обычно требуется больше данных (координат) чем в обычных исследованиях, что обеспечивается расширением методов сбора и анализа информации. Составление карты не только служит источником информации, но и стимулирует социальное воображение (респондентов и исследователей) и служит основой социального конструирования реальности. Таким образом, предметом анализа исследователя может выступать: сама карта, процесс ее построения, порядок нанесения информации, коммуникации в процессе ее построения и т.д. По мнению А. В. Стрельниковой, картографирование социальных проблем позволяет увидеть, как социальные отношения материализуются в физическом пространстве [Стрельникова, 2013: 214], таким образом, в наглядной картографической форме можно представить социальные явления и процессы, существующие в данной территории. И.А. Скалабан предлагает выделять четыре подхода в социальном картировании: социально-статистический, социально-антропологический, социально-сетевой и проектный [Скалабан, 2012: 67].

Социально-статистический подход, активно используемый в экономической и социальной географии, позволяет представить количественные данные официальной статистики с учетом пространственных границ распространенности того или иного социального явления. Данный подход также позволяет создавать комплект карт или «многослойные» карты, позволяющие отразить многофакторный анализ какого-либо социального явления, в данном случае, социального благополучия.

Социально-антропологический подход базируется на изучении повседневных практик в определенном социально-территориальном пространстве и предполагает построение ментальных карт для его отражения.

Сетевой подход в картировании позволяет отойти от географического пространства и визуализировать социальные связи людей. Ведь именно они составляют основу его социального капитала, который позволит реализовать себя и добиться желаемого социального положения или получить поддержку в трудную минуту. Составление карты социальных сетей конкретного человека позволит оценить на основе силы и числа социальных связей его психологическое и социальное благополучие.

Проектный подход в социальном картировании во многом является методом, позволяющим выявить проблемы и потребности жителей данной

территории, а также имеющиеся ресурсы, которые можно привлечь для их решения. Использование данного проекта во многом вызвано распространением проектно-целевого подхода в современной российской социальной политике, позволяющего планировать и оценивать ее эффективность. Большим достоинством данного подхода в картировании является то, что он позволяет получить «вид снизу», то есть выявить проблемы, которые реально стоят перед людьми, а не их оценку сверху. Проектный подход в социальном картировании позволяет не только выявить проблемы и препятствия, но и имеющиеся ресурсы, а, самое главное, привлечь население к деятельности по изменению и развитию пространства [Скалабан, 2011].

Литература

- Trochim W., Kane M. Concept mapping: an introduction to structured conceptualization in health care // International Journal for Quality in Health Care. 2005. Vol. 17. № 3. Pp. 187–191.
- Барбаш Н. Б., Крючков Ю. А. Социальное картографирование как способ пространственной организации данных о социальнотерриториальной дифференциации состава и качества жизни населения // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. Мjcrdf : Наука, 1994. С. 115-129.
- Линч К. Образ города. М.: Стройиздат, 1982. 328 с.
- Попов Е.А. Социальное благополучие человека с научным дискурсе // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2010. №2. С. 16-23.
- Скалабан И. А. Социальное картирование как метод анализа социально-территориального пространства // Журнал исследований социальной политики. 2012. Том 10, №1, С. 61-78.
- Скалабан И. А. Стратегии социального картирования общественного участия: социально-территориальный контекст // Вестник РУДН. Серия Социология. 2011. №2. С. 24-36.
- Стрельникова А. В. Социальное картографирование: Эволюция метода // Вестник РГГУ. 2013. №2 (103). С. 210-217.

Костина Е. Ю.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 18-00-00976)*

КАРТЫ ДЕТСКИЕ ГОРОДСКИЕ (Children's City Maps) – *формат исследовательской деятельности, реализуемой с детьми, в целях изучения пространственных представлений (о мире, стране, городе, районе и т.д.) и изучения пространственных отношений детей.*

Психологи и географы давно акцентируют внимание на важности развития у детей способности к картированию [Hart, Moore, 1973; Gould, White, 1974; Altman, Wohlwill et al., 1978; Gould et al., 1973]. Использование исследователями детских городских карт является ценным инструментом, раскрывающим особенности детского восприятия пространства, социального окружения, позволяют углубить знания об окружающей среде и расширить ментальные представления о пространстве. Кроме того, как отмечают Rissotto A., Tonucci F., навыки картографирования и ориентации на местности напрямую связаны с уровнем независимой мобильности и оказывают влияние на когнитивное развитие ребёнка [Rissotto,

Tonucci, 2002].

Создание городских карт в ряде исследований осуществляется на основе Google Maps (ресурс состоит из базы данных дистанционного зондирования и топографических карт (Satellite и Map), Google Earth (с помощью которой можно просматривать трехмерную модель Земли, аэро- и космоснимки высокого разрешения и различные слои данных), различных GIS-технологий (см. *ГИС-технологии*) и мобильных приложений. Примером может служить работа Н. Badland, М. Oliver, М. Duncan, Р. Schantz, которые с помощью географических технологий исследовали особенности детских маршрутов, его продолжительность и восприятие этих факторов самими детьми [Badland et al., 2011]. Р. Mackett, В. Brown, Y. Gong, К. Kitazawa в качестве основного инструмента использовали GPS-приемник - в течение четырех дней исследователи контролировали местоположение ребенка и фиксировали изменения в хронологическом порядке, впоследствии эти данные наносились на карту для дальнейшего анализа [Mackett et al., 2007].

U. Berglund, К. Nordin применяли детские карты в геоинформационных системах для установления коммуникации между детьми и градостроителями, что позволило собрать данные о предпочтениях детей относительно мест их проживания [Berglund, Nordin, 2007]. Также была запущена специальная программа «SoftGIS» для изучения взаимосвязи между городским пространством и поведенческими стереотипами детей и молодежи [Broberg, Kytä, 2007], мобильное приложение для планирования KidsMap [Halseth, Doddridge, 2000]. О. Никитина-ден-Бестен, изучая детей в городских средах двух европейских столиц – Берлина и Парижа, использует методику составления субъективных карт. Детям предлагалось нарисовать их путь из школы домой, обозначить «свои» территории, промаркировать карту специальными значками эмоций [Никитина-ден-Бестен, 2009].

Примером исследования российской детской повседневности с помощью городских карт является работа Е. В. Сивак, К. П. Глазкова «Жизнь вне класса: повседневная мобильность школьников в исследовании повседневной мобильности московских школьников», в которой были установлено, что дети активно осваивают пространство своего района в радиусе приблизительно одного километра от дома, а соседние районы и центр города они посещают значительно реже. Авторы проводили опрос с помощью специально созданного программного обеспечения – на карте Москвы участникам исследования предлагалось отметить свой дом (для определения расстояния от дома до школы) и места, которые они посещают (кроме школы и дома), оценить частоту посещения мест и отметить, с кем они посещали эти места. В результате были изучены границы доступных детям городских территорий [Сивак, Глазков, 2017].

А. Г. Филиповой была использована адаптированная методика составления ментальных карт, описанная в работе Н.В. Веселковой. Детям-участникам исследования предлагались цветные карандаши/фломастеры, лист формата А4 и давалась инструкция: «Представь, что к тебе в гости приехал друг (подруга) из другого города. Куда бы ты его повел в своем городе? Что бы ты показал? Нарисуй, пожалуйста, карту, подпиши на ней эти места [Филипова, 2017].

Дальнейшее изучение детских городских карт было связано с выделением «узлов», «ориентиров», «районов» и «путей» [Линч, 1982]. Прорисовывая карты,

дети использовали элементы географических карт, указывая «ориентиры» и прокладывая «пути». На некоторых картах стрелками было задано направление движения, иногда исходной точкой движения выступал дом информанта. Районы в детских городских картах, как правило, можно разделить на «район проживания» информанта и «центр города». Многие городские карты захватывают оба района, некоторые - только фиксируют «узлы» центрального района. По мере взросления маршруты детей становятся более разнообразными и более протяженными. Информанты – жители крупных городов говорят о самостоятельных поездках в центр города по достижении ими возраста 11-12 лет. В малых городах самостоятельные перемещения детей начинаются раньше. Городскими «узлами» в детских картах становятся городские общественные пространства – центральные площади, набережные, то есть официальные городские пространства, на которых проходят значимые для городской жизни мероприятия – дни города, другие праздники. Это - точки притяжения для взрослых, молодежи и детей. В последние гг. они активно благоустраиваются – устанавливаются фонтаны, лавочки, биотуалеты, урны, детские площадки, иногда зоны для активных мобильностей (велодорожки, скейт-зоны и пр.). Оознаваемость объектов на детских картах обеспечивается не только названием этих мест (каждый объект подписан), но и изображением значимых атрибутов этих объектов, как фонтан перед зданием железнодорожного вокзала и Стелла в сквере Победы в г. Биробиджане, памятник на центральной площади в г. Владивостоке и пр. Чем старше дети, тем лучше они понимают пространство географически (соотносят его разные точки на предмет близости-удаленности). Для 9-10 летних авторов городских карт последовательность изображения городских объектов часто задается личными предпочтениями.

«Ориентиры», следуя за К. Линчем, определяются как «внешние по отношению к наблюдателю объекты». Эти городские объекты в интерпретациях детей становятся точками встреч с друзьями – остановки, ларьки, магазины, памятники. Также это те точки, с которых хорошо виден город, как, например, смотровая площадка «Маяк» в г. Владивостоке [Филипова, 2017].

Литература

- Филипова А. Г. От общественных пространств к "своим" местам в городе (по материалам детских городских карт) // Научный журнал «Дискурс». 2017. №12 (14). С. 204-213.
- Веселкова Н. В. Ментальные карты города: вопросы методологии и практика использования. // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 2010. №31. С. 2-29.
- Линч К. Образ города / Пер. с англ. В. Л. Глазычева; Сост. А. В. Иконников; Под ред. А. В. Иконникова. М.: Стройиздат. 1982. 328 с.
- Никитина-ден Бестен, О. «Детство» в социальных науках: новые смыслы и новые подходы // INTER. 2009. № 5. С. 7-25.
- Сивак Е. В., Глазков К. П. Жизнь вне класса: повседневная мобильность школьников // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 113–133.
- Altman I., Wohlwill J. F. (eds) Human behavior and environment: advances in theory and research. // Children and the environment. 1978. Vol. 3.
- Berglund U., Nordin K. Using GIS to make young people's voices heard in urban planning // Built environment. 2007. Vol. 33(4). Pp. 469–481.
- Broberg A., Kytä M. Urban environments and physical activity of school journeys among activity of

- school journeys among children in city of Turku, Finland. Paper presented at the Active living research annual conference, San Diego, CA. 2010. URL: <http://activelivingresearch.org/urban-environments-and-physical-activity-school-journeys-among-children-city-turku-finland> (дата обращения: 23.08.2018).
- Downs R. M., Stea D. Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior. Transaction Publishers. 1973.
- Gould P. R. The black boxes of Jonk6ping spatial information and preference. Image and environment. Chicago. 1973. Pp. 246-88.
- Gould P. R., White R. R. MENTAL MAPS. Harmondsworth, England. Penguin, 1974. 204 p.
- Halseth G., Doddridge J. Children's cognitive maping: A potential tool for neighbourhood planning // Environment and planning B: Planning and design. 2000. Vol. 27. Pp. 565–582.
- Hart R. A., Moore G. T. The development of spatial cognition: a review. Image and environment. Chicago. 1973. Pp. 246-88.
- Mackett R., Brown B., Gong Y. et al. Children's independent movement in the local environment // Built environment. 2007. Vol. 33. Pp. 454–468.
- Measuring children's independent mobility: Comparing objective and self-report aproaches / H. M. Badland, M. Oliver, M. J. Duncan [et al.] // Children's geographies. 2011. Vol. 9. Pp. 263–271.
- Rissotto A., Tonucci F. Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school. // Journal of environmental psychology. 2002. Vol. 22. Pp. 65–77.

Купряшкина Е. А.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ
в рамках проекта № 18-00-00976*

КУЛЬТУРА ЖИЗНЕОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕТСТВА (Childhood Life Support Culture).

Под жизнеобеспечением в социально-гуманитарном знании понимают целесообразную и организованную деятельность человека, направленную на удовлетворение его потребностей путем адаптации в природном и культурном ландшафте и эксплуатации его ресурсов; деятельность, реализуемую в целях «минимизации влияния неблагоприятных условий среды» и «сохранения целостности, структуры и характера функционирования человеческого коллектива» [Сатаев, 2017: 126-134].

Производными от этой категории выступают понятие «система жизнеобеспечения» как совокупность средств поддержания жизни, представленных комплексами жилища, питания и одежды, и понятие «культура жизнеобеспечения» как уникальный и присущий только человеку внебиологический способ реализации этой деятельности [Культура жизнеобеспечения и этнос, 1983]. Следует отметить, что эти научные категории разрабатывались на материале традиционной культуры, поэтому их значения связывались изначально с домашним производством и ограниченным набором компонентов, темпоральная изменчивость которых в таких сообществах была минимальной. Традиционная система жизнеобеспечения «была построена на природных ресурсах и циклах воспроизводства основных объектов промысла, поэтому требовала воспроизведения одних и тех же отработанных в прошлом знаний и технологий без существенного их приращения» [Иванов, Иващенко, 2018: 236]. По мере развития общества сама система

жизнеобеспечения трансформировалась в соответствии с изменением материальных технологий, социальной структуры и картины мира.

Сохранение и воспроизводство социальной структуры немислимо без поддержания жизни ее новых членов. Комплексы жизнеобеспечения детей в различных культурах имеют сходные функции, которые могут объективироваться в похожих артефактах. Вместе с тем область технологии обеспечения молодого поколения в каждой культуре отличается от систем, выполняющих эти же функции, но для других возрастных категорий, поэтому внутри этой сферы культуры целесообразно выделение такой ее подсистемы, как «культура жизнеобеспечения детства». Под культурой жизнеобеспечения детства следует понимать технологии деятельности, направленной на минимизацию воздействия неблагоприятных условий природной и социально-культурной среды, развитие, сохранение жизни, физического и психического здоровья детей.

Обеспечение жизни связано, в первую очередь, с удовлетворением первичных потребностей, но их удовлетворение в культуре никогда не ограничивалось материально-практическими аспектами жизни. Комплексы жизнеобеспечения всегда содержали и содержат социальные, ритуально-магические, эстетические и другие значения и смыслы. В них отражены социальная структура, картина мира, ценности, идеалы и приоритеты общества.

Компонентный состав системы жизнеобеспечения детей в целом представлен культурными универсалиями (организация детского места в жилище, производство детской одежды и пищи были свойственны всем народам и во все времена), но в истории мировой цивилизации существовало огромное многообразие исторических и этнических вариантов этих универсалий. Вместе с тем внутри историко-культурных общностей, а также у территориально удаленных, но находящихся на одной стадии развития народов наблюдались схожие принципы внутри культуры жизнеобеспечения детей. Представим их обобщенную характеристику.

Технологии жизнеобеспечения различались и различаются в зависимости от возраста ребенка. Каждый этап культурно-исторического развития характеризуется своими представлениями о длительности и классификации детства. Возрастная периодизация по мере развития общества все больше детализируется. Новые классификации, создаваемые на материале современного детства, могут насчитывать около десятка стадий. Человек традиционной культуры отчетливо выделял лишь следующие этапы взросления:

- период *младенчества*, который представляли в качестве переходного в космологическом и социальном плане этапа, времени начала вхождения ребенка в социальную структуру, когда он еще не воспринимается как полноценный человек, и потому его жизнь и душа пребывали в «пограничном» или «подвешенном» состоянии;

- период *детства*, который рассматривали в качестве стадии стабильного роста и количественного накопления жизненных сил, умений и навыков; он начинался с г.алого возраста и завершался ко времени начала полового созревания; самого ребенка в традиционном обществе воспринимали как уменьшенную и менее совершенную копию взрослого человека;

- период *полового созревания*, который тоже воспринимался как «переходный» этап, но уже не в контексте космологии, а внутри «жизненного круга» человека; это был переход между детством и взрослой жизнью, поэтому эта фаза у ряда народов элиминировалась из периодизации детства.

Соответственно этим представлениям выстраивалась система жизнеобеспечения детей. Новорожденный ребенок в традиционной культуре еще не признавался в качестве полноправного члена общества и представителя рода человеческого. Его местопребыванием в жилище была подвешенная к балке колыбель, одежда – звериные шкурки или куски материи, конструктивно несоответствующие форме тела и основным видам деятельности ближайших сородичей. Постелью новорожденному ребенку служили стружки или гнилушки, впитывающие детские выделения, а ограниченный рацион питания составляло преимущественно материнское молоко. Постепенно молоко дополняли и заменяли другими односоставными разжиженными пищевыми композициями, напоминающими по консистенции и цвету его первую пищу.

Г.г.алый возраст представлял собой важный рубеж в жизни ребенка: у него к этому времени формировались все необходимые «компоненты души», которая имела уже больше шансов на «закрепление» в мире людей. У ребенка к году прорезались, как у настоящего человека, первые зубы, поэтому, начиная с этого времени, он, наряду с материнским молоком, принимался есть пищу взрослых. В г.г.алом возрасте дитя также начинало самостоятельно ходить, поэтому вместо шкурок и стружек, в которых он лежал в колыбели, у него появлялась одежда. Сама колыбель такому ребенку была уже мала, и его перемещали на новое безопасное «заземленное» место рядом с матерью. Женщины и малолетние дети в традиционном доме занимали отдельное пространство. Маленькие дети, как и женщины, нередко не имели места за столом и питались только после того, как поедят взрослые мужчины [Иващенко, 2011: 285-295].

В период детства «закладывались» жизненный потенциал и судьба человека, которые в традиционном обществе ассоциировались, главным образом, с формированием необходимых физических свойств и умений сообразно половой принадлежности ребенка, с привлечением удачи или мастерства в хозяйственной деятельности как основы выживания сообщества. Считалось, что эти качества могли начать формироваться еще на стадии внутриутробного развития будущего человека. Подобные представления сформировали область, которую И.Ю. Трушкова называет эмбриональной педагогикой [Трушкова, 2003].

Формирование желаемых качеств обеспечивалось в том числе соблюдением ритуальных запретов и предписаний, распространявшихся на пищу, зонирование жилища, включение/исключение из костюма отдельных деталей. Семантика пренатальных и постпренатальных ритуальных запретов и предписаний отражает такую их особенность, как прямое проецирование достоинств и недостатков объектов живой природы на будущего человека, тело которого формируется из пищи, употребляемой его матерью. Считалось, что физические данные детей также формируются путем их переноса с живых существ, шкуру или другие части которых используют для производства детской одежды.

Другая распространенная особенность – ребенка вводили в дом

необычным способом, например, через оконный проем, разобранную по этому случаю часть стены. В этом проявлялся, с одной стороны, «нездешний» статус новорожденного, с другой стороны, подобные ритуальные действия являлись оберегающими и расценивались как возможный способ провести «злые силы». Такой ритуальный комплекс внутри системы жизнеобеспечения можно номинировать пренатальной и постпренатальной магией.

Следует отметить, что лечение в традиционном обществе примыкало, с одной стороны, к комплексу питания детей, сама пища рассматривалась также в качестве средства поддержания здоровья; с другой стороны, народная медицина оставалась еще долго неотделимой от ритуально-магических практик, хотя основывалась в том числе на рациональном знании и опыте. Представление о чистоте или нечистоте связывалось в первую очередь с ритуальной чистотой или нечистотой, которые определялись степенью причастности к лиминальному статусу и миру духов.

В первобытных сообществах счет возраста ребенка не велся примерно с четырех-пяти лет, поэтому все последующие даты в развитии нового человека могли устанавливаться на основе наблюдения его физиологических изменений, соизмеримых с его социальной ролью: с появлением вторичных половых признаков происходил переход к новому виду деятельности и приобретался новый социальный статус. По мере взросления и включения подросткового ребенка в производственные процессы, предполагающие самостоятельные передвижения, его одежда конструктивно сближалась с взрослой, сокращалось количество цельнокроеных или сшивных деталей, стесняющих перемещение. Место ребенка в традиционном жилище обособлялось от материнской зоны тоже по мере его взросления.

Актеры, действующие в интересах детей и ответственные за поддержания их жизни, тоже исторически изменчивы. В традиционном обществе главным институтом, интегрировано выполнявшим функцию жизнеобеспечения детей, являлась семья. В границах семейно-родового пространства, наряду с социализацией и инкультурацией детей, регулярно обеспечивалось поддержание их жизни. Внутри семьи усилиями ее членов шел процесс производства компонентов системы жизнеобеспечения детей, отрабатывались его технологии. Это была коллективная ответственность, которая распространялась на всех членов расширенной семьи.

Сегодня семья остается главным институтом, ответственным за жизнеобеспечение детей, но ее функции частично, а в некоторых случаях полностью, перераспределяются на другие социальные институты: государство, медицину, институт социальной защиты материнства и детства, систему образования. В истории мировой цивилизации также были периоды, когда эти функции брала на себя религия. В настоящее время производство и распределение товаров первой необходимости для детей реализует преимущественно промышленный и экономический хозяйственные комплексы, но организационные задачи внутри семьи, связанные с выбором средств и способов поддержания жизни детей, все же выполняют их родственники. Официально эта роль закрепляется непосредственно за родителями или законными представителями детей, так как расширенная

семья уже не является обязательным условием выживания коллектива.

Сама система жизнеобеспечения детей структурно трансформировалась, превратилась в масштабную индустрию детства. Она вошла в ту часть субкультуры детства, которую называют «культура для детей» (выделяют ее другую часть - «культуру детей», представленную сугубо детским творчеством). Ребенок в современном детоцентричном мире образует его аксиологический центр. Сохранение его жизни и здоровья, исполнение желания детей становится главным приоритетом современного общества. И эта центральная позиция отражена в содержании деятельности целого ряда социальных институтов и регламентируется официальными нормативными документами.

Литература

- Иванов А.А., Иващенко Я.С. Аксиология формирования человека в традиционной культуре // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 6. С. 236-249.
- Иващенко Я.С. Культура жизнеобеспечения тунгусо-маньчжуров: системно-синергетический анализ. монография; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Комсомольский-на-Амуре гос. технический ун-т". 2011. 462 с.
- Культура жизнеобеспечения и этнос. Опыт этнокультурологического исследования (на материалах армянской сельской культуры) / отв. ред. С. А. Арутюнов, Э. С. Маркарян. Ереван: АН АрмССР. 1983. 319 с.
- Сатаев Р. М. Общие принципы устройства и функционирования систем жизнеобеспечения традиционных обществ // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2017. № 4 (39) С. 126-134.
- Трушкова И. Ю. Система жизнеобеспечения в традиционной культуре русского населения Вятского региона // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2003. № 3(5). С. 200-207.

Иващенко Я. С.

МЕТОД АНАЛИЗА ГЕОГРАФИЧЕСКИХ СОЧИНЕНИЙ (Method of Geography Essay Analysis) – *совокупность методологических приемов и процедур, применяемых для получения значимой для целей исследования информации из личных документальных источников, при изучении вопросов детско-подростковых мобильностей, особенностей организации пространства для детской повседневности в русле нового междисциплинарного направления - географии детства, сформировавшегося на стыке гуманитарной географии и социальных исследований детства.*

Географическое сочинение — это письменная творческая самостоятельная работа по заданной проблеме, включающая изложение учащимися собственных мыслей, переживаний, суждений, намерений. Выбор формата сочинения связан с тем, что у школьников есть возможность поразмышлять о своем жизненном опыте, проявить субъективную авторскую позицию в привычной для них форме.

Используются все виды сочинений: сочинение-описание, сочинение-

повествование, сочинение-рассуждение. Это связано с возрастными особенностями изучаемых категорий (младшие школьники 9-10 лет, средняя школа – 11-14, старшеклассники 15-17 лет) с точки зрения сформированных навыков письменной речи и аналитических способностей. В сочинении-описании отображаются конкретные изучаемые явления и раскрываются их признаки. В сочинении-повествовании требуется перечислить последовательные действия, рассказать о событиях в их временной последовательности: начало, развитие, окончание. Сочинение-рассуждение подразумевает логическое изложение мыслей, подкрепленное доказательствами, связанными цепью аргументов и перерастающими в убедительные выводы. Выстраивая доказательства, автор сочинения, прежде всего, опирается на личный опыт и жизненные примеры [Азимов, Щукина, 2009].

Сочинение как метод сбора данных редко встречается в социогеографических исследованиях, так как сложно собирать, обрабатывать и интерпретировать полученные данные [Моисеева, 2005]. Но в исследованиях с участием детей и подростков, он представляет богатый материал для изучения структуры сознания личности, особенностей социальных представлений и ценностей, а также эмоциональных реакций, сама форма сочинения является удобной для сбора данных, разрешает более гибко и творчески подходить к решению поставленных задач. Кроме того, работа с документальными источниками, позволяет выявлять особенности социокультурных характеристик через используемые языковые образы, а также скрытые проекции и существующие взаимосвязи личности с окружающей средой.

Для снижения рисков получения социально-одобряемых ответов, может использоваться следующая техника проведения метода: привлечение только тех школьников, которые заинтересованы в написании представленных тем; информирование о реализуемом проекте и вероятности, таким образом, стать его участником; составление не жесткого плана ответов на вопросы, а обозначение линий для рассуждений, что дает возможность получения не ответов на открытые вопросы, а связанного текста, с представленным нарративом.

Анализ информации, отраженной в текстах сочинений основывается на качественном подходе, позволяющем провести углубленное исследование содержания и контент-анализе как количественном методе изучения, с целью выявления индикаторов, указывающих на наличие в документе темы, значимой для анализа, и раскрывающих содержание текстовой информации [Аверьянов, 2007; Йоргенсен, 2008; Страусс, Корбин, 2001; Филипова и др. 2018].

Приведем примеры применения метода географических сочинений. В исследовании городского и сельского пространства в представлении детей, анализ собранных сочинений по теме «Мои любимые места в городе» позволил определить отношение к территории проживания и основные маркеры, которые его формируют, а также выявить индикаторы социального неравенства [Зубова, 2020].

Проблемы организации пространства для детской повседневности тесно связаны с проблемой социального неравенства позиций детей в реализации возможностей жизнеобеспечения и развития, внутренние индикаторы которого показывают дифференциацию по уровню социально-экономического и культурно-образовательного семейного капитала, а также территории проживания детей

[Филипова, Зубова, 2019]. Через сопоставление текстов сочинений детей, проживающих в мегаполисах, крупных, средних, мелких городах и селе, выявлялась стратифицированность детского сообщества, множественности миров детства.

Всего были собраны в 2019 году 140 сочинений школьников в возрасте 9-17 лет из городов Комсомольска-на-Амуре (11), Астрахани (8), Калининграда (54), Москвы (23), Санкт-Петербурга (6), Черемхово (10) и села Долгоруково (28). Представленные локации отличаются по своим размерам, удаленности от европейской части России и социально-экономическим возможностям организации пространства для детей. По полу, 54 % - девочек, 46 % - юношей. Самая большая возрастная группа от 12 до 15 лет – 48 %, от 9 до 11 лет – 23 %, 16-17 лет – 29 %. Детям давался краткий устный план: указать и описать любимое место в городе; построить маршрут от дома до этого места; чем это место привлекательно, для чего его посещают; личное отношение к месту и территории своего проживания.

Через географические сочинения детей, проживающих на различных территориях, решалась задача как выхода на индикаторы социального неравенства, так и индикаторы благополучия территории проживания для детей разных возрастов. Субъективной характеристикой территории выступает восприятие детьми и подростками своего города/села, связь с малой родиной. Так, описывая места для посещения в своем городе, дети в целом положительно оценивали свое место жительства. В каждой изучаемой локации были выделены свои факторы-аттракторы. В обобщенном виде эти факторы можно определить как пространственные, природные, исторические и социокультурные. Их приоритеты определяются региональными особенностями изучаемых локаций. Через положительную связь с территорией своего проживания формируются общекультурные установки и ценности. В географических сочинениях дети не только описывали свое отношение к территории проживания, но и мыслили на перспективу – что хотели бы сохранить или изменить в месте своего проживания. Вполне закономерно связь подростков с территорией проживания усиливается пропорционально длительности проживания на ней. Сохранение связано с памятниками культуры, природой, историческими улицами и зонами, присутствующими даже в сельской местности, а изменение – с возможностями создания комфортного пространства рядом с домом, в частности, оборудованных площадок с различными зонами для удобного времяпровождения детей разных возрастов, а также скверов, парков и спортивных объектов.

Летние каникулы – традиционное время для отдыха и путешествий школьников, это важный аспект организации их повседневной жизни. Метод географических сочинений позволил исследовать особенности пространственных перемещений и пространственного поведения детей во время каникул [Зубова, Филипова, 2020].

Детям предлагались на выбор две темы: «Как я провел прошлое лето», «Мои идеальные каникулы». Ребятам давался краткий устный план: где и с кем были, географическое описание посещаемых мест, виды активностей, отношение к месту. Метод сочинения расширил границы описания детьми своих летних каникул, дал возможность собрать большой массив информации, не только по фактам, но и по личностно-переживаемым событиям.

Всего были собраны 247 сочинений школьников в возрасте 9-17 лет из городов: Комсомольска-на-Амуре (26 сочинений), Астрахани (51 сочинение), Калининграда (88 сочинений), Москвы (23 сочинение), Санкт-Петербурга (25 сочинений), Черемхово (10 сочинений) и села Долгоруково (24 сочинения). Представленные локации отличаются по своим размерам, удаленности от европейской части России и социально-экономическим возможностям организации летнего отдыха детей. Распределение по полу выглядит следующим образом: 60 % - девушек, 40 % - юношей, распределение по возрасту: от 12 до 15 лет – 61 %, от 9 до 11 лет – 21 %, 16-17 лет – 18 %.

Школьники, в основном, описывали свои реальные каникулы, а когда рассказывали об идеальных, то изображали их как реальные или как планы на предстоящее лето, поэтому при анализе мы не делали различий между идеальными и реальными каникулами в этом значении. Лишь 6 % детей описывали идеальные каникулы как свою мечту.

Был проведен качественно-количественный анализ собранных сочинений. Методом анализа эмпирических данных стало осевое кодирование (по А. Страусс и Дж. Корбин). Были выделены следующие коды: место отдыха, участие в выборе летнего отдыха, мотивация детского выбора, формы деятельности, географическое описание места, источники информации, отношение к месту отдыха, представления об идеальных каникулах.

Анализируя социально-географическое описание мест в детских сочинениях, были выделены следующие критерии: местонахождение; границы; координаты; природные условия; маршрут до места отдыха: транспорт, расстояние, встречаемые объекты; перемещения и расстояния на месте отдыха; исторические справки; культурные и языковые особенности; численность населения; названия достопримечательностей, природных и материальных объектов, исторических личностей, блюд национальной кухни.

Описывая географически место, школьники указывали на статус посещаемых городов, границы, климат, отдельно встречались упоминания в сочинениях названий основных природных объектов и достопримечательностей, а также имена выдающихся личностей, связанных с этими местами. Не во всех сочинениях присутствуют географические описания. Более подробно их смогли дать школьники в возрасте 12-17 лет, часто путешествующие с родителями, увлекающиеся изучением посещаемых мест по разным источникам (интернет-ресурсы, телепрограммы, книги и т. д.).

Отдельное направление анализа текстов сочинений – это построение и описание детьми маршрутов путешествий (*см. Путешествия детские*). Дети рассказывают о расстояниях, встречаемых объектах (природных и социально-культурных, инфраструктурных). Сочинения часто насыщены детскими эмоциями, переживаниями, ожиданиями. Летний отдых высвечивает проблему неравенства, связанную не только с материальными возможностями семей, но и с территорией проживания (ее социально-культурными ресурсами, инфраструктурой, географическим положением).

Практическое применение географического сочинения как метода сбора данных в описываемых примерах, позволяет рассматривать его как эффективный

способ в работе с детьми и подростками, являющейся альтернативой метода интервью.

Литература

- Аверьянов Л. Я. Контент-анализ. Москва : КноРус, 2007.
- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Издательство ИКАР. 2009. С. 289.
- Зубова О. Г. Городское и сельское пространства в представлении детей: по материалам географических сочинений // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2020. № 3. С. 48–57.
- Зубова О. Г., Филипова А. Г. Идеальные и реальные каникулы российских школьников: география детских путешествий по материалам сочинений // Социология. 2020. № 4. С. 106-118.
- Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод: пер. с англ. / Йоргенсен М. В., Филиппс Л. Дж. 2-е изд., испр. Харьков : Изд-во "Гуманитарный центр". 2008.
- Моисеева В. В. Школьное сочинение как источник социальных представлений о наркотиках // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 2005. № 21. С. 128-149.
- Российская социологическая энциклопедия / Под ред. академика РАН Г. В. Осипова. Москва : Норма-Инфра-М, 1998. География социальная. URL: <http://sociology.niv.ru/doc/encyclopedia/sociology/articles/126/geografiya-socialnaya.htm> (дата обращения: 18.12.2020).
- Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / Пер. с англ. и послесловие Т. С. Васильевой. Москва : Эдиториал УРСС. 2001.
- Филипова А. Г., Зубова О. Г. Географические сочинения: индикаторы социального неравенства в системе отношений "центр – периферия" // Центр и периферия: диалог или неиспользованные возможности? / Сборник научных статей по итогам Всероссийского научно-практического семинара. 2019. С. 146-159.
- Филипова А. Г., Ракитина Н. Э., Купряшкина Е. А. Новые исследовательские ориентации в социологии детства // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 86-93.
- Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. Москва : «Добросвет», «Книжный дом «Университет», 1998.

Зубова О. Г.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 18-00-00976)*

МЕТОД ДНЕВНИКОВ, ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ДНЕВНИК (Geography Diary) - *описание диапазона посещённых ребёнком мест, используемых транспортных средств, сопровождающих лиц. Указывается наличие или отсутствие руководства передвижениями ребёнка со стороны взрослых. Учитывается, что на все перечисленные переменные влияет возраст, пол ребёнка, а также расположение его дома.*

В основу используемого Хартом метода географического дневника положены карты-фотографии местности (см. *Роджер Харт*) [Hart, 1979: 42]. На протяжении недели дети делают в дневнике записи о своих передвижениях и деятельности, связанной с теми или иными местами [Hart, 1979: 32].

Сбор данных осуществляется посредством заполнения географического дневника, состоящего из семи идентичных фотографий-карт города, каждая из

которых соответствует одному дню недели. Каждая карта-фотография сопровождается таблицей, состоящей из трёх столбцов: «куда я ходил(-а)», «с кем я ходил(-а)» и «что я делал(-а)». На карты красным цветом наносятся маршруты, пройденные пешком или на велосипеде, зелёным – на автомобиле. Дети заполняют дневники с помощью исследователя.

В целях единообразия для последующего сопоставления дневников разных детей, дождливые дни и ночёвки за пределами города в дневники не вносились. Таким образом, полностью заполненный дневник включал в себя первые пять рабочих дней с хорошей погодой, а также недождливые субботу и воскресенье.

Анализ данных проводился следующим образом. Картирование передвижений детей за пределами дома на протяжении недели позволило получить модель пространственной деятельности ребёнка летом, произвести сравнения детей различного возраста и пола, вычислить максимальные расстояния, пройденные каждым ребёнком, и среднесуточное максимальное расстояние в целом по группе, а также вычислить и сравнить количество передвижений за пределами дома; проанализировать и сравнить пропорции передвижений на автомобиле, пешком в сопровождении взрослого или старших детей, самостоятельных передвижений или передвижений в компании сверстников; а также сравнить количество и содержание передвижений по поручению взрослых и передвижений, принятых по своей инициативе.

Данные дневников позволяют выявить закономерности пространственной деятельности детей, а в частности – какие сегменты дозволенного родителями диапазона передвижения используются и в какой мере [Hart, 1979: 45].

Дневник Дэви (6 лет 11 месяцев) об использовании территории выглядел следующим образом. Наиболее частыми видами деятельности были уборка в доме (7 раз, в т. ч. 4 раза самостоятельно, 3 раза с сёстрами), просмотр телевизора (7 раз с сёстрами, с семьёй), игра в песочнице под клёном (5 раз, в т. ч. 4 раза с сёстрами и друзьями, один раз в одиночестве). Затем следовали две прогулки на велосипеде (один раз в одиночестве, один с сёстрами), работа в саду (один раз в одиночестве и один – с отцом), два похода в магазин в одиночестве, два – с матерью, два посещения бабушки в компании матери, одна одинокая игра в бейсбол, один поход в цирк с семьёй, одна прогулка с девочкой и соседом, одна одинокая игра у пруда [Hart, 1979: 316].

В дневнике Джо (11 лет 6 месяцев) наиболее частыми занятиями были просмотр телевизора дома (8 раз, в т. ч. 5 с братом, 3 всей семьёй), присмотр за младенцем (6 раз, в т. ч. 5 раз с братом, 1 с другими детьми), уборка дома (4 раза, в т. ч. 3 раза самостоятельно, 1 раз с братом). Затем следовали игры в песочнице (3 раза, в т. ч. 2 раза с братом, 1 раз – с подругой), 3 поездки на велосипеде (2 раза с братом, 1 с подругой), ночёвки за городом (один раз у друга, один – у бабушки), два похода за покупками (один раз с матерью и один раз с взрослыми друзьями), одна одинокая игра в лужах, один поход в гости к другу проведать его собачку, одна игра дома с братом, один поход к озеру с бабушкой, сестрой и мамой, один одинокий разговор с самим собой дома, одна беседа на свежем воздухе с семьёй и друзьями, один поход в цирк с отцом и другом, одна игра в бейсбол с соседской девочкой, одна уборка во дворе с отцом, одна игра в шахматы у бабушки и одна

поездка на велосипеде к бабушке с подругой [Hart, 1979: 317].

В качестве любимых мест Дэви указал четыре места охоты, рыбалки и собирательства, три смотровых места, два исследовательских места, одну торговую точку и по одному месту для лазания, прятков, отдыха и хождения на лыжах, а также два не подлежащих классификации места (река и аэродром).

Энни (9 лет 8 месяцев) указала шесть мест, связанных с чувственным опытом (холод, тепло, ветер), пять мест, ассоциируемых с приятными людьми, три – с собирательством, два с хождением на лыжах, по одному – с покупками, лазанием, прятками, борьбой, отдыхом, плаванием, а также одно «особое» (символическое) место.

Примечательно, что 12 из 16 упомянутых Дэви мест являются природными: это ямы, холмы, кусты, деревья, реки, озеро, пещера и скалы. Из оставшихся четырёх ни одно не является домом. Такой результат отражает профиль Дэви: он – исследователь, охотник, собиратель и строитель. Смотровый характер мест также выдаёт в нём исследователя, активно взаимодействующего с окружающей средой.

Любимые места Энни не связаны с природой. Чувственный опыт (тепло, холод, ветер), ассоциируемый с местами, укладывается в закономерности любимых мест у мальчиков и девочек. Что характерно, предпочитаемые Джо места более сходны со списком Дэви, чем с перечнем Энни, и также преимущественно (15 из 17) относятся к природе.

Дневники представляют собой ценные источники информации об особенностях использования детьми пространств на детских условиях [Hart, 1979: 191]. Дневники позволили выявить, что детьми используется почти всё придомовое пространство. Очень немногие из часто посещаемых мест расположены за пределами диапазона свободного перемещения детей, поскольку необходимость получения родительского согласия снижает спонтанность детских передвижений. Дневники позволили выявить неточности в представлениях родителей о том, где играют их дети. Наиболее популярное место игры – раскидистый клён напротив дома, ценимый благодаря отбрасываемой тени и почве, используемой для игры.

Все пространства, упомянутые детьми в дневниках, сгруппированы по трём категориям: места использования территории, социальные места и коммерческие места (см. *Виды пространства/места, «Коммерческие пространства детства» в Приложении ко второму разделу*). Это позволило сравнивать данные согласно полу и возрасту детей [Hart, 1979: 192].

Родители, занимающиеся физическим трудом, как правило, поощряют иное пространственное поведение своих детей (исследование пространства, строительство, рыбалка, охота), чем родители, занимающиеся умственным трудом.

Анализ дневников выявил высокий уровень согласия относительно предпочитаемых мест. У детей налицо небольшие, скорее частные и потому неповторимые диапазоны деятельности, отражающие уникальные внутренние миры [Hart, 1979: 338].

Загородные дома с их зелёными лужайками и тихими улицами благоприятствуют зрительному и аудиальному контакту родителей с детьми, играющими снаружи. Потому дети, живущие за городом, имеют больший диапазон свободного передвижения, чем дети, проживающие в густонаселённых шумных городских кварталах.

Детские маршруты – «кратчайшие пути», даже если они длиннее обычных маршрутов, ценятся детьми не за возможность попасть из точки А в точку Б, а за путешествие как таковое. Данное обстоятельство должно учитываться экологическими планировщиками при проектировании новых жилых районов. Дети склонны использовать всю территорию целиком. Зачастую детские маршруты не зависят от маршрутов взрослых и могут пересекать частные владения, на территорию которых взрослые не вступают [Hart, 1979: 331].

Так, факторы свободного диапазона передвижения 8-летнего ребёнка включают в себя физические препятствия (оживлённая магистраль, река), страх родителей перед оживлённым движением, риском утопления ребёнка, падения с карьера, светофор ввиду его сложности, слишком крутая дорога, заброшенный дом, стремление исследовать и преодолевать страх, слишком далёкий путь (страх ребёнка перед неизведанным), страх леса.

Как показывают дневники, с 9-летнего возраста сокращается частота использования мест в непосредственной близости от дома (подъездные пути, насыпи, качели, деревья), а возрастает частота использования полей и лужаек для организованных игр.

Частота посещения того или иного места не может считаться единственным показателем важности этого места для ребёнка. Некоторые места, посещаемые редко, могут, тем не менее, иметь исключительную важность для ребёнка. Кроме того, удалённость мест сказывается на частоте их посещения, поэтому в дневниках преобладают места, расположенные поблизости жилища ребёнка. Поэтому метод дневников надлежит сочетать с методом наблюдений и другими методами: подобная эклектичная методология, предложенная Хартом, более эффективна, чем наблюдательный подход [Hart, 1979: 339].

Пространственные диапазоны следует рассматривать как итог переговоров между родителем и ребёнком, а не как выражение только лишь желаний ребёнка или господства родителя, хотя возможны и такие крайности. При планировании пространств следует учитывать интерактивный характер отношений ребёнка с родителями.

С точки зрения воздействия среды на пространственное поведение, налицо различия между детьми, проживающими за городом, и детьми, живущими в застроенной деловой и разнообразной среде центра города. Загородные дома с просторными незагромождёнными ландшафтами, по сравнению с городской средой, отличаются более лёгким аудиовизуальным доступом для коммуникации родителей и детей и меньшими рисками дорожного движения, преступности, плохого социального влияния (пригороды более однородны социально). Как следствие, дети в пригородах пользуются большей пространственной свободой. Однако по тем же самым причинам, по которым среда считается безопасной, дети не приобретают навыки переговоров для получения доступа к различным пространствам, они не учатся справляться с рисками окружающей среды. У них ограниченные возможности развития средовой компетенции. Их пространственный диапазон не подвергается постепенному расширению в ходе консультаций с родителями, а предоставляется родителями благодаря более безопасной среде (см. *Безопасность детей*). Это – одно из проявлений того, как дети пригородов

лишаются возможностей развиваться в качестве ресурсобеспеченных индивидов, наделённых средовой компетенцией. Другие проявления включают в себя избыточное наделение детей строго предписанными игрушками и игровым снаряжением, игнорируя доступные элементы среды, находящиеся в распоряжении сельских и многих городских детей; зависимость от автомобилей взрослых, чтобы добраться до того или иного места; и распорядок дня, в гораздо большей степени определяемый взрослыми.

Согласно стереотипам планировщиков среды, дети нуждаются в специфических местах и оборудовании для игры. Дневники, наблюдения за детьми и разговоры с ними выявляют ложность этого убеждения. При планировании среды проживания следует признать существование культуры детства, которая подразумевает характерные черты ландшафта. Познание детьми себя посредством взаимодействия с окружающей средой является важным направлением пространственного опыта ребёнка. Дети испытывают необходимость в познании окружающего мира, чтобы им в нём было удобно и чтобы осознать свою роль в нём [Hart, 1979: 338-342]. Однако прежде всего дети стремятся исследовать и познавать среду ради самого процесса познания, безотносительно к каким бы то ни было определённым потребностям.

Чтобы понять пространство детской игры, взрослые должны картировать его с привлечением детей в качестве гидов. Следует преодолеть узкий подход к планированию мест для игры и признать, что дети находят для себя среду для игры, где бы они не находились [Hart, 1979: 189-278]. Специалистами по проектированию должен учитываться принцип свободного выбора ребёнком мест из всех возможных альтернатив. При пространственном проектировании следует учитывать относительную свободу детских передвижений по территории [Hart, 1979: 278]. Постичь всё разнообразие взаимосвязанных аспектов пространственного опыта ребёнка возможно, лишь путешествуя вместе с ребёнком по его местам. Эти аспекты включают в себя разрешённый родителями пространственный диапазон передвижений ребёнка, его пространственные знания и пространственные ценности, и в совокупности определяют, какие места ребёнок будет склонен использовать и в какой мере (*см. Дети как планировщики*).

Литература

Hart R. Children's Experience of Place. NY: Irvington Publishers. 1979. 518 p.

Толвайшис Л. Л., Филипова А. Г.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ
в рамках проекта № 18-00-00976*

МЕТОД ИНДЕКСОВ (Index Method) – это совокупность методологических приемов, процедур, и операций с использованием статистического пакета, применяемых для получения значимой для целей исследования информации из анкет и баз данных социологического исследования при изучении вопросов детско-

подростковых мобильностей, особенностей пространственных взаимоотношений детей.

Применение метода индексов ведет к повышению надежности и валидности измерения. Показатель может считаться надежным в той мере, в которой полученные оценки могут быть воспроизведены на данной совокупности объектов измерения. Валидность инструмента измерения состоит в однозначности и правильности получаемых результатов относительно измеряемого свойства объектов, т. е. относительно предмета измерения [Девятко, 1998]. Использование нескольких показателей (вопросов анкеты, данных наблюдения и т. п.) для построения суммарного индекса или шкалы, позволяет получать более точные, т. е. менее подверженные смещению, оценки интересующей исследователя переменной. Индексы и шкалы позволяют перейти от многообразия конкретных, наблюдаемых переменных-индикаторов, отражающих лишь отдельные аспекты теоретического понятия, к более абстрактным переменным теоретической модели. Основные шаги по формированию индекса приведены в публикации М. Р. Хуснутдиновой «Как работать с индексами?» [Хуснутдинова, 2017].

В исследовании детской независимой мобильности метод индексов позволил структурировать данные и сформировать уровни мобильности, объединив ряд вопросов анкеты в отдельные модели измерения, - смысловые блоки, к каждому из которых были подобраны индикаторы (подходящие вопросы анкеты) и причислены баллы («процедура взвешивания») в зависимости от того, как тот или иной индикатор характеризует уровень мобильности [Купряшкина, 2017].

Формирование индекса осуществлялось при помощи программирования в Syntax SPSS – командном языке SPSS, позволяющем работать с рядом недоступных в меню процедур и сохранять набор и последовательность единожды выполненных действий [(Syntax) и программирование, 2018].

В Таблице 1.2 приведены модели измерения детской независимой мобильности, её индикаторы и определены баллы по каждому варианту ответа. Присвоение баллов основывалось на определениях независимой и активной детской мобильности, взятых за эталоны организации детских перемещений в городской среде. Независимая мобильность – это перемещения детей в одиночку или в компании сверстников, а активная мобильность – это детские перемещения – пешие или с использованием различных средств передвижения (велосипедов, скейтов и пр.).

Таким образом, низкий уровень мобильности характеризуется распределением баллов от 1 до 9, средний уровень мобильности – от 10 до 17, высокий уровень мобильности – от 18 до 24. В Таблицах 1.3, 1.4 представлены блоки вопросов детской анкеты, каждому варианту ответа присвоен свой балл.

Другой пример использования метода индексов – построение *индекса функциональной географической грамотности* в рамках Всероссийского социологического исследования «Дети и пространства: география мобильности», связанного с изучением особенностей пространственных отношений и пространственного поведения детей, проживающих в разных типах населенных пунктов (см. *Грамотность функциональная географическая*).

Коммуникации детей с пространством анализируются через индекс функциональной географической грамотности детей, складывающийся из 12 навыков,

в т. ч. умения ориентироваться в пространстве города/села, коммуницировать с прохожими, строить маршруты перемещений, рассчитывать время перемещений и пр.

Пространственные отношения исследуются через детские описания места проживания, а пространственное поведение через категорию мобильностей – повседневных перемещений (школа–дом), переездов, путешествий (см. *Маршруты детства, Путешествия детские*).

В данном исследовании *функциональная географическая грамотность* понимается, в первую очередь, как *сформированные практические навыки ориентации на местности с помощью специальных средств навигации (компас и электронные приложения) и без них*. Респондентам предлагалось оценить 12 собственных навыков по дихотомической шкале – «согласен»/«не согласен» с утверждением.

Таблица 1.3 - Вопрос анкеты «Насколько ты согласен(а) со следующими утверждениями?»

	Скорее согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь ответить
7.1 Я хорошо представляю, из каких районов состоит мой город	1	2	3
7.2 Я знаю, где находится та или иная центральная улица (проспект, переулок и т.п.)	1	2	3
7.3 Я в равной степени хорошо ориентируюсь в любой части города (поселка), в котором я живу	1	2	3
7.4 Мне известны номера автобусов, трамваев, троллейбусов, которые курсируют по тому району, в котором я живу, и я знаю их маршрут	1	2	3
7.5 Мне известны места в городе (поселке), где можно организовать пикник и т.п.	1	2	3

Таблица 1.4 - Вопрос анкеты «Оцени, пожалуйста, следующие компоненты своей грамотности»

Я умею:	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
10.1 Ориентироваться на местности, используя карту	1	2	3
10.2 Использовать электронные приложения на смартфоне для того, чтобы построить нужный маршрут	1	2	3
10.3 Самостоятельно планировать свой маршрут до нужного места в населенном пункте проживания без использования гаджетов, карт и пр.	1	2	3
10.4 Самостоятельно рассчитать время, которое требуется для того, чтобы добраться до нужной мне точки	1	2	3
10.5 Объяснить прохожему, как ему добраться до какого-либо пункта в моем городе/поселке	1	2	3

Я умею:		Да	Нет	Затрудняюсь ответить
10.6	Провести короткую экскурсию по району (микрорайону), в котором я живу	1	2	3
10.7	Ориентироваться на местности используя другие приемы (помимо компаса), например, расположение звезд или солнца на небе, мха на деревьях и т.п.	1	2	3

На завершающем этапе было рассчитано значение индекса функциональной географической грамотности. Вычисления проводились с использованием статистического пакета SPSS. На предварительном этапе оба вопроса анкеты перекодировались в отдельную переменную, отмечающую, сколько положительных ответов, характеризующих согласие с утверждением, отметил ребенок (процедура подсчета значений в наблюдениях). Каждому индикатору причислили баллы в зависимости от того, как он характеризует уровень функциональной грамотности респондента. В результате границы индекса функциональной географической грамотности распределились следующим образом: низкий индекс - для детей, указавший 1-4 ответа «да» на вышеуказанные вопросы анкеты, средний индекс - для 5-8 положительных ответов и высокий индекс - для ребят, указавших 9-12 раз ответ «да».

По результатам исследования высокий индекс функциональной географической грамотности выявлен у 34 % участников исследования, средний – у 48 %, низкий – у 18 %.

Индекс функциональной географической грамотности является одним из возможных измерителей успешности взаимодействий ребенка с окружающей его средой. По мере взросления пространство детей расширяется, а коммуникации с ним усложняются, они все больше опосредуются электронными средствами навигации (см. *Пространство детства, ГИС-технологии*).

Литература

- Девятко И. Ф. Методы социологического исследования. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1998. 208 с.
- Хуснутдинова М. Р. Как работать с индексами? // Многомерные статистические модели и их применение в социологических исследованиях детства: материалы Всерос. молодежной науч. шк.-конф., Владивосток, 6-8 июня 2017 г. Санкт-Петербург: Астерион, 2017. С. 253-256.
- Купряшкина Е. А. Применение индексов в исследовании уровня детской независимой мобильности в городской среде // Проблемы моделирования социальных процессов: Россия и страны АТР : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Владивосток : Изд-во Дальневост. федерал. ун-т, 2017. С. 45-48.
- Филипова А. Г., Бухтиярова И. Н. Коммуникации детей с пространством: индекс функциональной географической грамотности. / В сборнике: Корпоративные стратегические коммуникации: тренды в профессиональной деятельности. материалы Третьей Международной научно-практической конференции. Минск, 2020. С. 192-195.

(Syntax) и программирование SPSS-скриптов (SAX Basic). URL: <http://data-p.ru/obrabotka-dannyih/sostavlenie-sintaksisa-syntax-i-programmirovanie-spss-skriptov-sax-basic/> (дата обращения: 17.01.2018).

Бухтиярова И. Н., Купряшкина Е. А.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проекты №№ 18-00-00976, 18-00-00956)*

МЕТОД РИСУНОЧНЫЙ (Drawing Method) – *графический проективный метод, направленный на трудно объективизированные глубинные психологические процессы, не поддающиеся качественным и количественным оценкам при обычном опросе, стимулирующий процесс высказывания мнения респондентами, открывающий возможности для работы исследователей с детской аудиторией.*

Рисуночные методики позволяют вызвать у респондентов эмоциональные, фантазийные идеи, выявить специфические ассоциации (формы, символы, цвета), понять образ изучаемого объекта. Главное достоинство рисунка в том, что респондент не может контролировать процесс своего самовыражения так, как он контролировал бы свои вербальные реакции [Мельникова, 2007].

Рисуночные методики позволяют респондентам выражать свое отношение при помощи образов, а не слов и понятий, что особенно важно в работе с детьми. Через рисунки осуществляется коммуникация с детьми, у которых способности к рефлексии и абстрактному вербальному выражению развиты еще не в полной мере. Кроме того, рисунок провоцирует информантов к беседе.

Основные недостатки метода связаны с сложностью получаемых данных, большими временными затратами на их анализ; репрезентативностью полученных данных, трудностями в достижении высокой надежности и валидности.

При использовании рисуночных методов всегда остро встает вопрос о качестве интерпретации получаемой информации. Интерпретация рисунков требует высокого профессионализма и четкого представления о том, на основании чего будет строиться анализ. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет три подхода, на основании которых может осуществляться интерпретация рисунков: «клинический», «исследовательский», «психологический», в социологии применяется исследовательский, основанный на выявлении индивидуально-типологических особенностях личности [Зинкевич-Евстигнеева, Кудзилов, 2003]. Метод рисунка всегда сочетается с другими методами, дети должны письменно или устно интерпретировать то, что они изобразили.

Существуют «универсальные» показатели, которые не зависят от темы рисунка, но которые являются диагностичными с точки зрения личностных проявлений в рисунке. К ним относятся структурные и формальные признаки рисунка: расположение рисунка на листе бумаги, пропорции отдельных частей рисунка, его величина, стиль раскрашивания, сила нажима карандаша, стирание рисунка и его отдельных частей, выделение отдельных деталей и т. д. [Венгер, 2005; Семаг, 2003; Шевченко, 2017]. Каждый из них интерпретируется по-разному в зависимости

от того, с какими проявлениями он сочетается, иногда справедливы несколько интерпретаций одновременно, иногда – только одна из них.

Участники получают чистые листы бумаги и необходимые канцелярские принадлежности, их просят изобразить свое ощущение, отношение, ассоциации, связанные с определенным объектом, подлежащим изучению, либо непосредственно сам объект. В географии детства (см. *География детства*), это темы, связанные с изучением пространств на разных уровнях, особенностей территории проживания, например, значимых для ребенка городских мест (см. рис. 1.13, 1.14) [Филипова, 2017]. Ребенку предлагалось нарисовать какое-либо место в городе, где ему нравится бывать, и ответить на ряд вопросов по рисунку: «Что ты нарисовал?», «Почему тебе там нравится?», «Как часто ты там бываешь?», «С кем?», «Что бы ты там изменил?». Методика дополняла проведенное анкетирование детей, что позволило более подробно изучить особенности детского взгляда на городское пространство.



Рис. 1.13 - Детская площадка. (г. Комсомольск-на-Амуре. Даша, 9 лет)



Рис. 1.14 - «Потому что на качелях можно сильно качаться, всегда»
(Лера, 11 лет, г. Биробиджан)

Литература

- Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
- Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Кудзилов Д. Б. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии.

СПб.: Речь, 2003.

Мельникова О. Т. Фокус-группы: методы, методология, модерирование. М.: АспектПресс, 2007.

Семаго Н. Я. Детский рисунок. Этапы развития и качественная оценка // Школьный психолог. 2003. № 35. С. 9-16.

Филипова А. Г., Ракитина Н. Э. Городская «доброжелательность» к детям: от неравенства к соучаствующему проектированию городской среды : (на материалах городов юга Дальнего Востока) : монография. Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2017.

Шевченко М. Психологические рисуночные тесты для детей и взрослых. Москва : Издательство АСТ, 2017.

Зубова О. Г.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 18-00-00976)*

МЕТОДИКИ ПРОЕКТИВНЫЕ (Projective Methods) – совокупность исследовательских процедур, позволяющих получать данные в области социогеографических исследований о тех представлениях, установках или мотивах, информация о которых при применении прямых исследовательских процедур подвергается определенным искажениям.

Проективные методики позволяют определить характеристики изучаемых явлений не только на рациональном уровне, но и через бессознательные слои психики, определяющие специфическое отношение личности к многообразным аспектам социальной среды. При изучении актуальных социальных проблем, акцентирование внимание при использовании проективных методик идет не на личной переменной, которая проецируется на предъявленный стимул, а на образ, создающийся под влиянием социальных факторов, процессов и воздействия основных социальных институтов, например, СМИ. Согласно М. Дибасу, именно проективные техники, позволяют выявлять истинные установки, оценки, интересы респондентов, в отличие от получаемых социально одобряемых ответов на прямые вопросы [Debus, 1986].

В 40-50-х гг. XX в. проективные методы, в том числе и рисуночные (см. *Метод рисуночный*), начали применяться в рамках этнографических, социологических и маркетинговых исследований в США и Западной Европе. Они основывались на сформировавшемся проективном подходе в психологии. Само понятие проекции появилось первоначально в психоанализе и принадлежит З. Фрейду (1896 г.), интерпретировавшему проекцию через приписывание другим людям социально неприемлемых желаний, в которых человек как бы отказывает сам себе [Фрейд, 2018]. А первым проективным тестом в привычном смысле этого слова был метод свободных ассоциаций К. Г. Юнга (1904–1905 гг.), основанный на открытиях З. Фрейда [Юнг, 2019; Юнг, 2010]. Ассоциативный эксперимент К.Г. Юнга впоследствии был также переработан многими исследователями. Тест Г. Роршаха (1921), основанный на чернильных пятнах, позволяющий установить общую направленность личности и диагностические данные, связанные с ее состоянием, является важной вехой в развитии проективной диагностики [Роршах,

2003]. А первое описание процесса проекции в ситуации со стимулами, допускающими их различную интерпретацию, принадлежит американскому психологу Генри Мюррею (1935 г.) внесшему весомый вклад в разработку теста тематической апперцепции (ТАТ), результатом которого становятся сведения об стремлениях, потребностях личности, конфликтах и способах их разрешения, а также другая важная информация [Леонтьев, 2000]. Обобщенное понятие проекции как концепции для обозначения целого ряда уже существующих методик применил Л. Франк и сформулировал основные принципы проективной психологии, направленной на раскрытие внутреннего мира личности, а не на диагностику поведения [Frank, 1939]. В 40-50 гг. XX в. Д. Рапапорт по-новому определил специфику процессов, детерминирующих проективный ответ, началось интенсивное изучение роли стимульных факторов в характеристике проективных ответов [Сokolova, 2002].

Теоретическое обоснование проективных методик базируется на понятии «проекция» (от лат. *projectio* – выбрасывание вперед), которая понимается как процесс и результат взаимодействия испытуемого с объективно нейтральным неструктурированным материалом, когда происходит идентификация и наделение собственными мыслями, чувствами, переживаниями [Беллак и др., 2000]. Поэтому продукты деятельности испытуемого, например, рисунки, несут на себе отпечаток его личности.

Общими для всех видов проективных методик являются следующие признаки: неопределенность, неоднозначность используемых стимулов; отсутствие ограничений в выборе ответов; отсутствие оценки ответов, с делением на правильные и неправильные [Проективная психология, 2000].

Проективные методики уменьшают возможность давать социально одобряемые ответы, незаменимы в работе с детьми, вызывают интерес при выполнении, помогают при налаживании первого контакта, позволяют, больше, чем другие методы, проникнуть во внутренний мир личности. Их основные сложности связаны с недостаточностью стандартизованности проведения и подсчета показателей, а также объективностью процедур подсчета и интерпретации показателей. Поэтому для повышения надежности необходимо для повышения надежности обязательно сочетать их с другими методами, например, в социологических исследованиях, совместно с методом интервью.

Можно выделить следующую классификацию проективных методик, которые могут применяться в географии детства: ассоциации; процедуры завершения и конструкции; экспрессивные методы.

Различают два вида ассоциаций: свободные, когда в ответ на предъявленный стимул респондент отвечает первым пришедшим в голову словом, причем ответ ничем не ограничивается, и направленные, когда выбор предполагаемой реакции ограничивается заданными параметрами. Обычно сначала дают свободные ассоциации, а затем направленные, например, связанные с цветом, животными и т.д. Возможно использование иллюстраций как стимулов, например, при создании коллажа [Мельникова, 2007].

Широко известна методика завершения предложений. Респондентам предъявляют ряд незавершенных предложений и предлагают их закончить.

Возможными вариантами методик завершения может быть завершение истории, объяснения или разговора; фрустрирующие картинки Розенцвейга, на которых изображены ситуации с необходимостью вписывания реплик участников; незавершенные рисунки. Это можно применять как часть анкеты для детей или как отдельную методику. Приведем примеры. А. Г. Филиповой, Н. Э. Ракитиной при изучении детей в городском пространстве применялась проективная методика, где стимулом для ответов стали 5 рисунков (см. рис. 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19), на которых изображены дети в определенной ситуации. На трех рисунках необходимо было написать ответ на реплику ребенка, а на двух последних самостоятельно написать то, что говорят дети [Филипова, Ракитина, 2017].



Рис. 1.15 - Ситуация 1



Рис. 1.16 - Ситуация 2



Рис. 1.17 - Ситуация 3

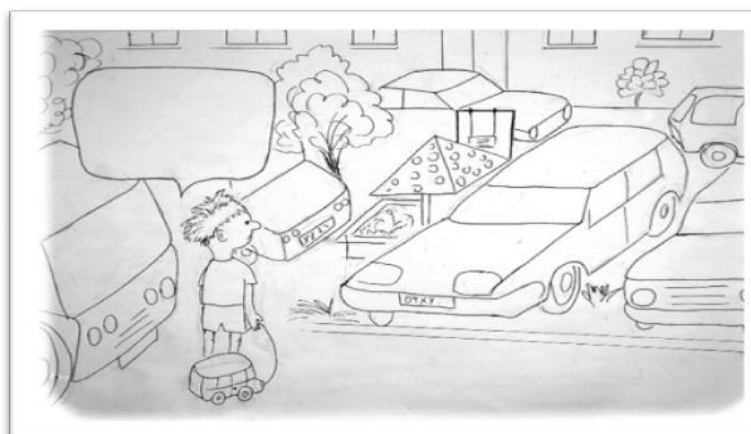


Рис. 1.18 - Ситуация 4



Рис. 1.19 - Ситуация 5

Экспрессивные методы включают в себя игровую активность и изобразительную деятельность (рисунок на свободную или заданную тему). Примеры экспрессивных методик: «Дом – Дерево - Человек», «Нарисуй человека», «Несуществующее животное», «Рисунок семьи» и другие [Венгер, 2005; Микляева, 2004; Музыченко, 2012; Семаго, 2003; Шевченко, 2017].

Рисуночные методы являются простыми в применении, доступны детям дошкольникам и младшего школьного возраста, вызывают интерес, облегчают

процесс установления контакта между социологом и респондентом, в силу проективного характера результаты менее подвержены контролю сознания, и, следовательно, их информативность имеет особую ценность.

Литература

- Беллак Л., Абт Л. Э., Оллпорт Г. У. Проективная психология. Москва 2000.
- Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
- Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Кудзилов Д. Б. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. СПб.: Речь, 2003.
- Леонтьев Д. А. Тематический апперцептивный тест. М.: Смысл, 2000.
- Мельникова О. Т. Фокус-группы: методы, методология, модерирование. Аспект Пресс Москва, 2007.
- Микляева А. В. Применение проективной методики «Школа зверей» в работе школьного психолога // Психологическая служба. 2004. № 3. С.78-76.
- Музыченко Г. Ф. Проективная методика "несуществующее животное". М. 2012.
- Проективная психология / Пер. с англ. М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.
- Роршах Г. Психодиагностика: методика и результаты диагностического эксперимента по исследованию восприятия (истолкование случайных образов) / Пер. с нем. М.: Когито-Центр, 2003.
- Семаго Н. Я. Детский рисунок. Этапы развития и качественная оценка // Школьный психолог. 2003. № 35. С. 9-16.
- Соколова Е. Т. Психологическое исследование личности: проективные методики. М. ТЕИС. 2002.
- Филипова А. Г., Ракитина Н. Э. Городская "доброжелательность" к детям: от неравенства к соучаствующему проектированию городской среды (на материалах городов юга Дальнего Востока) / Владивосток: Изд-во ДВФУ. 2017. 188 с
- Фрейд З. Невроз страха: критически-историческое исследовательское издание / Перевод с немецкого М. М. Бочкарёвой. Ижевск: ERGO, 2018
- Шевченко М. Психологические рисуночные тесты для детей и взрослых. Москва: АСТ. 2017.
- Юнг К. Г. Карл Юнг: Психологические типы. М.: Академический проект. 2019.
- Юнг К. Г. Психология бессознательного. Москва : Когито-Центр, 2010.
- Debus M. Handbook for excellence in focus group research. Washington. DC. 1986.
- Frank L. K. Projective methods for the study of personality // Journal of Psychology. 1939. Vol.8

Зубова О. Г.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 18-00-00976)*

МЕТОД СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА (Comparative Analysis Method) – *метод сопоставления двух и более объектов (явлений, идей, результатов исследований и т. п.), выделение в них общего и различного с целью классификации и типологии. Сравнительный метод универсален и относится к общенаучным методам исследований.*

Проблема методов и моделей страновых и региональных сопоставлений как частный случай статистических сравнений становится всё более актуальной [Антонова и др., 2018; Индекс детского благополучия, 2017]. Скорость социально-экономических изменений в мире нарастает, проводить объективные сравнения становится всё сложнее и связано это с несопоставимостью показателей из-за различий в системах статистики разных стран [Галияхметова, 2015]. Для исследований

ЮНИСЕФ (см. *ЮНИСЕФ О положении детей в мире*) наилучшим объективным и интегрированным показателем, отражающим многие аспекты прогрессивных изменений, может служить коэффициент детской смертности (до 5 лет). Он важнее, чем уровень охвата школьным образованием, калорийность потребляемой пищи и количество врачей на 1000 человек населения, т. к. всё перечисленное – это средства достижения цели – снижения детской смертности. А сам факт снижения – это результат:

- изменения питания и здоровья матерей, а также уровня их образования;
- рост степени его доступности и улучшения медицинского обслуживания (иммунизация матерей и младенцев, охрана материнства, квалифицированная акушерская помощь, снижающая материнскую смертность);
- улучшения охраны здоровья детей, включая теперь и пренатальный скрининг;
- доступность продовольствия.

Иллюстрацией метода сравнения межстрановых показателей детского благополучия могут служить исследования различных структурных подразделений ЮНИСЕФ и организаций, тесно сотрудничающих с Детским фондом [Кислицына, 2018]. Страновые различия в охвате детского населения, проблематике, степени подробности исследований и методиках оценки детского благополучия сильно различаются (см. Таблицу 1.5 в Приложениях к первому разделу). Таблица позволяет примерно оценить большое разнообразие показателей для оценки детского благополучия в разных странах. Само благополучие довольно трудно определить и крайне сложно измерить. Вместе с этим число такого рода исследований продолжает расти [Положение детей в мире, 2019; Цинченко, 2017].

Специалисты выделяют три базовых подхода к выбору показателей оценки детского благополучия: индикаторы с доступными статистическими данными; индикаторы, отражающие политические интересы (разработчиков или институтов, которые заказывают исследование); теоретическое обоснование выбранных индикаторов. Поскольку разработка такого рода показателей и методик их оценки осуществляется отдельно друг от друга, они мало сопоставимы между собой. Вместе с тем, показатели должны отвечать таким характеристикам как доступность, достоверность, значимость, простота понимания, сопоставимость [Индекс детского благополучия, 2020].

Индекс применяется для анализа ситуации в конкретных странах, для межстрановых сравнений, используется как способ привлечения внимания политиков, общественности и профильных специалистов к проблемам детей и семей, требующим срочного вмешательства (см. *Рейтинг стран мира с точки зрения условий развития детства*).

Литература

- Антонова Н. А., Ерицян К. Ю., Цветкова Л. А. Субъективное благополучие подростков и молодежи: концептуализация и измерение // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 187. С. 69-78.
- Арчакова Т.О., Веракса А.Н., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 68–76.

- Галиахметова Л. И. Благополучие, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью: проблема взаимосвязи // Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. №3. С.1114-1118.
- Индекс детского благополучия // Демоскоп. № 609 – 610. 8-21 сентября 2014. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0609/analit01.php> (дата обращения: 19.12.2020)
- Кислицына О. А. Экономическая глобализация и проблемы национальной и международной безопасности: Международный опыт измерения качества жизни (благополучия) детей // Проблемы современной экономики. 2018. № 3 (67). С. 103-106.
- Положение детей в мире, 2019 год. Дети, продовольствие и питание. Здоровый рост в меняющемся мире. Резюме доклада ЮНИСЕФ. Перевод с английского. 24 с. URL.: www.unicef.org/sowc (дата обращения: 19.12.2020).
- Цинченко Г. М. Благополучие детей в контексте новых социальных исследований в Западных странах // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2017. № 1. С. 76-88

Рогодень Н. Н.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ
в рамках проекта № 18-00-00956*

МЫШЛЕНИЕ НЕКСУСНОЕ (Nexus Thinking) (от лат. “nexus” — “соединение, связь”) — *подход, рассматривающий такие основные ресурсы (и — шире — сферы) жизнедеятельности человека, как вода, пища и энергия, не изолированно друг от друга, а в многочисленных взаимосвязях между собой.*

Это стратегический, системный и холистический подход, призванный изучать эти три сферы во взаимозависимости и в долгосрочной перспективе, принимая в расчёт социальную, экономическую и экологическую проблематику. Например, вместо отдельной плотины рассматривается весь бассейн реки, или вместо того чтобы изучать отдельно взятую страну, нексусное мышление выходит за её границы и охватывает пограничные территории или даже весь регион, затронутый изучаемой проблемой. Этот подход также принимает во внимание суммарное влияние человеческого воздействия, а не только сиюминутный и очевидный результат какого-то конкретного нововведения. Кроме того, нексусное мышление подразумевает анализ действий всех организаций, занимающихся вопросами воды, пищи и энергии, в комплексе.

Термин “nexus” был впервые использован в 1983 г. в специально-созданной программе (Food-Energy Nexus Programme) Университета Объединённых Наций и в тот же период впервые применён на практике в переговорах по вопросам воды и электроэнергии в Индии [Scott et al., 2015].

В последнее время учёные обращают внимание на то, что в русле нексусного мышления необходимо рассматривать не только сами ресурсы и процессы, связанные с их использованием и воспроизводством, но и людей-пользователей этих ресурсов, в частности, детей и их родителей. Отмечается, что в любом случае политические дебаты и решения вокруг нексуса оперируют понятиями о детстве, например, о биологической уязвимости детей к природным катаклизмам, вызываемым глобальным изменением климата [Walker, 2020]. Кроме того, дети в политическом дискурсе часто символизируют “светлое будущее”, олицетворяя надежду на более здоровые и более экологичные общественные устои [например,

Pike, Kelly, 2014], и в то же время детское тело дискурсивно становится полем борьбы против таких распространённых заболеваний современности, как ожирение и диабет [например, Brembeck et al. 2013].

Исследователи детства пишут о большом потенциале применения аналитической и политической парадигмы нексусного мышления в географии детства [Kraftl et al., 2019; Walker, 2020]. Так, по их мнению, во-первых, нексусное мышление позволит изучить, как дети и подростки воспринимают и понимают социальные, политические, экономические и экологические процессы разного масштаба; во-вторых, при рассмотрении детей и семьи в центре нексусных связей исследования нексуса приобретут более конкретный, осязаемый характер; в-третьих, нексусное мышление представляет собой парадигму для выработки политических решений, с помощью которой в географии детства вопросы межпоколенческой социальной справедливости должны изучаться в связи с проблематикой устойчивого развития [Walker, 2020]. Соединение двух подходов — географии детства и нексусного мышления — призвано ответить на критику исследований детства в том, что они чаще всего изучают жизнедеятельность детей в узком, индивидуалистическом контексте, что характерный для них микро-фокус просто не позволяет рассматривать её в более широком плане властных отношений и межпоколенческой взаимосвязи и взаимозависимости [Holloway et al., 2019]. В свою очередь, литература по нексусу критикуется в том, что она упускает из поля зрения действие нексуса на уровне местного сообщества и семьи в пользу дебатов о глобальных ресурсах и геополитике, а также в том, что присущий ей метод макроанализа не позволяет провести оценку неравного распределения ресурсов внутри стран и между разными странами [Allouche et al. 2015; Kraftl et al. 2019; Leck et al. 2015].

Примером применения нексусного мышления к географии детства может служить анализ полевых заметок и текстов интервью в исследовании Catherine Walker [Walker, 2020], проведённом в индийских семьях разного уровня достатка, проживающих в городах и сельской местности в Индии и Великобритании. Этот анализ был призван ответить на вопрос: как глобальные экологические проблемы воспринимаются, осмысливаются и проживаются на повседневном уровне детьми и семьями в целом? Анализ показал, что в разных жизненных контекстах эти проблемы воспринимаются очень по-разному и подтвердил идею исследователей в области нексуса [Williams et al., 2014] о том, что дефицит какого-либо из основных ресурсов (например, воды в период летней жары на юге Индии) оказывает давление на производство другого ресурса, приводя тем самым к более выпуклым, более очевидным и осязаемым взаимосвязям и взаимоотношениям, которые иначе обычно скрыты от взгляда простого потребителя.

Другой пример — масштабное междисциплинарное исследование, проведённое Питером Крафтлом и коллегами в Бразилии с помощью разнообразных количественных и качественных методов, в том числе направленных на визуализацию представлений детей, подростков и молодёжи о нексусе [Kraftl et al., 2019]. Основной вывод, к которому приходят авторы исследования, заключается в следующем: представления и повседневный жизненный опыт детей и молодёжи выходят за пределы традиционной триады “вода-пища-энергия”, обнажая более сложные, тонкие и материальные типы связей на самых разных уровнях. Так,

нексус для участников исследования был олицетворён велосипедами, на которых они доставляют домой продукты из супермаркета; семейными конфигурациями и отношениями; деньгами и землепользованием; вопросами коррупции на уровне государства и региона, социальной и экономической справедливости, и т. д. Данные, полученные в исследовании, также указывают на случаи неравенства, острой нехватки чего-либо и разорванных связей, угрожающих благополучию детей, молодёжи, их семьи и местного сообщества.

По мнению авторов, нексусный подход обладает большим потенциалом в качестве образовательного, концептуального и политического инструмента, призванного осветить вопрос взаимозависимости между людьми, ресурсами и пространствами, в которых создаются эти ресурсы и проходит жизнедеятельность человека (*см. Просвещение экологическое*).

Литература

- Allouche J., Middleton C., Gyawali D. Technical veil, hidden politics: Interrogating the power linkages behind the nexus // *Water Alternatives*. 2015. Vol. 8 (1). Pp. 610-626.
- Brembeck H., Johansson B., Bergström K., Engelbrektsson P., Hillén S., Jonsson L., Karlson M., Ossiansson E., Shanahan H. Exploring children's foodscapes // *Children's Geographies*. 2013. Vol. 11(1). Pp. 74-88.
- Holloway S., Holt L., Mills S. Questions of agency: capacity, subjectivity, spatiality and temporality // *Progress in Human Geography*. 2019. Vol. 43(3). Pp. 458-477.
- Kraftl P., Perella Balestieri J.A., Marques Campos A.E., Coles B., Hadfield-Hill S., Horton J., Vallandares Soarer P., Nogueira Villanova M.R., Walker C., Zara C. (Re)thinking (re)connection: Young people, "natures" and the water-energy-food nexus in São Paulo State, Brazil // *Transactions of the Institute of British Geographers*. 2019. Vol. 44:2. Pp. 299-314.
- Leck H., Conway, D., Bradshaw M., Rees J. Tracing the water-energy-food nexus: Description, theory and practice. // *Geography Compass*. 2015. Vol. 9(8). Pp. 445-460.
- Pike J., Kelly P. The moral geographies of children, young people and food: Beyond Jamie's school dinners. London: Palgrave MacMillan. 2014.
- Scott C. A., Kurian M., Westcoat J. L. The WEF nexus: Enhancing adaptive capacity to complex global challenges. In M. Kurian, R. Ardakanian (Eds.), *Governing the nexus: Water, soil and waste resources, considering global change*. London. UK: Springer, 2015. 15-39.
- Walker C. Nexus thinking and the geographies of children, youth and families: towards an integrated research agenda // *Children's Geographies*. 2020. Vol. 18:3. Pp.351-363.
- Williams J., Bouzarovski S., Swyngedouw E. Politising the nexus: Nexus technologies, urban circulation and the coproduction of water-energy. Sussex: The Nexus Network. 2014.

Никитина-ден Бестен О. Н.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 19-011-00654)*

ОЦЕНКА С УЧАСТИЕМ ДЕТЕЙ (Evaluation with Children) – это подход, который привлекает детей к оценке программ, проектов, мероприятий, процессов организаций, осуществляющих деятельность в их интересах. Дети выступают в роли экспертов и активно участвуют в определении проблемы, сборе информации и использовании результатов оценки.

Такие инициативы, как оценка с участием детей, переводят их из роли пассивных объектов, которых вовлекают в исследование, к роли активных участников, которые выступают со-исследователями. Исследование проводится совместно с детьми, а не в отношении их, а дети рассматриваются как эксперты относительно своего опыта (*см. Дети как планировщики*).

Оценка с участием детей возникла в конце 1990-х гг. как расширение области совместной оценки. Исследователи в данной области настаивали на привлечении детей в качестве заинтересованных сторон к оценке программ. К преимуществам такого подхода относятся развитие лидерства; прочных партнерских отношений между детьми и взрослыми; повышение достоверности и полезности проводимого исследования [Fox, Cater, 2011].

Оценка с участием детей включает такие этапы как: организация совместной исследовательской группы; постановка и проработка вопросов исследования; сбор, систематизация, анализ и интерпретация данных; обмен результатами исследований; реализация плана действий, основанного на этих результатах. Дети могут участвовать во всех аспектах оценки и исследований, в том числе: в разработке вопросов исследования; в определении выборки и наборе участников; в создании инструментов сбора данных (такие как опросы); в сборе информации и данных; в интерпретации и анализе результатов; в представлении результатов.

Уровень участия детей в оценке может варьироваться в зависимости от обязанностей, которые они выполняют. В исследованиях выделяются следующие уровни: наивысший уровень – дети являются частью организационного цикла планирования, выступают в качестве равноправных исследователей, участвуют в подготовке исследований, сборе данных и анализе, выводах по вопросам детства, реализации изменений; средней уровень подразумевает взаимодействие с детьми, дети собирают данные, взрослые анализируют результаты, разрабатывают выводы и вносят изменения; низкий уровень – с детьми взаимодействуют для выявления их мнения относительно процессов [Sabo Flores K., 2008; Zeldin et al., 2006].

Чтобы быть успешной, оценка с участием детей должна организовываться с ориентацией на понимание готовности, с проведением надлежащего обучения детей и взрослых, с установлением партнерских отношений; с оказанием поддержки детям в процессе участия и оценивания; с определением четких ролей. Определение четких ролей имеет решающее значение для достижения целей оценки. Взрослые выступают в роли инициатора проекта, осуществляют набор детей для участия и обучают их. Дети выбирают роли в проведении оценки, соответствующие их уровню развития и компетенциям. Для некоторых детей лучше всего подходит постепенный подход, когда им изначально поручают четко определенные задачи (например, сбор данных) и постепенно увеличивается ответственность (например, определение вопросов для оценки). По мере того, как дети демонстрируют свою компетентность на протяжении всего процесса оценки, превалирование взрослых уменьшается, и возрастает совместная оценка.

Преимущество оценки с участием детей заключается в том, что дети приобретают больше уверенности в себе, компетенций, также расширяется

социальный капитал (уровень доверия и связей между людьми, группами и организациями внутри общества).

Для вовлечения детей в оценку может быть использована игра, творческие мыслительные процессы, проведение фокус-групп и разработка опросов, а также проведение анализа данных и составления отчетов, рефлексивный процесс, тренинг.

Литература

- Fox J., Cater M. Participatory evaluation: factors to consider when involving youth // Journal of Extension. Vol. 49. No. 2. 2011. URL: <https://www.joe.org/joe/2011april/tt2.php> (дата обращения: 27.10.2020).
- Sabo Flores K. Youth participatory evaluation: Strategies for engaging young people. San Francisco: Jossey Bass. 2008. 208 p.
- Zeldin S., O'Connor, C., Camino L. Youth as evaluators: What's an adult to do? // ACT for youth. 2006. URL: <http://www.actforyouth.net/documents/Jan06.pdf> (дата обращения: 27.10.2020).

Скрынникова Е. М.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 19-011-00654)*

РАЗДЕЛ II

ДЕТИ И ПРОСТРАНСТВА



В разделе представлены разные виды пространств от физических (дома, школы, культурно-досуговых учреждений и т.п.) до психологических, гипотетических, воображаемых, виртуальных пространств, окон возможностей, вопросов пространственной идентичности и пространственной справедливости и т.п.

В исследованиях географии детства пространства выступают контекстом благополучия детей, обусловленного как объективными обстоятельствами (напр., социоэкономическим статусом, уровнем преступности и пр.), так и субъективным опытом места.

Ряд статей посвящен вопросам географического перемещения детей, и осмысленному опыту проживания/ освоения места (прежде всего в форме игры). Понятия пространства, территории, места и пути (дороги, маршрута) предстают в многообразии форм, далеко не всегда имеющих материальное измерение.

В географии детства значение имеет то, каким образом дети, составляя потенциально уязвимую часть нации, могут также являться активными агентами посредством своих ежедневных жизней, практик, эмоций и опыта.

ДЕТИ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ (Children from Migrant Families) – данное понятие имеет достаточно широкие границы интерпретации и в исследовательской практике рассматривается с разных точек зрения. Во-первых, это дети, родители (либо один из родителей) которых приехали/переехали с целью получения работы на более выгодных условиях и взяли с собой несовершеннолетних детей (дети-мигранты). Во-вторых, категория «дети из семей мигрантов» в исследовательской практике часто употребляется в отношении детей, в семьях которых один или оба родителя долгое время физически отсутствуют, в связи с тем, что работают в другом городе или за границей (дети мигрантов).

Первая группа, это дети, которые перемещаются вместе со своими родителями вне зависимости от их собственного желания и планов, в другую страну или город. В данном случае в жизни ребенка происходят значимые пространственные изменения: меняется физическое и социально-инфраструктурное окружение (см. *Инфраструктура детства*), трансформируется набор социальных связей и отношений, часто меняется языковая и культурная среда. Особое внимание российские и зарубежные исследователи обращают на так называемое «полуторное поколение» (one and a half generation) мигрантов – они мигрируют с родителями в осознанном возрасте, в активной фазе процесса школьной социализации. Наиболее распространенным критерием выделения полуторного поколения является диапазон возраста, на который приходится миграция (см. *Миграция*). Однако эти критерии также различаются от исследования к исследованию. Возрастной диапазон в различных российских и зарубежных исследованиях

колеблется от нижней границы – 6 лет, до максимальной – 19. Термин «полуторное поколение» не входит в ряд классических, которыми оперирует демография, как, например, первое и второе поколение мигрантов; однако его ценность состоит в том, что он позволяет подчеркнуть опыт тех, кто поменял место жительства, не достигнув зрелости [Рочева, 2011]. Дети вынужденно следуют за своими родителями, занимают промежуточное положение между первым и вторым поколениями мигрантов и обладают особыми социокультурными характеристиками. В условиях, когда миграционный процесс предполагает смену страны проживания, у детей «полуторников» сохраняется память о стране выхода, общественном укладе, нормах поведения и традициях посылающего общества. В отличие от представителей «второго поколения», социализация, которых с рождения проходит в принимающем сообществе, социализация и интеграция мигрантов «полуторного поколения» проходит с большим трудом. Специфической характеристикой социализации детей из семей мигрантов «полуторного поколения» является формирование двойственной (а иногда множественной) идентичности [Мукомель, 2013]. Миграция в конечном итоге не исключает успешной социализации ребенка на новом месте и может значительно улучшить благосостояние семьи, увеличить шансы на получение лучшего образования и возможностей для самореализации, однако сама ситуация изменения пространственных границ, переезд, отрыв от друзей и привычной социальной среды – большой стресс для ребенка. Дети из семей мигрантов в процессе переезда и адаптации испытывают множество трудноразрешимых социально-педагогических и психологических проблем на новом месте. Среди таких проблем педагоги и психологи выделяют: психическую неуравновешенность, чувство изоляции и подавленности, педагогическую запущенность и неуспеваемость в обучении [Буханько, 2015].

Во втором значении речь идет о дистантных семьях и, по мнению исследователей, дети в таких семьях демонстрируют все признаки семейной депривации [Крупник, 2014]. Данная проблема не ускользает от внимания мировой общественности, так один из последних отчетов Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) «Влияние миграции на детей в Узбекистане» описывает целый ряд проблем, с которыми сталкиваются дети, при миграции своих родителей. Несмотря на то, что пространственные границы для ребенка не изменяются, происходит изменение привычной социально-бытовой среды и психологической атмосферы. Авторы отчета отмечают такие негативные тенденции как изменение в уходе за детьми, ухудшение эмоционального благополучия детей, изменение поведения, использование опекунами различных и отличных от родительских методов воспитания и контроля над детьми, рост дополнительных обязанностей детей, связанных с работой по дому и уходом за младшими детьми и др.

Важно подчеркнуть, что и в первом и во втором случае мобильность родителей, вносит изменения в условия и факторы социализации детей, что в итоге оказывает влияние на уровень их социального благополучия.

Литература

Буханько Е. О. К вопросу интеграции детей-мигрантов в образовательную среду // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. 2015. № 3-1. С. 152-154.

- Влияние миграции на детей в Узбекистане. Краткий отчет// Официальный сайт Детского фонда ООН. 2019. URL: <https://www.unicef.org/uzbekistan/media/2941/file/Effects-of-migration-on-children-of-Uzbekistan-Russian.pdf> (дата обращения: 20.12.2020).
- Крупник И. Р. Особенности семейных представлений у детей трудовых мигрантов, детей-сирот и детей из обычных полных семей // Психология. Экономика. Право. № 3. С. 13–21.
- Мукомель В. И. Особенности адаптации и интеграции детей-мигрантов – представителей «полуторного поколения» // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. 2013. № 2-2. С. 192-209.
- Рочева А. Л. «Полуторное» поколение мигрантов: множественная маргинальность (обзор литературы) // Официальный сайт ИС РАН. 2011. URL: <http://www.isras.ru/publ.html?id=2355> (дата обращения: 20.12.2020).

Ардальянова А. Ю.

Составлено по результатам работ, выполненных при поддержке Фонда ДВФУ и Дальневосточного федерального университета федерального университета, договор пожертвования от 28 января 2019 г. № Д-38-19

ДОМ КАК ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ДЕТЕЙ, ДЕТСКАЯ СПАЛЬНЯ – *направление исследований географии детства, в рамках которого изучаются особенности использования детьми домашнего пространства, значение спальни комнаты для культуры детства и идентичности ребёнка, материальная и медийная культура детской комнаты.*

Несмотря на фундаментальное значение, домашние пространства не принадлежат к числу традиционных приоритетных направлений географии детства в силу ограниченной доступности частных пространств для исследователей [Adcock, 2016]. Исследования детской спальни комнаты проводились в антропологии, истории, медиаведении, культурологии. Спальные комнаты исследуются этнографическими, автобиографическими, интерпретативными методами, методами работы с текстами, включённого наблюдения, вовлечения детей в исследование в качестве визуальных этнографов-хроникёров собственной жизни.

Установка на домашнее времяпрепровождение детей существовала уже в средние в.. Современная практика «одомашнивания» детства восходит к индустриализации начала XIX в. [Cieraad, 2013]. Восприятие публичной сферы как мужской рабочей среды следствием имело рассмотрение частных домашних пространств как сферы деятельности женщин и пространства детства. Идея домашнего очага как уютного и безопасного места для ребёнка лежит в основе преобладающих концепций родительства и воспитания детей: учреждения по уходу за детьми стремятся воспроизводить домашнюю атмосферу. Сокращение пространственной свободы детей обусловлено представлениями об угрозах публичного пространства для детей, а также о рисках, исходящих от детей в публичном пространстве.

Концепция «культуры спальни комнаты» сформулирована Анджелой МакРобби и Дженни Гарбер в исследовании молодёжной субкультуры в Великобритании. В 1970-е гг. культура спальни формировалась девушками как альтернатива уличным субкультурам, в которых господствовали юноши [McRobbie,

Garber 1976: 213].

Комната ребёнка исследуется как культурный текст, значение и коннотации которого поддаются прочтению. Спальня выступает пространством, в котором раскрывается подлинное «Я» ребёнка, где он может быть собой. Большая часть исследований культуры подростковой спальни посвящена культурным и медийным практикам. Исследуется также материальная культура спален в аспекте персонализации пространства и выражения идентичности [Lincoln, 2014] (см. *Идентичность пространственная*).

Как правило, детская спальня является многофункциональным пространством, обустроенным для игры, отдыха и учёбы, а также содержащим множество личных вещей и артефактов. Зачастую спальня как «дом» внутри дома – первое и единственное место, которое ребёнок может считать своим, несмотря на регулирующую роль родителей. Оформленные родителями прежде рождения ребёнка, детские комнаты являются местами инициации детей в культуру и первичного ознакомления с ней. В пространстве дома ребёнок обнаруживает ресурсы для исследования зарождающегося чувства идентичности. По мере взросления эти ресурсы расширяются, поступая из множества источников и контекстов как в пределах дома, так и извне, и используются детьми при формировании культуры спальни [McRobbie, Garber, 1976].

Спальни детей младшего возраста служат игровыми пространствами, для них характерны инфантильные декорации. По мере роста ребёнка спальня становится площадкой развития и демонстрации его идентичности, отражая эволюционирующие интересы и вкусы [Lincoln, 2004]. Спальни подростков несут отпечаток материальной культуры переходного возраста, эклектично сочетающей в себе артефакты детства и подростковые устремления: игрушки перемежаются с музыкальными пластинками, журналами, плакатами знаменитостей, изображениями автомобилей и прочими объектами, отражающими подростковые увлечения. Спальни детей старшего возраста становятся пространством социализации и подготовки к взрослой жизни, отдыха, расслабления в одиночестве или в обществе друзей, чтения, прослушивания музыки, просмотра телевидения, времяпрепровождения в интернете, экспериментов с одеждой и внешностью, духовных исканий или, напротив, практики вредных привычек (курение, алкоголь) [Lincoln, 2004; 2005; 2012].

В ходе этнографических исследований выявлен динамический характер и изменчивость материальной культуры подростковых комнат [Lincoln, 2014: 266; Lincoln, 2012]. Спальни выступают хранилищами смыслов, воспоминаний о жизненных историях, хроники биографий их обитателей [Lincoln 2014: 266], используются для установления границ и точек соприкосновения с публичными, частными и виртуальными социокультурными пространствами (см. *Пространство социокультурное*).

Будучи ключевыми местами обращения детей к медиа, спальни и сами становятся медийным пространством. Спальня для подростков, оспаривающих авторитет взрослых, приобретает функцию прибежища от стресса повседневности, семьи, друзей и сверстников. Медиа выполняют функции ресурса изучения собственной идентичности, которая затем проживается подростком в публичных

пространствах.

В этнографических исследованиях Шан Линкольн детская спальня предстаёт физическим, материальным, виртуальным, метафорическим пространством, динамичной культурной сферой [Lincoln, 2004: 97]. Культурные ресурсы (музыка, фильмы, литература и пр.), используемые при оформлении комнаты, отражают динамику становления идентичности ребёнка. Культура современной спальни выходит за пределы частной сферы дома в виртуальное пространство. Материальные культуры спальни и социальных сетей подобны (напр., оформление стены).

Линкольн формулирует концепцию зонирования спальни, отражающую способы наполнения подростковой спальни – вместители смыслов – материальными объектами и использования спальни в качестве коммуникативных ворот во внешние зоны [Lincoln, 2004; 2005; 2012]. Динамичная культурная деятельность сопровождается рутинным использованием подростковой спальни для сна, выполнения домашней работы, что отражается в планировке комнаты. Зоны обусловлены социальной деятельностью, проводимой в пространстве спальни, они не сводимы к одной лишь физической и познавательной деятельности, могут пересекаться и срастаться, раскрываться и сворачиваться в зависимости от контекста, носить текучий характер, опосредованный аудиовизуальными и коммуникативными технологиями. Использование молодыми людьми «зон», созданных посредством музыки, преобразовывает спальню из рутинного обыденного пространства в социокультурно-динамичное [Lincoln, 2005]. Музыка как культурный ресурс (записи произведений, технологии прослушивания, ассоциативные плакаты, атрибутика) позволяет подросткам документировать и обозначать свою идентичность в частной сфере, притязать на независимость и на пространство спальни. Музыкальные произведения, создающие атмосферу комнаты, выбираются подростком в соответствии с текущими музыкальными вкусами и интересами, а также настроением [Lincoln, 2004].

Медиа являются ключевым ресурсом, посредством которого подростки наделяют личное пространство смыслом, воспроизводя эстетику внешних пространств, кодируя культуру спальни как карту значений [Lincoln, 2005]. В процессе преобразования обыденного пространства спальни в динамичное, наполненное смыслами место, музыка и иные медиа выступают маркерами идентичности подростка [Lincoln, 2005]. Подросткам свойственно использовать музыку или телевидение как фоновый шум, создающий в пространстве комнаты знакомую, «свою» атмосферу; выдвигающийся в «передовую зону» или отходящий на второй план (в «фоновую зону») в зависимости от событий текущего момента. Использование переносных проигрывателей позволяет выносить культуру спальни за пределы жилища.

Пространство спальни расположено в контексте родительского дома, на пересечении домашней и внешней социокультурной сфер. Использование подростками различных зон в публичном, частном и виртуальном пространстве является предметом комплексных переговоров с взрослыми, братьями, сёстрами, сверстниками. За родителями нередко остаются регуляторные и дисциплинарные функции, последнее слово относительно оформления комнаты, допуска тех или иных гостей. Так, повеление ребёнку идти в свою комнату является

типичным наказанием за неподобающее поведение и позволяет отлучить его от основного жилого пространства дома. В случае раздела пространства с братьями и сестрами «своя» половина комнаты обозначается размещением вещей, декорированием в соответствии со своими вкусами и интересами, а притязание на пространство может быть заявлено посредством создания музыкального фона [Lincoln, 2005].

Распространение комнатной электроники – телевизоров, компьютеров, магнитофонов, проигрывателей, игровых приставок – открыло детям «окно» в мир напрямую из частных пространств их жилищ, поспособствовав развитию новой культуры спальни, в рамках которой современные подростки проводят в своих комнатах больше времени, чем поколения их предшественников. В подростковых спальнях преобладают опосредованные СМИ объекты и образы. Культурные предпочтения подростков формируются в комнатах, в них же делается выбор в пользу тех или иных материалов, героев для подражания, музыкальных вкусов [Lincoln, 2005]. Появление интернета поспособствовало производству домашней культурной продукции и упростило условия её распространения. Феномен «виртуальной спальни» отражает выход представлений подростков о собственной идентичности за пределы частного пространства комнаты в участвующие пространства социальных сетей. Спальня стала ёмкой пространственной метафорой, обозначающей использование детьми социальных медиа в качестве продолжения своего личного, частного пространства. Подростковая идентичность находит выражение на пересечении спальных комнат и социальных сетей. Спальня воспринимается в качестве первичного пространства раскрытия подлинной идентичности детей в контексте усталости от культуры социальных сетей, предполагающей непрекращающееся давление на подростка в ожидании постоянного выражения им своей идентичности в виртуальном пространстве [Lincoln, 2012].

Литература

- Adcock J. The Bedroom: A Missing Space Within Geographies of Children and Young People // Nairn K., Kraftl P. (eds.), Skelton T. (editor-in-chief). Space, Place, and Environment. Geographies of Children and Young People, vol. 3. Singapore: Springer, 2016. P. 401-420.
- Cieraad I. Children's home life in the past and present. Home Cultures. 2013. Vol. 10. No. 3. P. 213-226.
- Lincoln S. Teenage girls' 'bedroom culture': Codes versus zones // Bennett A., Kahn-Harris K. (Eds.). After subculture: Critical studies in contemporary youth culture. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004. P. 94-106.
- Lincoln S. Feeling the noise: Teenagers, bedrooms and music. Leisure Studies. 2005. Vol. 24. No. 4. P. 399-414.
- Lincoln S. Youth culture and private space. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012. 254 p.
- Lincoln S. I've stamped my personality all over it: The meaning of objects in teenage bedroom space. Space and Culture. 2014. Vol. 17. No. 3. P. 266-279.
- McRobbie A. & Garber J. Girls and subcultures: An exploration // S. Hall & T. Jefferson (Eds.), Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain. London: Hutchinson, 1976. P. 209-222.

Толвайшис Л. Л.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках проекта № 20-011-31374

ДОРОГА В ШКОЛУ (Road to School или Way to School) – *повседневный маршрут детской мобильности, являющийся предметом исследования географии и социологии детства.*

Авторы исследований в этом направлении отмечают тенденцию снижения мобильности детей по маршрутам самостоятельных перемещений «дом – школа», сокращения частоты использования общественного транспорта [Barker, 2008; Sharpe, Tranter, 2010; Schoeppe et al., 2013]. Изучение маршрута «дом – школа» вносит важный вклад в общее понимание мобильности, включая изучение категорий сопровождающих (родители, братья и сестры, друзья, домашние животные), использование транспортных средств (общественного транспорта, личного автомобиля, в сопровождении взрослых или самостоятельно), возможностей применения средств активной мобильности (велосипеды, скейты, ролики и пр.), транспортной политики города, особенностей инфраструктуры населенного пункта (см. *Инфраструктура детства*) и т. д. [Бухтиярова, Купряшкина, 2020].

Определяющей уровень потенциальной независимости детской мобильности по маршруту «дом-школа» является проблема безопасности детских перемещений во время поездок в школу и из школы с учетом мобильного трафика и других городских рисков (см. *Безопасность детей*). Большое значение имеет и ряд других факторов городской среды - наличие пешеходных переходов, использование приемов «замедления» движения, удобный трафик общественного транспорта, наличие и разнообразие общественных пространств, наличие велопарковок и велопрокатов и пр.). Примером изменения городского пространства в сторону повышения безопасности может служить программа «Безопасные маршруты» в Калифорнии. Она фиксировала впечатления детей по пути в школу (пешком или на велосипеде) с использованием карманных компьютеров (например, APleyard) [Preto et al., 2016].

В работах В. Brendan O’Keeffe, А. O’Beirne, S. Schoepe, P. Tranter, M. J. Dupcan детально описаны особенности факторов детской независимой мобильности [O’Keeffe et al., 2014; Schoepe et al., 2016], результаты исследований отражают тенденцию усиления независимой мобильности детей в формах самостоятельных перемещений «дом-школа», использований общественного транспорта, самостоятельных переходов через главную дорогу и др.

В работе Бухтияровой И. Н. и Купряшкиной Е. А. представлено эмпирическое исследование пространственных перемещений детей, опираясь на основные теоретические и методологические аспекты изучения детской повседневности. Выводы демонстрируют корреляции маршрута «дом-школа» с полом, возрастом и типом населенного пункта участников исследования. Например, жители более крупных населенных пунктов проводят в пути больше времени, при этом реже ходят пешком, чаще используют общественный транспорт и чаще замечают признаки социальной нецивилизованности в своём городе [Бухтиярова, Купряшкина, 2020]. А. А. Бесчасная, изучая детство в условиях города, дает описание социальных повседневных практик детей в пространственно-временных координатах [Бесчасная, 2016:26-29].

Повышение уровня независимых перемещений по повседневному маршруту «дом-школа» должна соотноситься с повышением безопасности (см.

безопасность детей), основанной на развитии как городской среды, так и навыков осознанного поведения ребёнка, находящегося без присмотра взрослых - в дорожно-транспортных ситуациях, установления социальных контактов, освоения пространственных отношений и т. д.

Литература

- Бесчасная А. А. Паттерны урбанистического детства как отражение многообразия повседневности городских детей // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016. № 1. С. 26–29.
- Бухтиярова И. Н., Купряшкина Е. А. Дорога в школу: разнообразие миров детства (на материалах эмпирического исследования "дети и пространства") // *Ойкумена. Регионоведческие исследования*. № 3(54). 2020. С. 35–47. DOI: <https://doi.org/10.24866/1998-6785/2020-3/35-47>
- Barker J. Men and motors? Fathers' involvement in children's travel // *Early Child Development and Care*. 2008. 178(7–8). P. 853–866. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430802352277>
- O'Keeffe B., O'Beirne, A. Children's independent mobility on the island of Ireland. Limerick: Mary Immaculate College, 2014. 2 p. URL: <http://www.mic.ul.ie/childmobility/Documents/Didyouknow.pdf> (дата обращения: 22.03.2020).
- Preto I., McCall M. K., Freitas M., Dourado L. Children, participatory mapping of the geography of risk: risk perceptions of children and adolescents in two portuguese towns // *Youth and environments*. 2016. Vol. 26. No. 1. P. 85–110. DOI: <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.26.1.0085>
- Schoepe S., Tranter P., Duncan M. J. [et al.] Australian children's independent mobility levels: secondary analyses of cross-sectional data between 1991 and 2012 // *Children's Geographies*. 2016. Vol. 14(4). P. 408–421. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1082083>
- Schoeppe S., Duncan M., Badland H., Oliver M., & Curtis C. Associations of children's independent mobility and active travel with physical activity, sedentary behaviour and weight status: A systematic review // *Journal of Science and Medicine in Sport*. 2013. No. 16. P. 312–319. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2012.11.001>
- Sharpe S., Tranter P. The hope for oil crisis: Children, oil vulnerability and (in) dependent mobility // *Australian Planner*. 2010. 47(4). P. 284–292. DOI: <https://doi.org/10.1080/07293682.2010.526622>

Купряшкина Е. А.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ
в рамках проекта № 18-00-00976*

ВИДЫ ПРОСТРАНСТВА/МЕСТА - зарубежными исследователями пространство рассматривается как «вместилище для природных и социальных событий», а место как «именованное пространство». Виды пространств и мест, представленные в данной статье, часто пересекаются, накладываются друг на друга, они дифференцируются по уровням (домашние, соседствующие с домом, комьюнити, городские), эмоциональным переживаниям детей (страшные, опасные, любимые и пр., по степени проявления контроля со стороны родителей и других взрослых (запрещенные, институциональные и пр.).

Всем детям свойственно исследовать окружающее их пространство, узнавать о нём, упорядочивать его, наделять его смыслом – как совместным, коллективным, так и частным, индивидуальным. Места могут обладать как

консенсуальным значением для детей, так и личностным значением для отдельно взятого ребёнка, не разделяемым с другими детьми. Многие места имеют значения, известные только одному ребёнку. Так, грязевой луже ребёнок может присвоить значение места для прыжков несмотря на то, что социальное взаимодействие с взрослыми предполагает совсем иной смысл подобных мест. Многие места в феноменологическом ландшафте ребёнка несут личностно и социально обусловленные смыслы. Дети склонны адаптировать места в своём домашнем окружении отличным от взрослых образом [Hart, 1979: 187].

Социальные географы, урбанисты, социологи и прочие исследователи предпринимают попытки классифицировать городские пространства по критериям их значения для детства, имеющегося ресурсного потенциала, возможностей детской мобильности и свободной игры. Р. Лоренцо и М. Фрэнсис (Ray Lorenzo, Mark Francis) выделили пять групп пространств для детей в городе:

- 1) институциональные пространства (школы, школьные дворы, детские сады, спортивные парки, тематические парки), публичные пространства (улицы, тротуары, парки, пляжи, торговые центры, береговые линии, пути);
- 2) частные пространства (дома, автомобили), найденные места (природные зоны, свободные участки, береговые линии, углы улиц);
- 3) найденные / недоступные пространства (открытые / прикованные места, свободные участки);
- 4) дикая местность (природные зоны, городские «пустыни»);
- 5) новые пространства (сады сообществ, школьные сады, городские фермы, скейтпарки, киберпространства и пр.) (см. *Новые пространства детства в Приложении ко второму разделу*) [Francis et al. 2002].

В качестве значимых для детей мест в городской среде определены места для игры. Игровые пространства активно изучаются социальными географами, социологами, антропологами, уделяющими особое внимание свободной детской игре, независимым и активным перемещениям в городской среде [Asiasiga et al. 2013; Philo et al. 2004; Gibbs et al. 2015; Carver et al. 2013].

Роджером Хартом выделены четыре обширные категории мест: используемые, коммерческие, социальные и эстетические места [Hart, 1979: 160].

1. Используемые места (*land-use places*) ценимы детьми за возможности их использования в играх. Примеры таких мест: центральная городская или местная площадка для игры в мяч, форты (крепости, строения, возведённые детьми), дома, реки, улица и прочие пространства для езды на велосипеде, бассейн, газоны, каток, парковка, песочница (лужа, игры с грязью), деревья (на которые можно взбираться), снегоходное поле или трасса, плодовые деревья и кустарники, места для прыжков, места для скалолазания, тропы, кладбище, качели, страшные дома с привидениями, скалы, задние дворы – задворки (помещения с оборудованием), велосипедные трассы, поле для игры в снежки, смотровые площадки, улица как пространство для игры, ярмарочная площадь, прогулочная дорога, теннисный корт, места для игр в прятки, сарай, гараж [Hart, 1979: 453-459].

2. Социальные места связаны с проживанием или работой того или иного индивида или проведением тех или иных социальных мероприятий. Примеры: дом ребёнка (см. *Дом как пространство для детей*), дом взрослого, начальная

школа, работа родителей, средняя школа, церковь, центры отдыха, боулинг (кегельбан, лужайка для игры в шары), крыльцо, мемориальный зал [Hart, 1979: 456].

3. Коммерческие места увязываются с возможностью совершения в них покупок или иного рода приобретений. Примеры: магазины в городе, стенд с мороженым, универсам, супермаркет, рестораны, магазины за пределами города, автозаправочные станции, библиотека, почта, пожарная станция, банк, клиника, свалка, другой конец улицы, прачечная, полицейский участок [Hart, 1979: 454, 460]. Например, автозаправочные станции ценятся за возможность надувания велосипедных шин, покупки различных инструментов, а также как одно из немногих мест, где дети могут наблюдать за работой мастеров (см. *Новые пространства игровые в Приложении ко второму разделу*).

4. Эстетические места ценятся за их внешний вид или атмосферу. Примерами эстетических мест могут быть дома, водоёмы, горы.

Разновидностью таких мест могут быть также места, в отношении которых ребёнок испытывает чувство принадлежности или в которых чувствует себя комфортно. В частности, для детей, как правило, актуальны «места привязанности, уединения и тишины» [Hart 1979: 170]. Это особые места, внушающие ребёнку чувство безопасности в трудную минуту. Вопреки стереотипным мнениям градостроителей и планировщиков досуговой инфраструктуры о потребностях детей в непрерывной физической активности, детям бывает свойственно стремление к уединению в тихом месте. Нередко это места у воды, характеризующиеся наличием земли, песка, присутствием животных. На первый взгляд бесцельная созерцательность может иметь исключительную важность для развития ребёнка и должна учитываться в градостроительной практике.

Дальнейшая дифференциация мест связана с разделением последних на любимые и нелюбимые, а также выделением страшных, опасных, разрешенных и запрещенных.

К «любимым», «вожделенным местам за горизонтом» относятся места, в которых ребёнок хотел бы побывать или поселиться при наличии абсолютной свободы выбора [Hart 1979: 172].

К категории нелюбимых мест относятся места, которые дети избегают посещать. Обобщающей характеристикой такого рода мест является наличие родительского надзора. Помимо этого, как правило, нелюбимые места сопряжены с индивидуально пережитым неприятным опытом и потому специфичны и непостоянны [Hart 1979: 171].

В исследовании Харт также выделяет пугающие места: кладбище, дом с призраками, заброшенные здания, леса, места обитания змей, медвежья берлога [Hart 1979: 173]. К опасным местам относятся дороги с оживлённым движением, лишённые тротуаров, на которых сложно управлять велосипедом; запруженные парковки и подъездные дороги, заброшенные колодцы со сломанными, прогнившими крышками. Встречается также страх рек, озёр, прудов, зыбучих песков и пр.

Каждый ребёнок сталкивается с противоречием между мечтой об удалённых пространствах и действительностью ограниченного диапазона разрешённых перемещений, который возможно расширять лишь постепенно. По степени разрешённости места подразделяются на: 1) допустимые к посещению без

получения разрешения; 2) допустимые к посещению в одиночестве с согласия старших (отдельный режим действует, как правило, для велосипедных поездок); 3) допустимые с согласия старших в сопровождении сверстников и 4) запрещённые родителями к самостоятельному посещению. Родительские запреты отражают внешние границы сферы передвижения детей. Вдоль этих границ пролегают линии конфликта между исследованным и неизведанным, будоражащим детское воображение мирами [Hart 1979: 44]. Границы диапазона передвижения являются итогом переговоров родителей и ребёнка, однако решающее слово всегда остается за родителями. Как правило, этот диапазон обусловлен границами поля зрения и слышимости родителей, а также восприятием потенциальных опасностей, сопряжённых с элементами окружающего ландшафта (оживлённое дорожное движение, крутой обрыв, глубокая река, нежелательность контактов с неблагонадёжными сверстниками – карманниками, наркоманами, ошивающимися в определённых районах, и т. п.) [Hart 1979: 54-55]. Нарушая запреты, дети демонстрируют родителям свою способность справиться с вызовами, сопряжёнными с посещением «нежелательных» мест (напр., ручей или дерево, на которое трудно забраться) [Hart 1979: 46].

Путь к месту доставляет детям не меньше удовольствия, чем пребывание в нём. Зачастую они мыслят категориями исследования, а не пребывания. Детям свойственно выстраивать свои собственные кратчайшие маршруты до тех или иных мест, пролегающие через необычные места, которые взрослые не склонны пересекать. Детские трассы нередко включают в себя элементы «экстрима» – труднопроходимые участки с препятствиями природного или промышленного характера (кусты, трубы...), крутые спуски, пересечение задних дворов и заборов частных и коммерческих объектов, кладбищ и т.п. Выбор таких трасс может быть как выражением бравады и демонстрации физической силы, так и просто забавой. В этом отличие детского подхода к маршрутам, предполагающего их самостоятельную ценность, от подхода взрослого, основанного на функциональности [Hart 1979: 73]. Необычные маршруты также являются способом преодоления ограниченности зон свободного передвижения ребёнка, определённых родителями для детских перемещений [Hart 1979: 76].

Литература

- Asiasiga, Carroll, P., L., Kearns, R., Tava'e N., Witten, K. New Zealand parents' understanding of the intergenerational decline in children's independent outdoor play and active travel // *Children's Geographies*, 11 (2), 2013. P. 215–229.
- Carver A., Hillman M., Shaw B., Watson B. A comparison study of children's independent mobility in England and Australia // *Children's Geographies*, 11 (4), 2013. P. 461–475.
- Francis, M., Lorenzo, R. Seven realms of children's participation // *Journal of Environmental psychology*. 2002. 22. P. 157-169.
- Gibbs L., MacDougall C., McKendrick J., Nansen B., Ross N. J., Vetere F. Children's independent mobility: compositions, collaborations and compromises // *Children's Geographies*, 13 (4), 2015. P. 467–481.
- Hart R. *Children's Experience of Place*. NY: Irvington Publishers, 1979. 518 p.
- Philo C., Thomson J.L. Playful spaces? A social geography of children's play in Livingston, Scotland // *Children's Geographies*, 2 (1), 2004. P. 111–130.

ИДЕНТИЧНОСТЬ ПРОСТРАНСТВЕННАЯ (Spatial Identity) – осознание и переживание индивидом своей связи с определённым местом, пространством, территорией. В основу понятия положена значимость определённого пространства (дома, местности, района, города, страны) для людей, связанных с ним настоящим либо прошлым местом проживания, эмоционально или по иным причинам.

Пространственная идентичность становится объектом исследований социальных наук, психологии и экологической географии начиная с 1960-х гг.. Пространственная идентичность исследуется качественными методами интервью, включённого наблюдения, дискурс-анализа, картирования. Градостроители и ландшафтные архитекторы обращаются к исследованиям пространственной идентичности при строительстве и преобразовании городских пространств.

Пространственная идентичность формируется на пересечении физических элементов места и увязываемой с ним деятельности человека, что находит выражение в психологической привязанности индивида к пространству. Пространство может влиять на самовосприятие человека посредством субъективно воспринимаемой роли пространства в его жизни, т.е. опыта, переживаний, памяти [Proshansky, Fabian, Kaminoff, 1983]. Понимая идентичность как социопространственное явление, Эдвард Соджа определяет человека как пространственное существо, принимающее активное участие в социальном построении пространственности [Soja, 1998: 8]. Формирование пространственной идентичности находит отражение в таких измерениях отношений человека и места как физический пространственный контекст, участие в процессах планирования и строительства пространства, а также действие в пространстве. Самоотождествление индивида с местом формируется под воздействием физического окружения, форм деятельности и смыслов, увязываемых с пространством. Пространство играет значимую роль в процессе формирования идентичности индивида ввиду неразрывных связей физического и социального окружения. С развитием информационно-коммуникационных технологий основные характеристики пространственной идентичности раскрываются также в виртуальном пространстве.

Особое значение в контексте пространственной идентичности приобретает понятие дома. Человеку свойственно наделять то или иное место статусом своего дома в соответствии с привязанностями, субъективным опытом переживаний и воспоминаний (см. *Дом как пространство для детей*). Таким образом, «дом» – это созданная человеком идентичность места, характеризующаяся личностной связью с индивидом. «Дом» как социальный конструкт, в свою очередь, может влиять на идентичность индивида [Richardson, 2018]. «Дом» как идентичность не отличается чётко очерченной структурой и может состоять из множества мест, ситуаций и сценариев [Massey, 1994: 172].

Пространственная идентичность исследуется в контекстах социальных конструкторов места, пространства, отношений власти и их динамики во времени. Социальные связи, сплачивающие местные сообщества, зачастую основаны на чувствах принадлежности к сообществу и безопасности в рамках него [Bauman, 2001], обусловленных культурной близостью, родством или совместным опытом. Выраженная пространственная идентичность свойственна местным сообществам – группам, проживающим в пределах определённой территории, объединённым общими интересами, члены которых чувствуют глубокую связь с местом своего рождения (см. *Идентичность детей и подростков городская*). На отождествление индивида с жилым районом влияют не только физические, инфраструктурные характеристики места проживания и окружающего публичного пространства, но и отношения с местным сообществом. Пространственная идентичность тесно связана с формированием сообщества, в основу которого закладываются социальные связи населения, проживающего на одной территории. Факт проживания в рамках определённого местного сообщества может влиять на пространственную идентичность, однако возможны случаи отсутствия выраженного самоотождествления человека с местом своего проживания. В процессе формирования пространственной идентичности ключевую роль играет коммуникация. Пространственная идентичность тесно связана с культурным контекстом и социальными связями. Отождествление с местным сообществом на уровне квартала может возникать под воздействием совместного опыта, коллективных переживаний и ценностей солидарности. Такому опыту чаще способствуют сложные жизненные условия; атомизация местных сообществ, проживающих в закрытых частных пространствах с современными удобствами, как правило, этому не благоприятствует. Пространственная идентичность в контексте местного сообщества неразрывно связана с проблемами включения индивида в сообщество и исключения из него. Чувство пространственной идентичности, обеспечиваемое местным сообществом, может служить важным мотивом социального действия как полноправных членов сообществ, так и их маргинализированных представителей, стремящихся к субъектности.

Пространственной идентичности, территориально определяемому чувству принадлежности придаётся ключевое значение в официальных дискурсах о Родине, гражданском и патриотическом воспитании. Индивиду свойственно развивать чувство эмоциональной близости в отношении определённой территории, с которой увязываются значимые смыслы и чувство преемственности во времени и пространстве; таким образом, чувство индивидуальной принадлежности приобретает пространственный аспект [Trudeau, 2006: 423]. Территориализация исторической памяти и придание территории этнического измерения характерны для идеологии национальных государств. В основу индивидуальной пространственной идентичности и территориально-исторической памяти ребёнком закладываются субъективные истолкования истории, а также культурно-географическое воображение, которое может характеризоваться большей или меньшей степенью согласованности с нарративами взрослых авторитетов и официальных институтов. Наличие физического контакта с территорией не является необходимой предпосылкой для формирования пространственной идентичности: чувство

исторических корней, восходящих к определённой территории, может вырабатываться у молодых людей, не имеющих непосредственного опыта взаимодействия с конкретной территорией, в процессе социализации и накопления опыта взаимодействия со сверстниками и общественными институтами. Образ родного края как места, ассоциируемого с безопасностью, поддержкой и свободой выражения этнокультурной идентичности и поддержания привычного образа жизни, приобретает особую актуальность в качестве ресурса борьбы за коллективные права у групп, оказавшихся в положении национальных меньшинств. Предпосылкой получения достоверных сведений о пространственной идентичности ребёнка и восприятию им своего места в публичном пространстве является проведение исследований данных аспектов непосредственно среди детей, а не только среди их представителей [Nairn, Panelli, McCormack, 2003].

Литература

- Bauman Z. Community: Seeking Safety in an Insecure World. Cambridge: Polity, 2001. 159 p.
- Massey D. Space, Place and Gender. Cambridge: Polity, 1994. 280 p.
- Nairn K., Panelli R., McCormack J. Destabilizing dualisms: Young people's experiences of rural and urban environments. *Childhood*. 2003. Vol. 10. No. 1. P. 9-42.
- Proshansky H. M., Fabian A., Kaminoff R. Place-Identity: Physical World Socialization of the Self. *Journal of Environmental Psychology*. 1983. No. 3. P. 57-83.
- Richardson J. Place and Identity. *The Performance of Home*. Abingdon: Routledge, 2018. 122 p.
- Soja E. W. Thirdspace: journey to Los Angeles and real-and-imagined places. Malden: Blackwell, 1998. 346 p.
- Trudeau D. Politics of belonging in the construction of landscapes: Place-making, boundary-drawing and exclusion. *Cultural Geographies*. 2006. No. 13. P. 421-443.

Толвайшис Л. Л.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ
в рамках проекта № 20-011-31374*

ИНФРАСТРУКТУРА ДЕТСТВА (Childhood Infrastructure) – *система объектов, организаций, институтов, обеспечивающая эффективную реализацию всех условий и ресурсов развития детства, включая финансовые, кадровые, информационно-методические, а также материально-техническую базу, и обслуживающая системы здравоохранения, образования, досуга, правовой и социальной защиты, экономики и т. д.*

В научной литературе и действующих нормативно-правовых актах как международного, так и национального уровня не сложилось единого подхода к понятию «инфраструктура детства». Основная часть исследований связана с каким-либо направлением или сегментом инфраструктуры.

В зарубежных публикациях акцентируется внимание на инфраструктуре образования, в первую очередь раннего. Именно этот блок – базовое условие профессиональной ориентации ребенка и дальнейшей профессиональной подготовки. Кроме того, уровень образования – ключевой фактор повышения безопасности (чем выше уровень образования, тем ниже уровень преступности), а значит

и соблюдения прав человека. Исследования нобелевского лауреата Джеймса Хекмана и его учеников о производительной функции и отдаче от инвестиций в образование показали, что вложения в самом раннем возрасте (0-6 лет) являются наиболее эффективными с точки зрения развития человека. Инвестируя в дошкольное образование, страны обеспечивают условия процветания для всех (см. *Европейская программа инвестирования в детей*).

Первым нормативно-правовым актом, закрепившим понятия «инфраструктура для детей» в России стал Федеральный закон об основных гарантиях прав ребенка в РФ (июль 1998 г.), в котором было определено содержание «социальной инфраструктуры для детей» как системы объектов (зданий, строений, сооружений), необходимых для жизнеобеспечения детей, а также организаций независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, которые оказывают социальные услуги гражданам, в том числе детям, и деятельность которых осуществляется в целях обеспечения полноценной жизни, охраны здоровья, образования, отдыха и оздоровления, развития детей, удовлетворения их общественных потребностей.

Во втором десятилетии XX в. термин получил дальнейшее развитие, но преимущественно в работах российских социологов. Филипова А. Г. предлагает следующий состав «социальной инфраструктуры»: жилищно-коммунальный комплекс (жилищное хозяйство и коммунальная инфраструктура), транспортный комплекс (транспортные коммуникации, виды транспорта), комплекс потребительского рынка (торговля, общественное питание и бытовое обслуживание населения), социокультурный комплекс (образование, здравоохранение, культура и спорт) [Филипова, 2017].

Краснослободцева А. Е. рассматривает инфраструктуру детства как систему, обеспечивающую нормальную жизнедеятельность и развитие детства, неотъемлемыми атрибутами которой являются: дошкольные, общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, учреждения здравоохранения, места для проведения досуга, кинематография, театр, музыка для детей, детское телевидение, индустрия детства, в частности производство товаров для детей: одежды, игр, игрушек, литературы (см. *Индустрия детства*) и т. п. [Краснослободцева, 2010]

По мнению Ображей О. Н., социальная инфраструктура детства представляет собой сложный, многофункциональный комплекс элементов, обеспечивающих общие условия функционирования, развития и воспроизводства социальной сферы; совокупность отраслей и предприятий, устойчивую совокупность вещественных элементов, с которыми взаимодействует социальный субъект и которые создают условия для рациональной организации всех основных видов его жизнедеятельности [Ображей, 2016].

Деятельность качественной и доступной социальной инфраструктуры для детей направлена на создание необходимых, в том числе специальных условий, для сохранения и укрепления здоровья и эмоционально-личностного развития ребенка, позитивной социализации и профессионального самоопределения, удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, духовно-нравственном развитии, а также занятиях

физической культурой (в том числе адаптивной), спортом (в том числе адаптивным), научно-техническим творчеством. Развитие социальной инфраструктуры для детей подразумевает расширение сети и совершенствование деятельности учреждений, оказывающие услуги детям, семьям с детьми в сфере здравоохранения, образования, досуга, отдыха, культуры и спорта.

В настоящее время активно развиваются и отдельные направления инфраструктуры детства: инфраструктура индустрии детства, детская досуговая инфраструктура,

Под термином «детская досуговая инфраструктура» в настоящее время понимают материальные объекты и учреждения, создающие условия для реализации досуговых потребностей детей с учетом безопасности, доступности и возрастных особенностей. Детская досуговая инфраструктура удовлетворяет потребности не только самого ребенка, но и его семьи. От материальной обеспеченности, благоприятного микроклимата, здорового взаимодействия членов семьи зависят качество жизни детей, реализация их потенциала и творческих способностей. Объекты инфраструктуры выполняют функцию интеграции семьи, способствуют единению, сплоченности с взрослыми членами семьи. Доступная для всех слоев населения досуговая инфраструктура обеспечивает формирование правильных привычек и семейных традиций [Макарова и др., 2019].

В Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2020 гг. в РФ отдельно были выделены: инфраструктура творческого развития и воспитания детей, инфраструктура отдыха и оздоровления детей, физкультурно-спортивная, туристическая инфраструктура для детей, инфраструктура реабилитационно-образовательной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

В результате можно заметить, что единого комплексного понятия «инфраструктура детства» пока не сформулировано, а единого подхода к ее структуре не разработано. Но всеми авторами признаются базовые свойства наиболее эффективных форм инфраструктуры детства: доступность (в том числе физическую, финансовую, социокультурную и информационную), безопасность, комплексность, актуальность (соответствие современным вызовам и трендам социально-экономического развития, запросам как со стороны ребенка, так и родителей).

Литература

- Макарова И. А., Артюшенкова Е. В., Крикунова В. А., Пельменева С. П. Детская досуговая инфраструктура в условиях городской среды: социологический анализ // Теория и практика общественного развития. 2019. № 11 (141). С. 30-36. DOI: <https://doi.org/10.24158/tipor.2019.11.4>
- Филипова А. Г. Социальная инфраструктура для детей: объективные и субъективные оценки (на примере Приморского края) // Региональные проблемы. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-infrastruktura-dlya-detey-obektivnye-i-subektivnye-otsenki-na-primere-primorskogo-kрая> (дата обращения: 20.12.2020).
- Краснослободцева А. Е. Инфраструктура детства как социокультурная ценность современного общества: опыт эмпирического исследования // Вестник ТГУ. 2010. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/infrastruktura-detstva-kak-sotsiokulturnaya-tsennost>

sovremennogo-obschestva-opyt-empiricheskogo-issledovaniya (дата обращения: 20.12.2020).

Ображей О. Н. Социальная инфраструктура детства как значимое направление социальной политики в области охраны здоровья детей // Социологический альманах. 2016. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-infrastruktura-detstva-kak-znachimoe-napravlenie-sotsialnoy-politiki-v-oblasti-ohrany-zdorovya-detey> (дата обращения: 21.12.2020).

Крейденко Т. Ф.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ
в рамках проекта № 18-00-00956*

ИНДУСТРИЯ ДЕТСТВА (Childhood Industry) – *совокупность различных отраслей экономики, занимающаяся разработкой, производством и реализацией продукции или оказанием услуг для детей. Включает в себя индустрию детских товаров и сферу услуг для детей.*

Длительное время все предприятия, занятые производством детских товаров или оказывающие услуги для детей рассматривались как части отраслей соответствующей товарной группы. В начале XXI в. индустрия детских товаров выделилась как отдельная отрасль. В России вначале это произошло через формирование профессиональных ассоциаций (2007 г. – проведение Первого Конгресса индустрии детских товаров, 2008 г. – создание Ассоциации предприятий индустрии детских товаров, АИДТ), а затем и через признание государственных органов власти (в 2013 г. индустрия детских товаров была признана Министерством промышленности и торговли РФ как самостоятельная отрасль экономики). С 2010 г. АИДТ и Национальная Ассоциация игрушечников России (НАИР) ежегодно вручают Премию в сфере товаров, услуг и сервисов для детей «Золотой медвежонок» (отраслевая награда предприятиям отрасли) и совместно с Советом Федерации Федерального собрания РФ и Минпромторгом России проводят Международную научно-практическую конференцию «Игровая культура современного детства». Премия «Золотой медвежонок» вручается в 4 категориях, в том числе «продукция года» (номинации - лучшие игрушки и игры, учебные оборудование и средства обучения, канцелярия, хобби и творчество, товары для малышей, транспортные средства и аксессуары, цифровые продукты и т. д.) «лучшая инфраструктура для детей» (номинации - лучшее пространство для детей и семей с детьми, сервисы и услуги для детей) [Ассоциация предприятий индустрии детских товаров, 2020].

Первым документом, регламентирующим развитие индустрии детства в России, стала принятая в 2013 г. «Стратегия развития индустрии детских товаров на период до 2020 года» [Стратегия развития...до 2020 г., 2020]. В «Стратегии развития индустрии детских товаров на период до 2030 г.» (принята в 2018 г.) «индустрия детских товаров» рассматривается как совокупность предприятий, производящих товары для детей, осуществляющая все этапы жизненного цикла (проектирование, производство, техническую эксплуатацию, утилизацию) производства (изготовления) продукции соответствующей направленности, а также ее компонентов, материалов и программного обеспечения, и обеспечивающая сопровождение такой

продукции в течение всего цикла эксплуатации. Основными требованиями, предъявляемыми государством и конечным потребителем к продукции, предназначенной для детей и семей с детьми, являются: безопасность товаров детского ассортимента; высокое качество производимой продукции; доступность детских товаров [Стратегия развития...до 2030 г., 2020].

Под «товарами для детей» Минпромторг России рассматривает продукцию, которая в силу своих потребительских свойств предназначена для обеспечения жизнедеятельности, воспитания, физического, интеллектуального, психического, духовного и нравственного развития детей, для социальной адаптации и реабилитации детей, а также для осуществления деятельности в сферах образования, культуры, книгоиздания и печатных средств массовой информации, досуга, охраны здоровья, социального обслуживания, санаторно-курортного лечения детей, детско-юношеского спорта, отдыха детей, их оздоровления и в иных сферах.

Государственная политика в области детства направлена на развитие многопрофильной и инновационно-привлекательной индустрии детских товаров. К основным направлениям индустрии детства с высоким уровнем инновационной значимости относятся: здоровье (мониторинг состояния; игры, которые лечат; функциональные и персонализированные товары); образование (оснащение образовательных программ «под ключ»; наукоемкая продукция; учебное оборудование; обучение с развлечением); развлечения (умный досуг; любимое хобби; помощники в путешествиях); развитие (навигатор по развитию ребенка; развивающие среды; товары-помощники).

Ассоциация предприятий индустрии детских товаров России (АИДТ) выделяет следующие сегменты рынка отрасли индустрии детства (см. рис. 2.1).

Ведущими производителями детских товаров на мировом рынке игрушек и товаров для творчества являются американские и немецкие компании: Mattel (самый известный товарный бренд – Barbie), Fisher-Price, Hansa, Hasbro (владелец марок My Little Pony и Play Doh) и другие. Усиливается присутствие на рынке игрушек оригинальных китайских брендов компаний GB, Bluecat и других. Российские производители в данном сегменте представлены в первую очередь, развивающими товарами - магнитные и гравитационные конструкторы, продукция для детского творчества и т.д. («Магникон», «Умная дорога» и т. д.).

♦ одежда, обувь, головные уборы, аксессуары;
♦ игры, игрушки, игровое оборудование;
♦ детское питание
♦ товары для новорожденных и материнства
♦ коляски и аксессуары, детские автокресла и транспорт
♦ детские средства гигиены и косметики, парафармация;
♦ детская мебель и многофункциональное оборудование
♦ книги, периодические издания
♦ канцелярия
♦ медиа-продукция
♦ спортивное оборудование

Рис. 2.1 – Структура рынка отрасли индустрии детства (по АИДТ)

Крупнейшими мировыми производителями детского питания являются компании: Nutricia (детские смеси), Nestle (детские смеси и продукты прикорма), Hipp (смеси, пюре, каши и чай). Российские крупнейшие игроки в данном сегменте компании «Нутритек» (молочные смеси, лечебное детское питание и детская вода), «Прогресс» (торговые марки «Малышам» и «ФрутоНяня»). Один из ведущих игроков на российском рынке компания «Вимм-Билль-Данн» (соки, молочные продукты и детское питание) в 2011 г. была поглощена концерном «PepsiCo» (бренды «Агуша», «Чудо детки»).

Особенностью развития рынка индустрии детских товаров является наличие сразу двух групп потребителей, одна из которых является покупателем и потребителем (взрослые), так как они могут принимать решение о покупке или ее финансировании, вторая (дети) выступают только потребителями продукта, но при этом могут влиять на параметры выбора того или иного товара. С возрастом влияние ребенка на выбор товара растет [Суворкина, 2014].

Процесс производства детских товаров на современном этапе должен учитывать следующие особенности: проектирование любого товара должно осуществляться как проектирование образовательного продукта (с игровым компонентом); наиболее эффективно производство на основе многоперсонажных длинных историй, формирующих у ребенка представления о ценностях и нормах поведения; необходимо создание длительных развивающие продукты трансмедийного характера (т. е. существующие на разных медианосителях – комиксы, книги, мультфильмы, компьютерные игры и игрушки), взрослеющие вместе с ребенком и позволяющие ему решать все новые задачи.

Производство детских товаров в настоящее время отличается: активным внедрением новых технологий в производство товаров для детей; развитием технологий, позволяющих поддерживать и развивать физическое состояние ребенка, в том числе развитие технологий реабилитации детей; разработкой новых материалов производства, в том числе композитных и наноматериалов;

интеграцией технологий в виртуальную среду; развитием форматов для совместной активности детей и родителей; активным ростом Интернет-торговли детскими товарами. Кроме того, детские товары и услуги активно используются при реализации масштабных государственных программ в социально значимых сферах [Атлас новых профессий, 2020].

Меняющиеся требования как к процессу производства, так и к характеристикам самих детских товаров и услуг определили необходимость появления новых профессий, связанных с индустрией детства, в том числе эксперт по «образу будущего» ребенка (специалист по формированию возможного образа будущей жизни ребенка и траектории его развития на основе желаний родителей, способностей и представлений самого ребенка), архитектор трансмедийных продуктов, специалист по детской психологической безопасности (профессионал, тестирующий различные детские товары и сервисы на предмет угроз для психики и потенциального вреда развитию ребенка) [Атлас новых профессий, 2020].

Литература

- Ассоциация предприятий индустрии детских товаров. Официальный сайт. URL: <https://acgi.ru/> (дата обращения: 20.12.2020).
- «Атлас новых профессий». Официальный сайт проекта. URL: <https://atlas100.ru/> (дата обращения: 20.12.2020).
- Суворкина Елена Николаевна. Морфология субкультуры детства: диссертация ... кандидата культурологии наук: 24.00.01 / Суворкина Елена Николаевна; [Место защиты: Санкт - Петербургского государственного университета]. Санкт-Петербург, 2014. 222 с.
- Стратегия развития индустрии детских товаров на период до 2020 года. URL: <http://base.garant.ru/70396478/> (дата обращения: 20.12.2020).
- Стратегия развития индустрии детских товаров на период до 2030 года. URL: https://minpromtorg.gov.ru/docs/#!strategiya_razvitiya_industrii_detskih_tovarov_na_period_do_2030_goda (дата обращения: 20.12.2020).

Крейденко Т. Ф.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ
в рамках проекта № 18-00-00956*

МАРШРУТЫ ДЕТСТВА – это события детства по освоению реального и виртуального пространства, происходящие в жизни большинства детей в определенный период их взросления.

Индивидуальные события складываются в жизненный путь, но лишь те, которые становятся устойчивыми, стандартизованными и в определенной степени нормативными для хронологического поколения, могут быть названы маршрутами детства. Каждый период взросления ребенка предполагает его включение в различные пласты жизни, которые можно условно объединить в три (внутрисемейный, внесемейный и виртуальный). Именно соотнесение пространственной мобильности и темпоральной характеристики (средний возраст прохождения этого события) является цементирующим звеном для возникновения маршрутов детства.

Ареалом мобильности дошкольника является в основном семейное пространство. Овладение пространством семейного жилища дает первичные навыки мобильности (нахождения дороги в процессе маршрута) и умения выстроить схемы взаимодействия со взрослыми по постепенному расширению границ самостоятельности, эти навыки будут необходимы в дальнейшем, в реальной жизни [Купряшкина, 2018]. При научении самостоятельно принимать душ, готовить себе еду, гулять с домашними животными и др. ребенок постепенно соотносит три элемента: среда, люди и время.

У младших школьников устанавливаются устойчивые институциональные маршруты (дом-школа-учреждения культуры, спорта, дополнительного образования), у подростков и юношества маршруты направлены на освоение открытых общественных пространств и отдаленных районов за пределами места их проживания [Стрельникова, 2014]. И здесь формируются практики территориальной мобильности (географии) через выбор направления в сочетании с социальными возможностями (еще не пора / пора включаться в движение по маршрутам). С возрастом маршруты прокладываются интенсивнее, исследования выявляют тенденции их распространения в разных группах. Внесемейные маршруты могут быть условно поделены на три группы – обусловленные возможностями дохода, усиленным родительским контролем в полных благополучных семьях и третья, в которой триггерами являются подростковые интересы и субкультура.

При изучении маршрутов детства исследователями фиксируются возрасты первых перемещений детей, факт превращения индивидуальных эпизодов в массовые, охватывающими более половины поколения, последовательность освоения объектов среды в разных группах в зависимости от гендера, места проживания, социального и экономического статуса семей и др. [Майорова-Щеглова, 2020]. Также сравнение маршрутов детства различных поколений позволяет утверждать о влиянии конкретно-исторической ситуации, социального времени на сам процесс взросления.

Методами исследования маршрутов детства являются такие, которые обращаются к биографической памяти [Данилова, 2017]. Для выполнения поставленных задач рекомендуется зафиксировать время дебюта того или иного события мобильности ребенка через прожитый опыт перемещений молодежи. Наилучшим возрастом изучения является возраст вхождения в молодежный возраст, так как по мнению психологов, память в этом возрасте удерживает множество событий, но при этом еще не происходит «внутренний отсев», переосмысление значимости/незначимости отдельных событий и можно получить достаточно полные и объективные фиксации.

Литература

- Данилова А. В. Маршруты повседневных перемещений в досуговых практиках городской молодежи // Социология города. 2017. № 2. С. 20-29.
- Купряшкина Е. А. Особенности детской независимой мобильности в городах Приморского края // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 2 (50). С. 115-123.
- Майорова-Щеглова С. Н., Колосова Е. А., Губанова А. Ю. Маршруты оффлайн и онлайн-жизни детства: событийный анализ // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2020.

Майорова-Щеглова С. Н.

МЕСТА ДЕТСКИЕ И МЕСТА ДЛЯ ДЕТЕЙ (Places For Children And Children's Places). *В зарубежных социогеографических исследованиях детей и детства принято различать места, создаваемые для детей взрослыми, и детские места, создаваемые самими детьми [Olwig, Gulløv, 2003; Rasmussen, 2004]. «Места для детей» – это места, преимущественно контролируемые родителями и другими взрослыми. Ольвиг и Гуллёв описывают места для детей как места, «[...] определяемые нравственными ценностями взрослых относительно заветного прошлого и желаемого будущего, облечённые в форму представлений о наилучших интересах ребёнка, основанных на здравом смысле» [Olwig, Gulløv, 2003: 3].*

Вследствие возрастающей институционализации детей, несколько исследований по социологии детства были посвящены детскому опыту, связанному с местами, лежащими в основе их повседневной жизни [Christensen, O'Brien, 2003; Hackett et al., 2015; Holloway, Valentine, 2000; Rasmussen, 2004]. Опыт детей, связанный с этими местами, сопряжён с вопросами власти и контроля [James et al., 1998].

Другой тип мест – «детские места» – места, созданные или переустроенные самими детьми. Это места, которые дети полагают важными и которым присваивают особое значение, напр., любимое дерево для лазания, и с которыми они взаимодействуют физически и эмоционально. Это значит, что дети соприкасаются не только с местами, официально отведёнными для них взрослыми, но также с неформальными местами, порой незаметными для взрослых [Rasmussen, 2004].

В рамках социологии детства примечательно, что дети «чрезвычайно выделяются на фоне своего окружения», поскольку они либо занимают отведённые для них места, либо воспринимаются как находящиеся «не к месту» [James et al., 1998: 37].

Как аналитическое понятие, место – или, в данном случае, детское место – обладает двойным значением. Оно обозначает социальное положение детей в поколенческом порядке или в обществе в целом, а также их физическое местонахождение, как то: дома, улицы и учебные заведения. Эти два значения места тесно связаны между собой, и социальные позиции, занимаемые детьми, влияют на то, как они используют место [Olwig, Gulløv, 2003].

Роджер Харт в своей работе «Детский опыт места» описывает результаты наблюдения за детьми, проживающими в разных пространственных ландшафтах: в частных домах на открытом пространстве и в скученном пространстве центра города. Он анализирует детские места по критериям: узнавания места; ценности места и чувствам, испытываемым детьми; страхов, вызываемых местом, его характеристикам; особенностей использования мест, выявляет возрастные и

гендерные особенности использования мест.

Налицо корреляция между возрастом ребёнка и уровнем пространственной организации его когнитивных ландшафтных моделей (карт). Ландшафтные карты мальчиков отличаются более высоким уровнем пространственной организации, чем ландшафтные карты девочек. На ландшафтной карте ребёнка можно выделить кластеры относительно упорядоченных мест, причём наивысшей степенью организации отличаются кластеры, выстраиваемые ребёнком вокруг его дома. Даже дети дошкольного возраста склонны к выстраиванию картоподобных домашних кластеров, в которых достоверно отображается положение предметов в пространстве. Три пространственных диапазона ребёнка – зона свободного передвижения, зона передвижения с разрешения и зона передвижения в сопровождении других – коррелируют с уровнем пространственной организации личных когнитивных ландшафтных карт. При этом в зонах ограниченного передвижения наблюдается более высокий уровень значимости пространственной организации.

Дети младше 8 лет, как правило, неспособны включать автобусный или автомобильный маршрут, ведущий до школы, в свою ландшафтную карту. Для ознакомления, восприятия и воспроизведения пространственных отношений в рамках того или иного маршрута детям необходимо передвигаться своим ходом: пассивный опыт, приобретаемый при передвижении в транспортном средстве, не может заменить опыт активного познания пространства.

Охват зоны свободного передвижения ребёнка имеет наиболее существенную значимость для пространственной протяжённости ландшафтных карт ребёнка. Возраст ребёнка напрямую коррелирует с пространственной протяжённостью ландшафтных карт ребёнка. Ландшафтные карты девочек по масштабу моделируемых элементов не уступают ландшафтным картам мальчиков, однако отличаются меньшей организованностью.

Дети способны узнавать и определять намного больше мест, чем они помечают на своих ландшафтных картах. Это отражает значительный разрыв между знанием ребёнка о месте и его способностью преобразовать это знание в систематическое представление о пространственной взаимосвязи мест.

Наиболее ценимыми местами являются реки и озёра, хотя реки воспрещаются к посещению детям младше 8 лет, а озёра лежат вне зоны досягаемости всех детей, за исключением старших. Также ценятся ручьи и пруды, используемые для купаний и наблюдений за дикой природой. Леса расположены высоко в списках приоритетов детей, даже несмотря на внушаемый ими страх. Ценятся места, подходящие для прыжков и лазания – деревья, песчаные отмели и карьеры (*см. Дети и природные места*). Дети ценят смотровые площадки и места, приспособленные для игр в прятки, что следует особо учитывать в градостроении.

Девочкам в большей степени, чем мальчикам, свойственно делать акцент на местах, расположенных внутри их жилищ, как правило, на своих комнатах. Мальчикам свойственно придавать значение рабочим местам отцов, тогда как девочки более равнодушны к рабочим местам как матерей, так и отцов.

Внушающие страх места отсылают к архетипичным образам детской литературы: заброшенные здания, леса, чердаки, подвалы, спальни и гаражи ночью. Общие характеристики таких мест – их необжитость и мрак, создающие

неограниченные возможности для воображения. Примечательно, что те же самые дети, указавшие заброшенные здания и леса в качестве страшных мест, указали их также в качестве любимых мест. [Hart, 1979: 334]

В тёплое время года детям свойственно играть у передней стороны дома, чтобы быть на виду и привлекать к своей игре других детей. Зимой дети меньше играют снаружи и больше тяготеют к местам за домом. По мере возрастания детские игры всё более удаляются от дома, однако близлежащие поля и луга по-прежнему используются для организованных игр. Дети организуют игры в тех частях города, где имеется критическая масса (не менее четырех) знакомых детей старше 8 лет, при наличии подходящего поля поблизости. Для катаний на велосипеде активно используются вымощенные поверхности. Для мальчиков старшего возраста характерны велосипедные катания по городу в поисках занятия. Для девочек такая свобода несвойственна [Hart 1979: 335].

Дети проводят немало времени в одиночестве и тишине, отдыхая, созерцая или трогая воду, песок. Эта особенность недостаточно учитывается в градостроительных подходах к детской игре. Дети также посвящают значительное время строительству мест для себя. Дети младше 8 лет, как правило, почти не приспособливают найденные готовые места, служащие «домами» и «крепостями», однако интерьер таких мест отличается крайним разнообразием в зависимости от воображения ребёнка. Предпосылкой для такого детского строительства является наличие подходящих пространств вблизи дома, свободных от господства взрослых и не подпадающих под родительские запреты, а также гибкие характеристики элементов пространства и наличие стройматериалов (пышная растительность, снежная зима). В силу различий в восприятии ожидаемых гендерных ролей мальчикам свойственно сосредотачиваться на структуре возводимых строений и их воображаемом масштабе («башни», «транспортные узлы»), а девочкам – на деталях интерьера, украшаемого с воображением, и на образе частного дома [Hart 1979: 335].

Литература

- Hart R. Children's Experience of Place. NY: Irvington Publishers, 1979. 518 p.
Olwig K.F., Gulløv E. Towards an anthropology of children and place. 2003 / In: Olwig K. F., Gulløv E. (eds) Children's Places: Cross-cultural perspectives. London: Routledge. Pp. 1-19.
Rasmussen K. Places for children – children's places. Childhood. 2004. 11(2). Pp. 155–173.

Филипова А. Г., Толвайшис Л. Л.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ
в рамках проекта № 18-00-00976*

МИГРАЦИЯ. *Миграция населения является одним из важнейших факторов формирования этнической, культурной и социальной структуры общества. Миграция оказывает наибольшее влияние на экономику и сферу труда, общественную безопасность, демографию и культуру.*

В статистических показателях следует выделить: внутреннюю миграцию в

пределах межрайонную миграцию (внутри одного административного образования), межрегиональную миграцию внутри страны и внешнюю зарубежную миграцию.

Социально-экономические реалии в современном обществе демонстрируют относительную свободу выбора места проживания и сферы занятости. Периферийные регионы с низким уровнем социально-экономического развития теряют трудоспособное население.

Ключевой причиной «бегства» населения из отдаленных муниципальных образований – разница в уровне заработной платы

Среди активных межрайонных перемещений выделяется сельско-городская миграция, причинами которой становятся отсутствие подходящей работы и сопутствующий низкий уровень жизни в сельской местности, сворачивание производственной сферы, слабые перспективы возрождения былых хозяйствующих субъектов, низкий уровень инфраструктурной обеспеченности, качество оказываемых образовательных, культурно-досуговых и медицинских услуг. Стимулирует отток проведенная оптимизация учреждений здравоохранения и образования в виде закрытия малокомплектных учреждений.

Величина миграционного потенциала зависит от двух основных факторов: экономического и культурно-инфраструктурного. Одной из актуальных проблем в социально-трудовой сфере является отток из региона молодежи. К важной причине миграции молодежи и отъезда относится поиск подходящей работы с целью достижения полноценной занятости.

Миграционные процессы работают на ухудшение социально-демографического потенциала периферийных территорий как на макро-, так и мезоуровнях, создавая проблемы геостратегического, социально-экономического характера.

Темой для особого изучения является внешняя миграция населения в зарубежные страны с целью трудоустройства. В случае успешности адаптационного этапа за границей, многие граждане предпринимают попытки дальнейшего, более основательного обустройства собственной жизни и будущего своих детей и близких в выбранных ими странах. О количестве граждан Дальневосточного федерального округа, работающих в странах с развитой экономикой нет. дальневосточники активно осваивают рынки труда в Китае, Р. Южной Корее, Японии, Канаде, Соединенных Штатах Америки и т. д.

Стимулы для привлечения населения на территории, характеризующиеся сложными природно-климатическими условиями, могут быть приемлемое качество жизни (доходы, жилищно-бытовые условия, доступность образования, культуры, здравоохранения, уверенность в будущем и т. п.). Такие условия возможны только при реализации крупных экономических проектов; например, морских портов, освоения месторождений, строительства крупных машиностроительных заводов, а также создания условий для транспортной доступности (т. е. соединения этих территорий с экономически развитыми регионами современными транспортными коммуникациями).

С. А. Сукнёва выделяет три основных мотивации миграции: причины личного и семейного характера, которые стоят на первом месте, миграция молодежи для получения образования в крупном городе, и трудовая миграция. При этом отмечается, что основную часть в миграционных потоках составляет молодежь

16-29 лет, направляющаяся в города для получения образования, овладения профессией, трудоустройства, создания семей [Сукнева, 2011].

В анализе причин миграции молодежи в Мурманской области, отмечено, что миграционные процессы связаны не только с групповой спецификой молодежи (мобильностью), но и с особенностями условий социализации и самореализации в регионе. Северные льготы и повышенная заработная плата не являются средством закрепления населения. Основными причинами, по которым выпускники школ уезжают учиться в другие регионы, являются отсутствие перспектив для продолжения образования и работы в своем населенном пункте, а также стремление получить хорошее образование и учиться в ВУЗах, которые находятся в других городах.

Основные положения, выявленные для разных территориальных уровней: 1) чем дальше от столицы региона, тем выше миграционные оттоки населения из муниципальных образований любого типа; 2) максимальный миграционный прирост наблюдается не в столицах, а в пригородах – на территориях до 60 км от столицы, что характеризует развитие процессов субурбанизации; 3) на расстоянии 120-140 км и 200-220 км появляются точки притока населения, как правило, в крупных городских округах (промышленных центрах) и их периферии, что характеризует появление точек самоорганизации населения на отдаленных от столицы территориях.

Детская миграция (*см. дети из семей мигрантов*) повторяет основные перемещения взрослого населения, может быть безвозвратной или временной (на период обучения и т.д.). Отдельно необходимо рассматривать среди детской миграции – социальное сиротство. Как правило, детская миграция – осуществляется в составе семьи, по причинам смены места жительства, вынужденным переселениям, выборе другого места жительства в результате закрытия или ликвидации деградирующих поселений. Видами детской миграции можно считать - образовательную, поездки на лечение, туристические, на спортивные соревнования (*см. Путешествия детские*). Законодательно до 18 лет закреплена ответственность родителей за передвижение детей, а также сопровождение взрослыми детей, следующих группой.

Литература

Сукнева С. А. Демографический потенциал воспроизводства населения северного региона (на примере республики Саха (Якутия)). Автореферат диссертации доктора экономических наук, 2011.

Сидоркина З. И.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проектов № 18-00-00956, 18-00-00991 (К)

МОБИЛЬНОСТЬ ДЕТСТВА КУЛЬТУРНАЯ. *Под культурной мобильностью детства предлагаем понимать любые физические перемещения детей внутри пространства культуры, предполагающие смену социальной позиции. Под любыми*

детскими мобильностями понимаются любые физические перемещения детей в разных типах сред [Майорова-Щеглова, 2020].

Первым понятие социальной и культурной мобильности в своей работе «Человек, цивилизация, общество» рассмотрел Сорокин П. А., который связывал его с понятием социальное пространство (см. *Пространство социальное*). Сорокин считал, что социальная мобильность – это явление перемещения индивида внутри социального пространства, или любой переход индивида или социального объекта (ценности), то есть всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую [Сорокин, 1992].

Мобильность, по мнению З. Баумана, это свобода передвижения, вечно дефицитный и неравномерно распределяемый товар, который быстро превращается в главный фактор расслоения позднесовременной или постсовременной эпохи [Бауман, 2004].

Поскольку дети активно осваивают различные сферы общественной жизни, апробируют новые сферы, их разнообразные перемещения в пространстве вызывают научный интерес у социологов детства. Мобильность признается важным социальным явлением, влияющим на развитие личности с начиная с самого раннего возраста [Купряшкина, 2018].

Культурная мобильность детства выступает в роли стратификационного критерия, поскольку во многом возможности перемещения внутри культурного пространства определяются статусом семьи, ее материальным положением, местом проживания, полнотой и т. д.

По аналогии с общей мобильностью детства можно различать организованную культурную мобильность (например, посещение музея с классом), самостоятельную (посещение библиотеки без сопровождения взрослых) и независимую (т.е. без контроля родителей, например, в онлайн).

На разных возрастных этапах культурная мобильность происходит с участием различных социальных институтов. В дошкольном возрасте культурная мобильность определяется во многом поведением и мобильностями родителей, тогда как в более старшем возрасте подключается школа в освоении различных культурных пространства, наконец, старшие подростки активно осваивают самостоятельно культурное пространство города/региона и используют интернет для виртуального перемещения внутри культурной среды, связанной с интересами ребенка.

Культурное пространство применительно к детству можно разграничить на доступное (институционализированное), созданное специально для детей (детские библиотеки, детские театры, дома детского творчества), и публичное (адаптированные для семей с детьми: музеи, выставки, парки и т. п.) (см. *Пространство социокультурное*).

Согласно данным социологического исследования «События детства поколения Z» [Майорова-Щеглова, 2020], в котором часть вопросов касалась освоения в детском возрасте пространства культуры, выявлены следующие особенности культурной мобильности. Четко прослеживаются отличия в освоении культурного пространства в зависимости от возраста ребенка. Посещение кружков и

клубов в среднем начиналось с 7-летнего возраста, чуть позже, в младшем школьном возрасте (в среднем в 8 лет) начинали изучать иностранный язык и посещать библиотеку. Еще позже начинается посещение театра и экскурсии (9-11 лет).

Сравнение показателей по параметрам – месту проживания и уровню материального положения, показало, что есть определенная специфика в отношении посещения библиотек. Так, в большом городе средний возраст 4,6, в сельской местности – 5,3. Чем ниже доход семьи, тем раньше ребенок начинает посещать библиотеку (в 6,5 против 7,4). Также начало посещения библиотек коррелирует с местом проживания (жители сельской местности раньше осваивают эту практику – в 7,5 лет, а горожане в 8,1). Сельская библиотека сегодня выполняет большое количество разнообразных функций от досуговой и культурно-просветительской до музейной. Сельская библиотека, кроме того, взяла на себя функцию информационного обеспечения населения, нередко являясь единственным местом в населенном пункте, имеющим компьютер и Интернет.

Дети, воспитанные в семье с бабушками и дедушками, позже начали посещать библиотеку (полагаем, что это связано с тем, что в доме старшего поколения, как правило, была домашняя библиотека, позволяющая найти нужную книгу дома).

Абсолютное большинство культурных событий раннего и дошкольного детства остаются достаточно консервативными, не подвергаются изменениям и, во многом, благодаря этому и происходит социокультурное воспроизводство. Тогда как в более старшем возрасте активно осваиваются культурные события, имеющие более динамические свойства (в том числе, с использованием онлайн-технологий).

За 2019 г. специалисты отмечали рост посещения сайтов с детским контентом, увеличение составляло 6 %, а количество потребителей детского контента на платформах, включая социальные сети и видеохостинги, увеличилось почти на 10 % [Детский Рунет, 2019].

Особенно активно освоение культурного онлайн-пространства произошло в период пандемии 2020 г., когда были закрыты практически все учреждения культуры, в первую очередь те, которые обслуживают детей, и были вынуждены активизировать свою работу по оказанию различных онлайн-услуг для своих читателей/онлайн-посетителей/зрителей.

В онлайн-формате идет активная деятельность по реализации проектов для детей и подростков учреждениями культуры в социальных сетях и на интернет-сайтах. Многим учреждениям культуры удалось привлечь новых пользователей. Основная аудитория онлайн-мероприятий ориентирована на детей школьного возраста (младших школьников и подростков), поскольку именно эта аудитория наиболее массово находится в интернете и социальных сетях.

Интенсивность и многообразие рисков нарастают довольно быстрыми темпами, не только в отношении физического освоения пространства культуры, но и особенно в онлайн-пространстве.

Отсутствие у детей собственного опыта приводит к тому, что практически любая ситуация, с которой ребенок сталкивается, может оказаться опасной, в том

числе в пространстве освоения культуры. У современных детей наблюдается недостаточная готовность к безопасному поведению, недостаточно развиты само-сохранительные практики и тактики, включающие анализ окружающей обстановки, а также прогнозирования возможных последствий собственного поведения [Колосова, 2019].

Родители постоянно ужесточают нормы безопасности, пытаются ввести тотальный контроль за сохранностью жизни своего ребенка, этому активно способствуют технологические разработки, обеспечивающие постоянную связь с детьми (см. *ГИС-технологии*). Реализуя стратегию запрета, родители пытаются минимизировать собственные страхи, и активно используют запрещающие практики (не отпускать в туристические поездки, меньше сидеть за компьютером и т. д.). Такого рода стратегия мешает нормальному развитию ребенка и активному познанию окружающего мира. Однако, можно говорить о набирающей популярность стратегии профилактики, включающей тесную коммуникацию между родителями и детьми, совместное посещение различных культурных пространств и трансляцию различных культурных ценностей.

Стратегия ознакомления, присущая в охранительном поведении в соответствии с культурными потребностями и особенностями ребенка, является неди-рективной, чаще настроена на успех ребенка в освоении культурного пространства за счет умения находить контакт, быть социально ответственным и независимым в выборе культурных форматов, хорошо поддерживает автономию и принятие решений ребенком.

Литература

- Бауман, З. Глобализация. Последствия для человека и общества: пер. с англ. / З. Бауман. – М.: Весь мир, 2004.
- Детский Рунет 2019. Отраслевой доклад. Институт исследований интернета. URL: <https://internetinstitute.ru/wp-content/uploads/2020/03/ChildRunet-2019-26032020.pdf>
- Колосова Е. А., Коняшкина А. С. В. Стратегии воспитания безопасности детей в городском пространстве: социологический анализ родительских практик поведения // Комплексные исследования детства. 2019. Т. 1. № 3. С. 212-219.
- Купряшкина Е.А. Особенности детской независимой мобильности в городах Приморского края // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 2 (50). С. 115-123.
- Майорова-Щеглова С. Н., Колосова Е. А., Губанова А. Ю. Маршруты оффлайн и онлайн-жизни детства: событийный анализ // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2020. № 3 (54). С. 21-34.
- Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Союмонова; пер. с англ. С. А. Сидоренко. М.: Политиздат, 1992.

Колосова Е. А.

НЕРАВЕНСТВО ДЕТСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ (Educational Inequality in Childhood) – это результат функционирования социального института образования, заключающийся в неравном доступе к образовательным процессам и

ресурсам для детей из семей с разным социально-экономическим и социально-культурным капиталом, приводящий к неравным образовательным результатам..

Необходимо обратить внимание на существование различных подходов к интерпретации самого понятия образовательного неравенства. Если отталкиваться от понимания равенства как справедливого распределения благ, возникает вопрос: что представляет собой равенство в распределении образовательных благ? Что нужно уравнивать в образовательном процессе? И здесь можно говорить о следующих составляющих:

- равенстве/неравенстве стартовых образовательных возможностей детей,
- равенстве/неравенстве образовательного процесса,
- о равенстве/неравенстве его результатов.

Для каждой составляющей характерны свои детерминанты. Чаще всего речь идет о неравном доступе к образовательным ресурсам по статусным, финансовым, территориальным причинам.

Д. Константиновский под неравенством понимает различие в вероятности реализации возможностей, предоставляемых обществом разным социальным группам. Изучая, с одной стороны, образовательные и профессиональные ориентации молодежи, а, с другой, – вероятность реализации ориентаций, исследователь приходит к представлению о существующем в обществе неравенстве в доступе к образованию. Процессы социальной селекции проявляются уже на уровне средней школы [Константиновский, 2010].

Французский социолог Мари Дуру-Беллат отмечает, что дети руководителей высшего звена и старших менеджеров в десять раз чаще, чем дети неквалифицированных рабочих и служащих, поступают в престижные учреждения французского бакалавриата [Duru-Bellat, 2007].

До доклада Джеймса Коулмана «Equality of Educational Opportunity» равные образовательные возможности были задуманы как одинаковые уровни входных данных для обучения. Коулман и его коллеги переопределили образовательное равенство, сосредоточившись на результатах: равенство образовательных возможностей – это равенство результатов с учетом одинакового индивидуального вклада [Coleman, 1968].

Как отмечают Адам Гаморан и Дэниэл Лонг, еще один тип неравенства может быть определен с точки зрения итогов обучения в школе для лиц с неравными условиями и способностями. В этом определении равенство возможностей в области образования – это равенство результатов с учетом разных индивидуальных вкладов. Самым ярким примером неравенства здесь выступают дети из общин, в которых говорят на языках, отличных от английского, например, на испанском или навахо [Gomoran, Long, 2007].

Изучение зарубежных и российских исследований образовательных систем и факторов неравенства (П. Бурдье, Ж-К. Пассерон, Д. Л. Константиновский, В. С. Собкин, И. А. Прахов и др.) позволяет говорить, по меньшей мере, о четырех источниках (уровнях) образовательного неравенства:

1. сам ребенок – его индивидуальные особенности;
2. его семья – экономический и социальный капитал;

3. школа – материально-техническая обеспеченность, уровень преподавания, дисциплинарный климат (см. *Школа как место для детей*);

4. регион проживания – уровень развития объектов социальной инфраструктуры (см. *Инфраструктура детства*), наличие и престижность образовательных учреждений среднего профессионального и высшего образования [Bourdieu, 1989].

Литература

- Константиновский Д. Л. Неравенство в сфере образования: Российская ситуация // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 2010, №5. С. 40-65.
- Bourdieu P. La Noblesse d'État. Grandes Écoles et Esprit de Corps. Collection Le sens commun, 1989.
- Duru-Bellat M. Social Inequality in French Education Extent and Complexity of the Issues // International Studies in Educational Inequality, 2007, vol. 2, no.1, pp. 1–20.
- Coleman J. S. The Concept of Equality of Educational Opportunity // Harvard Educational Review. 1968, Vol. 38, no. 1, pp. 7-22.
- Gomoran A., Long D. A. Equality of Educational Opportunity A 40 Year Retrospective // International Studies in Educational Inequality, 2007, vol. 1, no.1, pp. 23–47.

Высоцкая А. В.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 18-00-00956

ОКНО ВОЗМОЖНОСТИ (*Window of Opportunity*) - также *critical window* – критический отрезок времени, решающий период, переломный момент; удобный момент, возможность, шанс) – крайне ограниченный во времени шанс выполнения какого-либо действия; короткий отрезок времени, в течение которого можно либо воспользоваться возможностью в попытке достичь желаемого результата, либо её упустить [Merriam-Webster, 2020].

В основу англоязычной метафоры положен образ открытого окна, через которое возможно немедленно схватить находящийся в доме предмет прежде, чем окно захлопнется. Выражение обрело популярность в 1980-х гг. в США в ходе гонки вооружений с СССР как производное от термина *launch window* (окно запуска, стартовое окно), обозначавшего шанс ракетного нападения. Термин подразумевал возможность совершения быстрого нападения на противника, прежде чем последним будет разработано более действенное оборонительное оружие, или принятия своевременных мер по защите от нападения.

Вскоре распространившись на прочие сферы жизнедеятельности человека, идиома стала устойчивым клише. Термин используется в медицине (применительно к критическим периодам в развитии организма, а также при оказании экстренной медицинской помощи, операций по спасению жизни), сельском хозяйстве (применительно к посевным работам и сбору урожая), маркетинге (применительно к критическим периодам занятия рыночных ниш), космонавтике

(применительно к периодам запуска и маневрирования), климатологии и пр.

Влияние места проживания на доступ к возможностям и закономерности пространственного неравенства обозначаются исследователями как география возможностей (англ. *geography of opportunity*) [Galster, Killen, 1995]. Неравный доступ к возможностям может быть обусловлен неравномерным развитием территорий или дискриминационными управленческими решениями. Неравномерное территориальное распределение возможностей нередко коррелирует с этническими и классовыми характеристиками (см. *Неравенство детства образовательное*).

Значительная часть исследований в области географии возможностей посвящена пространственным формам неравенства между районами с широкими и ограниченными возможностями [Green, 2015]. География возможностей, исследующая структурные и индивидуальные аспекты возможностей, применяется во множестве дисциплин социальных наук: исследованиях жилищного хозяйства, публичной политике, социальной работе, социологии и юриспруденции.

При сравнительном анализе районов с широкими и ограниченными возможностями, выбора школ на рынке местного образования, влияния географии и неравенства на образование и активы районов в городских школьных сообществах используются географические информационные системы (см. *ГИС-технологии*). Картирование географии возможностей позволяет проводить пространственный анализ исторически устойчивых структурных барьеров неравенства, проявления ограничительной, дискриминационной, пространственно-сегрегационной политики, выявляя необходимость справедливой политики, распределения ресурсов и развития районов с ограниченными возможностями.

На пересечении образования и географии возможностей возник исследовательский подход возможностей в географии (англ. *opportunity in geography*), в рамках которого городские сообщества, возможности которых ограничены ввиду этнических или иных причин, считаются носителями не только различных форм неравенства, но и возможностей [Green, 2015]. При этом акцент делается на исследование институциональных активов, которыми наделены районы с ограниченными возможностями (высоким уровнем бедности и низким уровнем образования) [Sutton, Kemp, 2011]. Активы – это таланты, навыки и способности индивидов и организаций, с помощью которых сообщество может предотвратить возникновение или снизить уровень бедности и масштабы несправедливости. Культурно значимые активы сосредоточены в малом бизнесе, находящемся в собственности местных жителей, в финансовых институтах (кредитных союзах), библиотеках, книжных магазинах, общинных организациях, музеях и т. п. (см. *Пространство социокультурное*). Школы и организации местных сообществ могут сотрудничать с целью укрепления экономической стабильности, преодоления территориально сосредоточенной бедности, повышения успеваемости учащихся.

Картирование активов позволяет сформировать картину возможностей и подчеркнуть потенциальные ресурсы таких районов, однако должно сопровождаться действиями и реформами публичной политики: школьные реформы, изменение правил посещения, перенос границ районов, государственное

финансирование (наделение ресурсами) местных стратегий, опирающихся на местные активы в целях повышения эффективности школьного образования. Акцент на действии людей позволяет объяснить, как акторы в таких пространствах формируют способы и пути организации и устойчивости (местные кооперативы, программы снабжения продовольствием и т. д.), какие активы имеют материальное и культурное значение для тех или иных групп.

Географическое распределение возможностей имеет особое значение для детей, влияя на опыт их обучения. Место проживания влияет на доступ детей к возможностям качественного образования. Возможности получения образования неравномерно распределены в пространстве, особенно в районах с ограниченными возможностями (*см. География образования*).

Противоречия между географией возможностей и возможностями в географии соответствуют разрыву между действительностью и возможностью и находят выражение в парадоксе городского пространства – напряжённости между местом как олицетворением неравенства и местом как ареной трансформации. Для сообществ с ограниченными возможностями (низким уровнем доходов) место является одновременно источником неравенства и притеснения и контекстом трансформации и использования возможностей.

С первого десятилетия XXI в. подход географии возможностей применяется в исследованиях образования. Так, в 2008 г. Американской ассоциацией исследований в области образования признана важность географии для исследований [Tate, 2008]. География возможностей используется для анализа бедности и успеваемости. Подход, основанный на возможностях, применяется при разработке школьных реформ. Места, пространства и периоды, влияющие на обучение детей в школе и за её пределами, называются зонами образовательных возможностей [Miller, 2012]. Как следствие, предлагается сочетать школьные реформы с практиками на уровне общин, чтобы повлиять на успеваемость учащихся, на жизнь их районов и сообщества в целом. Следует учитывать, что близость школ автоматически не усиливает связь общины со школой, обмен ресурсами и участие родителей в жизни школы, поддержку школы местным сообществом. Неравные географии возможностей часто ассоциируются с доступом детей к внешкольным пространствам, способствующим их успеваемости и развитию.

Литература

- Galster G., Killen P. The geography of metropolitan opportunity: A reconnaissance and conceptual framework. *Housing Policy Debate*. 1995. Vol. 6. No. 1. P. 10-47.
- Green T. L. Places of Inequality, Places of Possibility: Mapping “Opportunity in Geography” Across Urban School-Communities. *The Urban Review*. 2015. Vol. 47. No 2. P. 717-741.
- Miller P. Mapping educational opportunity zones: A geospatial analysis of neighborhood block groups. *Urban Review*. 2012. Vol. 44. No 2. P. 189-218.
- Sutton S. E., Kemp S. P. (eds.). *The paradox of urban space: inequality and transformation in marginalized communities*. New York: Palgrave Macmillan, 2011. 295 p.
- Tate W. F. “Geography of opportunity”: Poverty, place, and educational outcomes. *Educational Researcher*. 2008. Vol. 37. No 7. P. 397-411.

Window of opportunity. Merriam-Webster.com Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/window%20of%20opportunity> (дата обращения: 30.10.2020).

Толвайшиис Л. Л.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках проекта № 20-011-31374

ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА (Space of Childhood) является сложным феноменом, изучение которого должно затрагивать, как социальные, так и физические аспекты. Физическое пространство можно описать как совокупность территорий, распадающихся на места. Сами территории, при этом, состоят из физической и надфизической частей [Филипова, 2012]. Физическая часть включает в себя расположение территории, ее протяженность, обособленность, наличие границ, тогда как надфизическая состоит из особенностей восприятия этой территории (безопасность, комфортность, атмосфера и др.) и социальных взаимодействий, которые происходят в рамках данной территории.

Физические аспекты пространства детства в значительной степени зависят от рассматриваемой местности (городская или сельская). В городе пространство детства является более разнообразным и обширным, ведь город концентрирует в себе множество элементов материальной и духовной культуры. У жителей города есть большая свобода выбора – будь то выбор места проведения досуга, или выбор того или иного способа самореализации. Дети, проживающие в городе, каждый день получают множество разнообразных впечатлений, источниками которых являются уличная реклама, архитектура и планировка города, транспорт, поток людей и др. Отличительной особенностью городской жизни можно считать тот факт, что ребенок в городе определенную часть своего времени проводит среди незнакомых ему людей и тем или иным образом взаимодействует с ними, что делает его более приспособленным к социальным взаимодействиям и помогает ориентироваться в окружающей действительности (см. *Социализация городская*).

Вместе с тем город таит в себе много опасностей: активное автомобильное движение, высокая степень анонимности (большое количество незнакомцев на улице, в современных городах жители чаще всего не знают своих соседей по подъезду и дому и др.), преступность (по статистике в городах происходит больше преступлений) – все это не позволяет родителям предоставлять своим детям больше свободы. Современные родители, будучи постоянно занятыми на работе, все больше и больше беспокоятся о безопасности своих детей, об их благополучии и перспективах на будущее, поэтому они ограничивают пространство детской игры, не разрешая им свободно играть в общественных местах [Mintz 2012: 17]. Кроме этого, чтобы лучше подготовить своих детей к жизни в конкурентном обществе и подтолкнуть их к успешному будущему, родители с раннего детства начинают заниматься умственным развитием ребенка, детей лишают свободной игры со сверстниками, более того, у них остается все меньше

свободного времени для игр.

В рамках изучения пространства детства, городская территория условно может быть разделена на институциональную и внеинституциональную [Филипова, 2012]. К первой относятся детские дошкольные учреждения, школы, культурно-досуговые центры и др. Институциональная городская территория отличается закрытостью, контролем со стороны взрослых, упорядоченностью взаимоотношений. Внеинституциональная часть городской территории представлена всем тем, что находится за пределами формальных институций (спортивные площадки, дворы, детские площадки и др.) и характеризуются открытостью, отсутствием контроля со стороны взрослых, свободой. Проблемная ситуация, с нашей точки зрения, заключается в том, что на сегодняшний день мы наблюдаем дисбаланс состояния и качества институциональных и внеинституциональных элементов городской территории. Если детские и молодежные образовательные-досуговые учреждения (институциональная часть) поддерживаются за счёт городских бюджетов, существуют на коммерческой основе, и, в целом, стараются соответствовать требованиям времени (особенно в крупных городах), то детские площадки (внеинституциональная часть), зачастую построенные по типовым проектам советского периода, во многом не отвечают критериям современного открытого городского пространства дружественного к детям и молодежи. Их внешний вид и наполняемость в лучшем случае отвечают лишь критерию безопасности. В результате, если дети дошкольного возраста всё ещё проводят свободное время на детских площадках (см. *Площадки детские игровые*), то школьники, и, тем более, подростки проявляют к ним значительно меньший интерес.

Литература

Mintz S. Why the History of Childhood Matters // The Journal of the History of Childhood and Youth. 2012. № 5. P.15-28.

Филипова А. Г. Социальное пространство детства: принципы маркирования территорий // Журнал исследований социальной политики. 2012. № 1. С. 79-94.

Березецкая М. И., Лебедева Е. В., Шушунова Т. Н.

ПРОСТРАНСТВО ОБУЧАЮЩЕЕ МУЗЕЙНОЕ (*Museum Learning Space*) – часть социального пространства, в котором осуществляется образовательная деятельность. Акцент делается на когнитивное обучение, сенсорное восприятие артефактов и коллекций, широко используются импровизационные практики, технологии дополненной и виртуальной реальностей. Такое пространство находится в процессе постоянного становления, это сочетание объектов и вещей, которые являются воображаемыми и «действительными», абстрактными и воплощенными, физическими и социальными. Здесь ребенок не является пассивным наблюдателем, но частью динамично развивающейся системы, образующей единое пространство смыслопорождения.

За последние двадцать лет обучение в музеях получило всеобщее признание и превратилось в динамично развивающуюся область. В рамках

существующей парадигмы «новой музеологии» [Vergo, 1989] выходят социально-культурные работы, посвященные исследованиям семей в музейных пространствах, акцент при этом делается на когнитивное обучение. В таких исследованиях дети представлены как «маленькие ученики» [Kirk, 2016].

Также существуют работы, в которых фокусируется внимание на сенсорном восприятии артефактов и коллекций, воплощенном в пространственном характере посещения музеев, на его материальности [Hackett et al., 2018]. Являясь малоизученными параобщественными пространствами, музеи обладают большим потенциалом развития детей. Они также могут стать площадками диалога между поколениями.

Атмосфера музеев, коллекции и предметы, а также неписанные правила, существующие в их пространствах – все это, как материальная сторона существования музеев, так и их дискурс, разительно отличается от повседневных практик ребенка. Это может помочь в изучении проявления нерепрезентативных концептов таких как: материальность, воплощенность, воздействие нового и продолжительность этого воздействия [Horton, Kraftl, 2006]. Исследователи также размышляют о том, как можно расширить присутствие детей в музейных пространствах, как создать среду дружественную ребенку, соответствующую его возрасту и способствующую эффективному обучению и развитию мозга (*см. География детства музейная*). Каким образом в динамичном, вечно меняющемся, то распадающемся, то вновь возникающем пространстве музея проходит процесс порождения смыслов и как его воспринимают сами дети [Hackett et al., 2018].

В некоторых работах процессы порождения смыслов, так же, как и процессы пространственного взаимодействия ребенка и музея рассматриваются с разных точек зрения. Например, движение отвлекает внимание ребенка от мыслей и разговоров, направляет его к телесному переживанию нового опыта и смещает позицию обучающегося ребенка в центр локуса действия [Birch, 2018].

Постоянное посещение музея детьми в сопровождении взрослых также поднимает вопрос об их ожиданиях в отношении приобретенного их ребенком опыта. Помимо этого, персонал музея, создающий экспозиции и организующий обучающее пространство, становится соавтором опыта, получаемого ребенком. Исследователи разработали систему самооценки (APSE), с помощью которой сотрудники смогут оценить свою деятельность.

Работа Клейтон и Шатлворт рассказывает о теории «пространства между» (space-between), которое возникает на стыке материального пространства объективной реальности и восприятия конкретным индивидуумом [Clayton, Shuttleworth, 2018].

Импровизационные практики также широко используются в обучающем музейном пространстве. «Ориентиры», позволяющие найти дорогу по отражениям на полу, или неожиданное предложение снять носки и пройти босиком через иммерсивную скульптуру, сделанную из упаковочной ленты. Здесь можно ненадолго стать обладателем небольшого глиняного шара (в качестве приза) или прикрепить смайлик на рисунок головы динозавра. Такие практики характеризуются динамичностью и спонтанностью [Yamada-Rice, 2018].

Современный музей – это динамичная среда, в которой дети не только

меняют свое положение в пространстве, но где сделано все для их более эффективного перемещения и обучения соответственно. Ингольд предлагает концепцию музея-хаба. Где все находится в движении, а музей является узлом, нити которого тянутся далеко за его пределы, для того чтобы войти в другие узлы, образовав единое пространство смыслопорождения. Эти узловыe структуры могут носить темпоральный характер, возникать и распадаться с течением времени, придавая дополнительную динамику процессу [Ingold 2013: 217]. По Ингольду музей не должен ограничиваться коллекционированием предметов, он должен быть центром, в котором находят свои проявления как различные сообщества, так и осуществляемые ими практики. Музей должен «оживлять вещи» [Ingold 2010]. Также достаточно популярна концепция пластичного музея, находящегося в процессе постоянного становления [Deleuze, Guattari, 2003].

Современное музейное обучающее пространство – это сочетание объектов и вещей, которые являются воображаемыми и «действительными», абстрактными и воплощенными, физическими и социальными [Hackett et al., 2018].

В современном обучающем музейном пространстве ребенок больше не является пассивным наблюдателем. Он вовлечен в процесс, является частью системы, обеспечивая ее динамику развитие. Виртуальные возможности только способствуют этому [Bennett, 2001: 111] (см. *Арт-методы исследования*).

Литература

- Bennett J. The Enchantment of Modern Life: Attachments, Crossings and Ethics. Princeton, NJ: Princeton University Press. 2001. 224 p.
- Birch J. Museum Spaces and Experiences for Children – Ambiguity and Uncertainty in Defining the Space, the Child and the Experience // *Children's Geographies*. 2018. 16(5). Pp. 516-528. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1447088>
- Clayton E., Shuttleworth J. Spaces In-Between // *Children's Geographies*. 2018. 16(5). Pp. 539-542. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1458213>
- Deleuze G., Guattari F. A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia. London: Continuum. 2003. 189 p.
- Hackett A., Holmes R., MacRae C., Procter L. Young children's museum geographies: spatial, material and bodily ways of knowing, *Children's Geographies*. 2018. 16(5). Pp. 481-488. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1497141>
- Hackett A., Procter L., Kummerfeld R. Exploring Abstract, Physical, Social and Embodied Space: Developing an Approach for Analysing Museum Spaces for Young Children // *Children's Geographies*. 2018. 16(5). Pp. 489-502. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1425372>
- Horton J., Kraftl P. What Else? Some More Ways of Thinking and Doing 'Children's Geographies' // *Children's Geographies*. 2006. 4(1). Pp. 69–95.
- Ingold T. The Textility of Making // *Cambridge Journal of Economics*. 2010. 34(1). Pp. 91–102. DOI: <https://doi.org/10.1093/cje/bep042>
- Ingold T. Being Alive to a World Without Objects // *The Handbook of Contemporary Animism*, edited by G. Harvey. 2013. Oxford: Routledge. Pp. 213–225.
- Vergo P. The New Museology. London: Reaction books. 1989. 238 p.
- Yamada-Rice D. Licking Planets and Stomping on Buildings: Children's Interactions with Curated Spaces in Virtual Reality // *Children's Geographies*. 2018. 16(5). Pp. 529-538. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1495316>

Медведева Е. А.

ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛЬНОЕ (Social Space) – *атрибутивная форма существования и изменения социальной реальности. Пространство социальное является синтезирующим (обобщающим) понятием в структуре категорий общей социологии, которое распространяет идеи многомерного пространственно-временного континуума мироустройства на общество. Пространство социальное характеризует сосуществование и взаимодействие различных сторон и моментов социального бытия, протяженность, плотность и структуру общества* [Пространство социальное, 1999]. *Процессы социализации детей, их жизнедеятельности, ситуации и события в жизни детей, их идентичность, представления и т.д. не могут быть осмыслены без учета социально-пространственных, а также темпоральных характеристик общественной практики.*

В последние десятилетия слово «пространство» активно используется в научном сообществе не только по причине метафорической выразительности, но часто – как глубокая содержательная категория. Помимо социального, говорят о социокультурном (см. *Социокультурное пространство*), виртуальном, сетевом, публичном, политическом, жизненном, личностном, языковом и других пространствах, пространстве риска, доверия, безопасности, мест и пр. Наряду с этим продолжают развиваться и узкоспециализированные научные пространственные дискурсы в географии, экономике, истории и т. п.

В социологии пространственное устройство социальной жизни осмысливается в рамках социологии пространства (этот термин в 1903 г. ввел в научный оборот немецкий социолог Г. Зиммель).

Теоретические ресурсы социологии пространства представлены концепциями многих исследователей. С определенной долей условности их можно разделить на макросоциологические (Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, П. Сорокин, Т. Парсонс и др.), микросоциологические (А. Шюц, П. Бергер, Т. Лукман, И. Гофман, С. И. Григорьев и др.), интегративные (П. Бурдьё, Э. Гидденс, П. Штомпка, Т. М. Дридзе и др.) и экзегетические (термин П. Штомпки, дословно означающий «истолковывающий»).

Трактовки понятия социального пространства в научной литературе различны. Российский социолог А. Ф. Филиппов, проанализировав опыт концептуализации этой категории, приводит три ее значения.

1. Порядок социальных позиций, например статусов, сосуществующих таким образом, что занятие одной позиции исключает занятие другой, подобно тому, как в физическом пространстве вещи одной и той же природы не могут занимать в одно и то же время одно и то же место.

2. Характеристика любого пространства (зоны, территории, места, региона, локала), поскольку его составляющие (границы, объекты) имеют социальное происхождение.

3. Физическое пространство, поскольку на него проецируется принцип распределения и соотнесения социальных позиций [Филиппов 2008: 262].

Использование понятия Пространство социальное позволяет:

– различить, как минимум, две основные сферы проявления социального пространства: *материально-пространственную*, дислоцированную в природном (географическом) пространстве в качестве искусственной среды

жизнедеятельности субъекта; и *сферу разнообразных социальных связей, отношений*, «атомом» которых выступает социальный статус индивида.

Первая сфера представляет собой совокупность средств производства, элементов производственной и социальной инфраструктуры, человеческих поселений и жилищ, природных комплексов, полностью или частично втянутых в процесс материально-производственной деятельности.

Вторая сфера репрезентирует социальные позиции людей и групп, их иерархию, социальное неравенство; многообразие социальных отношений (родственные, служебные, соседские и т. д.). Она дает возможность идентифицировать и оценить масштабы разнообразных социальных связей того или иного субъекта, выражает факт нарастания (или ослабления) их плотности, содержит в себе меру их взаимопересечения, опосредствованности и многообразия;

- акцентировать внимание на деятельности социального субъекта, его отношении к миру природы, на взаимодействиях и отношениях людей. Таким образом показать роль людей (акторов), их коммуникаций в конструировании социального пространства;

- выявить представления индивида или группы о социальном пространстве, своем месте в обществе.

Можно выделить несколько уровней анализа социального пространства: индивидуальный, ближайшего окружения человека, локальный (поселенческий), региональный, государственный и общемировой.

Пространство социальное не является статичным, оно воспроизводится и изменяется в действиях людей. Поэтому социальное пространство не может быть осмыслено без обращения к его связи с социальным временем, существующим в виде трех модусов: прошлого, настоящего и будущего.

Все предметы социологического познания (в нашем случае – в области социологии детства) тем или иным способом конструируются исследователем в «концептуальной рамке» пространственно-временной структуры социального мира [Качанов 2000: 152].

Теоретический концепт социального пространства позволяет исследовать социальную реальность детства в ее многообразии, привлекая разные эмпирические возможности. Изучение социального пространства может осуществляться в рамках количественного подхода, при котором выбор системы эмпирических показателей, репрезентирующих социальное пространство, будет определяться предпочтениями социолога [Беляева 2012: 33]. Качественный подход в исследовании социального пространства предполагает «погружение наблюдателя в пространство», при этом рекомендуется придерживаться следующих правил [Филиппов 2009: 8-15].

Правило первое. Следует критически относиться к принятым локализациям. Официальные и неофициальные локализации имеют одинаковую важность.

Правило второе. Необходимо в начале исследования осуществить рекогносцировку в состоянии наивной непредвзятости взгляда; в частности, определить границы объекта, составить примерный план объекта, выявить возможные перспективы взгляда на объект.

Правило третье. Необходимо путешествовать ради умножения опыта и кинестетического синтеза перспектив.

Правило четвертое. Следует тематизировать атмосферу места и договориться о базовых метафорах.

Правило пятое. Рекомендуются изучать структуры релевантности (в частности, вычленив важные объекты, процессы изучаемого пространства).

Литература

- Беляева Л. А. Социальное пространство: от теоретических построений к эмпирическому изучению // Экономика и социальное знание. Философские науки. 2012. № 6. С. 22-35. URL: <https://www.phisci.info/jour/article/view/1637/1569> (дата обращения: 10.12.2020).
- Бурдые П. Социология социального пространства / Отв. ред. перевода Н. А. Шматко. Москва : Институт экспериментальной социологии. СПб.: Алетейя, 2007. 288 с.
- Качанов Ю. Л. Проблема обоснования социологии и пространство-время социального мира // Пространство и время в современной социологической теории / Под ред. Ю.Л. Качанова. М.: Институт социологии РАН, 2000. С. 146-154.
- Пространство социальное // Российская социологическая энциклопедия. Отв. ред. Г. В. Осипов. 1999. URL: <http://sociology.niv.ru/doc/encyclopedia/sociology/articles/31/prostranstvo-socialnoe.htm> (дата обращения: 06.12.2020).
- Филиппов А. Ф. Социология пространства. СПб.: Владимир Даль, 2008. 285 с.
- Филиппов А. Ф. Прикладная социология пространства // Социологическое обозрение. Т. 8. № 3. 2009. С. 3-15.
- Холлоуэй С., Валентайн Дж. Пространство и детство: новые направления социальных исследований; Holloway S., Valentine G. Spatiality and the new social studies of childhood // Sociology/ Cambridge, 2000/ Vol. 34; № 4. P. 763-783 // Социальное пространство: Междисциплинарные исследования: Реферативный сборник / РАН. ИНИОН. Центр социальных научно-информационных исследований. Отдел социологии и социальной психологии / Отв. ред. Л.В. Гирко. М.: ИНИОН, 2003. С. 167-172. URL: http://inion.ru/site/assets/files/2652/2003_social_prostranstvo.pdf (дата обращения: 09.12.2020).
- Чернявская О. С. Теории социального пространства // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2008. № 2(10). С. 169-180. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-sotsialnogo-prostranstva> (дата обращения: 10.12.2020).

Осмачко Н. В.

ПРОСТРАНСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ (Sociocultural Space) – категория, которая нередко рассматривается как синоним пространства социального: «Пространство социокультурное, в отличие от физического и географического, представляет собой метафорическое пространство, в котором представлены статусы социальных акторов, занимающих в нем определенные социальные позиции и взаимодействующих на основе предписаний (законов), обычаев, интересов, ценностей, моральных установлений.» [Беляева 2012: 33].

Включение в название категории социокультурного пространства культурной составляющей требует, чтобы исследователь интегрировал ключевые

параметры социального и культурного подходов (см. *Пространство социальное*). Пример такого синтеза демонстрируют работы П. Сорокина [Сорокин 2000], Т. Парсонса [Парсонс 2002].

Культурное пространство трактуется по-разному, в контексте многочисленных определений культуры:

- система предметов, созданных людьми, а также тех норм, ценностей и образцов, которые сделали возможным создание и функционирование этих предметов в социуме;
- система культурных фактов данной культуры;
- совокупность культурных образцов, ценностей, традиций, символов и смыслов и др.

Культурное пространство крайне неоднородно и складывается из множества подпространств. Оно имеет территориальную протяженность, в нем выделяют культурные центры и периферия, столицы и провинции, городские и сельские поселения [Теория культуры 2008: 438]. Таким образом, культурное пространство центрируется географически, хотя не сводится к географическому пространству.

Социокультурное пространство общества представляет собой поле возможностей культурной и социальной деятельности человека и соотносится с пространством социокультуры, включающей три сферы:

- вселенную смыслов, выражаемую в языке, науке, религии, искусстве, экономике и т. д.;
- материальной культуры, воплощающей все культурные смыслы в материальной среде, создаваемой человеком искусственно;
- все скрытые и открытые действия, ритуалы, церемонии, поступки, в которых реализуется система смыслов данной культуры в ходе индивидуального или группового действия [Сорокин 1992: 169].

Социокультурное пространство объединяет культурный и социальный аспекты человеческой деятельности в рамках социальной группы любого уровня вплоть до общества в целом (социетальной / социокультурной системы).

К основным функциям социокультурного пространства относят функции аккультурации, социализации и коммуникации. Это значит, что в социокультурном пространстве происходит взаимодействие культур и смена культурных элементов, а также передача культурно-исторического опыта и все виды передачи информации (см. *Культура жизнеобеспечения детства*). Важными функциями социокультурного пространства являются моделирование и трансформация [Ищенко 2017].

Целостное представление о социокультурном пространстве формируется в рамках эоантропоцентристской теории. Российский социолог Т. М. Дридзе в ее разработке использовала идеи М. Вебера, Х. Ортега-и-Гассета, П. Бурдьё, Ю. Хабермаса. Автор использует категорию «социокультурное пространство-время» для анализа социально-практического бытия человека [Дридзе 2000: 26]. Понятие «времени» подчеркивает изменение состояний пространства, стимулируемое активностью людей.

Учитывая пространственно-временные характеристики, исследователь

конструирует модель социокультурной динамики («конус Дридзе»), предполагающую постоянное взаимодействие разноуровневых и различных связей и отношений, в которые субъекты могут вступать в процессе жизнедеятельности, в том числе и в конфликтной ситуации. Нормы и ценности, присущие этим уровням социальной организации, могут препятствовать или способствовать достижению субъектами своих целей и решению задач.

Модель включает пять уровней [Дридзе 1994: С. 30-31].

А – личностный уровень субъектности, индивидуальное (личностное) сознание («Я – человек», «Я – личность»).

Б – групповой уровень субъектности, групповое (коллективное) сознание, включая сознание условных социально-психологических и социокультурных групп («Мы – сверстники», «Мы – рокеры», «Мы – друзья» и т.п.).

В – организационно-управленческий уровень субъектности – должностное, представительское сознание («Мы – руководство», «Мы – представители интересов» и др.).

Г – институциональный уровень субъектности: институционально-профессиональное сознание («Мы – ученики», «Мы – правоведаы», «Мы – семья» и т.п.).

Д – общесоциальный (социетальный) уровень субъектности: сознание крупного социально-культурного сообщества. («Мы – москвичи»; «Мы – русские»; «Мы – православные»; «Мы – россияне» и т.п.).

Динамика отношений пространства в значительной степени определяется тем, насколько эффективно общаются и взаимодействуют на основании сложившихся социокультурных норм и ценностей субъекты всех уровней организации общества.

Социокультурное пространство-время многомерно: оно может быть широким, глобальным и выступать в качестве конституирующего контекста, а также – локальным. В последнем случае оно охватывает все направления взаимодействия людей с окружающей природой, социальной и культурно-информационной средой, опосредованных социальной структурой локального сообщества и социальной инфраструктурой места обитания [Дридзе 1994: 25].

Социальная коммуникация людей является универсальным социокультурным механизмом, формирующим и изменяющим социокультурное пространство-время.

Особое значение придается понятию «ситуация» – динамическому антрополокультурному образованию, интегрирующему так называемые объективные свойства среды с их индивидуальной категоризацией и интерпретацией личностью и выполняющему функцию «медиатора» [Дридзе 2000: 24]. В «горизонтальном» измерении совокупность разнообразных жизненных ситуаций, событий образует актуальное жизненное пространство личности, в «вертикальном» — жизненный путь человека.

Модель социокультурного пространства, предложенная Т. М. Дридзе, применима и в случаях теоретического осмысления проблем, и в практике эмпирических исследований в социологии детства. Используя идеи экоантропоцентристской теории можно результативно изучать разные пространства: «традиционные» – физическое и социальное, «условно новые» и недавно возникшие,

например, сетевое, виртуальное, риска и др. Также эта концепция имеет прикладное значение, обеспечивая гуманитарную эффективность управленческих решений, социального проектирования в сфере жизнедеятельности детей.

Литература

- Беляева Л. А. Социальное пространство: от теоретических построений к эмпирическому изучению // Экономика и социальное знание. Философские науки. 2012. № 6. С. 22-35. URL: <https://www.phisci.info/jour/article/view/1637/1569> (дата обращения: 10.12.2020).
- Дридзе Т. М. Экоантропоцентрическая модель социального познания как путь к преодолению парадигмального кризиса в социологии // Социологические исследования. 2000. № 2. С. 20-28.
- Дридзе Т.М. Прогнозное социальное проектирование как этап управленческого цикла: от жизненных ресурсов человека к социальным ресурсам общества // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. М.: Наука, 1994. С. 12-76.
- Ищенко Н.С. Социокультурное пространство как статическая характеристика социокультуры // Философско-социологические исследования. 2017. № 2. URL: <http://fki.lgaki.info/%d0%bd%d0%be%d0%bc%d0%b5%d1%80-2/> (дата обращения: 10.12.2020).
- Парсонс Т. Понятие общества: Компоненты и их взаимоотношения // Теоретическая социология: Антология: В 2-х ч. / Под ред. С. П. Баньковской. М.: Книжный дом «Университет», 2002. Ч. 2. С. 3-43.
- Сорокин П. А. Социальная стратификация и мобильность // Человек. Цивилизация. Общество: пер. с англ. / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. М.: Политиздат, 1992. С. 156-228.
- Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. СПб.: Изд. РХГИ, 2000. 1054 с.
- Теория культуры: учеб. пособие / Под ред. С.Н. Иконниковой, В.П. Большакова. СПб.: Питер, 2008. 592 с.

Осмачко Н. В.

ПУТЕШЕСТВИЯ ДЕТСКИЕ (Children's Travel). *В российских научных публикациях термин «детские путешествия» часто является синонимичным «детскому туризму». Согласно Федеральному закону РФ «Об основах туристской деятельности», это перемещения детей с определенными целями – образовательными, воспитательными, оздоровительными, социальными и т. д.*

Хотя, конечно же, стоит отметить, что понятие «туризм» вносит определенную регламентацию в детские перемещения. Так, согласно Гомилевской Г. А., детский туризм может быть коммерческим и социальным (по источникам финансирования), кратковременным и долгосрочным (по длительности), образовательным, спортивным, активным, оздоровительным и т.д. (по целям) [Гомилевская, 2017].

Детские путешествия, как и в целом, детские перемещения, это тема, оказавшаяся на стыке социальных исследований детства и гуманитарной географии. Это новое научное междисциплинарное направление получило название географии детства [Филипова, 2018; Толвайшис, 2019].

Следует отметить, что детский туризм не связан с семейным туризмом:

детские путешествия подразумевают путешествия без родителей, а под семейными путешествиями, как правило, понимают совместные перемещения родителей и детей.

Путешествия помогают ребенку решать целый спектр важных задач – обретение всестороннего опыта, выявление талантов, яркие впечатления, соприкосновения с разными людьми, разными культурами, разными поколениями. В исследовании детских путешествий под вопросом остается выделение возрастных подгруппы – они должны быть разделены на детство и юность, чтобы отразить когнитивные способности несовершеннолетних и их уровень восприятия.

Многие российские исследователи [Бахвалова, 2015; Голованов, 2010] выделяют социально-педагогическую функцию детских путешествий в формировании патриотической, гуманитарной, образовательной и профориентационной направленности, изучают психологию туристско-краеведческой деятельности, авторами подчеркивается важная роль детского туризма.

В зарубежных исследованиях еще в 1980-х гг. отмечалась недостаточность внимания к детским путешествиям [Graburn, 1983; Poria, 2014]. Во многих работах зарубежных авторов подтверждается значимая роль детских путешествий, так, Alegre, Pou называют путешествия важным опытом для взрослеющих людей в современном мире [Alegre, 2006]. Dickinson, Lumsdon считают, что главная цель путешествий – научиться жить в новых условиях [Dickinson, 2010]. Действительно, быть туристом – означает изменение места жительства и налаживание новых связей с новым местом, новыми людьми, новым образом жизни. Это подталкивает людей к экспериментам с ситуациями, отличными от обыденных и повседневных [Edensor, 2001].

Современные исследования связывают ежедневные путешествия детей с психологическими и когнитивными областями благополучия [Westman, 2020].

Тем не менее, тема детских путешествий в зарубежных публикациях чаще всего замыкается на маршруте «дом-школа» (см. *Дорога в школу*). Так, в статье «Keeping kids safe for active travel to school: A mixed method examination of school policies and practices and children's school travel» [Ikeda, 2020] авторы говорят о существенных различиях в организации среды вокруг школы, регулировании дорожного движения, социально-экономическом статусе школ у детей, которые сами перемещались в школу на общественном транспорте или с использованием средств активной мобильности, и детей, которых отвозили в школу.

С данным исследованием перекликается работа, в которой описан кейс гонконгских школьников. Авторы изучают влияние географических и социальных характеристик окружающей среды (организация общественного транспорта, наличие открытых и зеленых пространств и рекреационных объектов и др.) на активные перемещения школьников [Leung, 2020].

Способность с раннего возраста осуществлять свой собственный выбор – спонтанно, свободно и сознательно – отвечает за формирование богатого опыта переживаний, влияющих на потенциал детей. В результате детский туризм является стратегически важной и развивающейся темой в области исследования детства.

Литература

- Alegre J., Pou, L. The length of stay in the demand for tourism. *Tourism management*, 27 (6), 2006. Pp. 1343-1355.
- Dickinson J., Lumsdon L. *Slow travel and tourism*. London, UK: Earthscan. 2010.
- Бахвалова А. А. Отличительные особенности услуги детско-юношеского туризма. *Вестник Российской академии естественных наук*, 2015. 19 (3). С. 79-81.
- Edensor T. Performing tourism, staging tourism (Re) producing tourist space and practice // *Tourist studies*. 2001 1 (1). Pp. 59-81.
- Филипова А. Г., Ракитина Н. Э., Купряшкина Е. А. Новые исследовательские ориентации в социологии детства // *Социологические исследования*. 2018. 3(407). С. 86-93. DOI: <https://doi.org/10.7868/S0132162518030091>
- Graburn N. H. The anthropology of tourism // *Annals of Tourism Research*. 1983. 10 (1). Pp. 9-33.
- Гомилевская Г. А. Развитие детского туризма как отраслевого сегмента социальной экономики: мировой опыт и региональные особенности (на примере Приморского края) // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2017. 4 (21). С. 83-87.
- Голованов В. П. Педагогический потенциал детско-юношеского туризма // *Теория и практика дополнительного образования*. 2010. 9. С. 8-10.
- Ikeda E., Mavoa S., Cavadino A., Carroll P., Hinckson E., Witten K., Smith, M. Keeping kids safe for active travel to school: A mixed method examination of school policies and practices and children's school travel // *Travel behaviour and society*. 2020. (21). Pp.57-68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tbs.2020.05.008>
- Leung K. Y. K., Loo B. P. Y. Determinants of children's active travel to school: A case study in Hong Kong. *Travel behaviour and society*. 2020. (21). Pp. 79-89. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tbs.2020.05.009>
- Poria Y., Timothy D. J. Where are the children in tourism research? // *Annals of Tourism Research*/ 2014. (47). Pp. 93-94.
- Толвайшис Л., Филипова А. Г. География детства как новое исследовательское направление. *Комплексные исследования детства*. 2019. 1 (3). С. 167-173. DOI: <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2019-1-3-167-173>
- Westman J, Friman M, Olsson L. E. Travel and child wellbeing: The psychological and cognitive domains. . In E. Owen, D. Waygood, M. Friman, (Eds.). *Transport And Children's Wellbeing*. 2020. Pp. 41-59. Tamil Nadu: SPi Global. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-814694-1.00003-8>.

Купряшкина Е. А.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 18-00-00976

СПРАВЕДЛИВОСТЬ ПРОСТРАНСТВЕННАЯ (Spatial Justice) – исследовательский подход к проблемам справедливости с критической пространственной точки зрения, в основу которого положено стремление к пониманию и преодолению проявлений социально-экономического и политического неравенства, как правило, в масштабе города [Soja 2010: 60; Fainstein 2010]. Выступает объединяющей концепцией социальных наук, в рамках которой исследуются как практика публичной политики, нацеленная на справедливое распределение преимуществ и издержек развития места проживания, так и механизмы принятия политических решений – способы управления распределением посредством формальных систем планирования и неформальных институтов (соглашений и культурных

воззрений).

Концепция пространственной справедливости восходит к греческому полису и идее Аристотеля о городском начале как сущности начала политического. Городские кризисы 1960-х гг. поспособствовали коренному переосмыслению концепций пространства и пространственности. Привнесение пространственной перспективы в исследования проблем справедливости восходит к работам французских философов Анри Лефевра и Мишеля Фуко. Согласно Фуко, на пересечении пространства, знания и власти могут возникать как притеснение, так и новые возможности. Лефевр утверждает, что с наступлением «модерна» в повседневной жизни городов под влиянием рынка социальная (не)справедливость обретает зримые очертания в пространстве [Lefebvre, 1968]. Призывая граждан вернуть себе право на город, Лефевр теоретически обосновал основополагающие социально-политические перемены, необходимые для обеспечения пространственно-справедливого общества. Рассматривая справедливость с точки зрения способности создать более справедливые социальные и экономические формы, Лефевр включает в понятие справедливости право участия в процессах преобразования города, подразумевающее активное участие в политической жизни, управлении и администрировании (*см. Проектирование соучаствующее*).

Критическая пространственная перспектива была расширена Дэвидом Харви, рассматривавшим город не только как кульминацию пространственных проявлений (не)справедливости, увязываемых с капитализмом, но и как начало их упразднения [Harvey 1973: 306]. Развив пространственную концептуализацию справедливости, Харви задал направление дискуссиям о справедливости и демократии в западном мире.

С 1980-х гг. до конца XX в. разработка и использование термина «пространственная справедливость» ассоциировались с работой географов и планировщиков Лос-Анджелеса, ставшего центром теоретических изысканий и практического внедрения данной концепции. Идеи регионализма сообществ, борьбы с территориальной дискриминацией, изменения нарезки избирательных округов и экологической справедливости положили начало многим инновационным организациям, опиравшимся на местные сообщества в борьбе за пространственную справедливость в городе.

В начале XXI в. привнесение пространственного взгляда в основополагающие идеи демократии и прав человека ознаменовало начало «пространственного поворота». Идеи Лефевра о праве на город привлекли внимание англоязычного научного сообщества городов Глобального Севера. Активная роль в продвижении пространственного взгляда на взаимосвязанные концепции справедливости, демократии, гражданственности и коллективного действия принадлежит американскому географу Эдварду Содже, рассматривающему пространственную справедливость как честное и равное распределение в пространстве социально значимых ресурсов и возможностей их использования [Soja, 2010]. Соджа увязывает социальную справедливость с более открытыми для участия формами политики и социальной активности, новыми возможностями мобилизации и поддержания сплочённости социальных активистов из широких масс. На примере конфликта вокруг городского транспорта в Лос-Анджелесе Соджа

формулирует проблему пространственных прав и процессов, создающих несправедливость в городских масштабах. Ему вторит Сьюзан Файнштейн, предлагая перераспределение ресурсов и возможностей, поощрение разнообразия и демократии [Fainstein, 2010].

Так в первом десятилетии 21 в. термин «пространственная справедливость» вошёл в широкий научный оборот, открыв новые исследовательские возможности и придав междисциплинарный характер не только традиционно пространственным дисциплинам географии, архитектуры, городского и регионального планирования, но и самым разнообразным отраслям знания – от археологии и поэзии до религиоведения, литературной критики, юриспруденции, бухгалтерии. В своём понимании пространства концепция пространственной справедливости проделала путь от пространства как контекста до пространства как социального продукта.

Пространственная (не)справедливость может рассматриваться как итог и как процесс функционирования (не)справедливой модели распределения. Несложно обнаружить примеры пространственной несправедливости описательно, однако намного сложнее выявить и понять глубинные процессы, производящие несправедливую географию.

Известны два подхода к справедливости: в основе первого – проблема распределения, в основе второго – процессы принятия решений. Распределительному подходу свойственно стремление к географически равномерному распределению благ – рабочих мест, доступа к услугам здравоохранения, качества воздуха, доступности общественного транспорта и городского пространства для пешеходов, детей и т. п. [Rawls 1971].

Процедурный подход [Young, 1990; Ostrom et al., 1994] придаёт основополагающее значение процедурам принятия решений, вопросам представительства пространственных, территориальных и прочих форм идентичности и социальных практик (см. *Идентичность пространственная*). Изучаются пространственные практики меньшинств, опыт и действия различных субъектов, которые могут поспособствовать выявлению фактов притеснения и дискриминации. Прозрачные процессы принятия решений, открытые для участия граждан, признаются более справедливыми, поскольку включение многих людей, имеющих право выражения мнения, в процесс принятия решений увеличивает шансы на принятие во внимание их желаний и потребностей. Ключом к достижению этого является политическая культура участия.

Пространственное понимание справедливости открывает возможности как построения теории и эмпирического анализа, так и пространственно-обусловленного социального и политического действия. В основе пространственной справедливости – самостоятельность субъекта, свобода от внешней зависимости при определении собственного пути развития. Пространственная справедливость подразумевает возможности определения местных приоритетов развития и повышения благосостояния населения. Упущение из вида пространственных аспектов может привести к потере возможностей.

Пространственная справедливость также представляет собой рамочный оценочный механизм, позволяющий совершенствовать города, делать их более

благоприятными для жизни и социально устойчивыми. Долгосрочными целями являются продвижение более справедливых обществ, полнота реализации человеческого потенциала, здоровая и благополучная жизнь будущих поколений.

Новые концепции справедливости рассматриваются в качестве способа преодоления глобального кризиса детства, находящего выражение в формах поведения и опыте, не свойственных детству (детский труд, насилие в отношении детей) и неопределённости в становлении глобальной концепции детства (см. *География детского труда; География детской бедности*). Исследования в области географии возможностей показывают, что структура расселения влияет на доступ учащихся к возможностям и ресурсам образования. Пространственная справедливость в исследованиях образования служит теоретическими рамками, в которых рассматриваются проблемы неравенства, обусловленного местом жительства, мобильностью, бедностью, национальностью и пр. (см. *Неравенство детства образовательное; География образования*) Причинно-следственные связи в городском пространстве используются для исследования влияния городских агломераций на производство (не)справедливости в контексте повседневных моделей поведения, технологических инноваций, творчества, экономического развития, социальных изменений, защиты окружающей среды, социальной поляризации, разрыва в доходах и пр. Вопросам изучения пространственной справедливости посвящён научный журнал «justice spatiale – spatial justice» (<http://jssj.org/>), основанный в 2009 г.

Литература

- Fainstein S. S. The Just City. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2010. 224 p.
Harvey D. Social Justice and the City. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1973. 336 p.
Lefebvre H. Le droit à la ville. Paris: Anthropos, 1968. 164 p.
Rawls J. A Theory of Justice. London: Oxford University Press, 1971. 560 p.
Ostrom E., Walker J., Gardner R. Rules, Games, and Common-Pool Resources. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1994. 392 p.
Soja E. W. Seeking Spatial Justice. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010. 288 p.
Young I. M. Justice and the Politics of Difference. Princeton: Princeton University Press, 1990. 304 p.

Толвайшис Л. Л.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках проекта № 20-011-31374

СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ ДРУЖЕЛЮБНАЯ (ДРУЖЕСТВЕННАЯ) – это среда, учитывающая особые потребности детей с расстройствами аутистического спектра и обеспечивающая определенный набор условий в окружающей среде, который делает пребывание ребенка более комфортным, благоприятным. Термин дружелюбная (дружественная) аутизму среда (*autism-friendly environment*) тесно связан с пониманием в современной социальной географии социальной среды как «контекстов, в которых люди взаимодействуют и представляют свое воплощение и (ре)продуцируют и трансформируют как себя,

так и свое окружение» [Hall, Wiltonn, 2016: 728].

По данным ВОЗ, численность детей с РАС в мире и в России растет (один ребенок из 160 страдает РАС), обостряются вопросы стигматизации и дискриминации детей и их семей. Дети и взрослые люди с диагнозом «аутизм» или «расстройство аутистического спектра», как правило, имеют сложности в сфере социального взаимодействия и сенсорного восприятия окружающей действительности (информации, звуков и пр.) Они могут испытывать страх от незнакомых мест, а члены их семей боятся осуждения окружающих из-за необычных действий члена своей семьи (маневризмы, стереотипии, вокализации и т.п.). Таким образом, выход в город с ребенком с аутизмом зачастую представляет огромный стресс для родителей, которые испытывают стигматизацию со стороны окружающих, и вынуждены управлять собственными эмоциями и поведением ребенка, чтобы быть «признанными» в общественном пространстве [Ryan, 2010].

Жизнь и пространство в обществе, спроектированном для не-аутистических людей, усугубляет трудности, с которыми сталкиваются люди с РАС в повседневной жизни [Roberrson 2010]. Флуоресцентное освещение и здания с плохой звуковой изоляцией приводят к негативному опыту чрезмерной сенсорной нагрузки среди людей с РАС [Davidson, Henderson, 2019].

В связи с концептом дружелюбной среды в социальной географии широко обсуждается также концепция т.н. «терапевтических ландшафтов», которая обозначает спектр воздействия окружающей среды на физическое и психическое здоровья человека. Понятие «терапевтические ландшафты» также применимо к анализу домашнего пространства. Так, Nagib и Williams [Nagib, Williams, 2018], основываясь на данном подходе, проанализировали физические модификации, которые североамериканские семьи используют для трансформации домашнего пространства, чтобы сделать его более комфортным как для детей с РАС, так и для родителей, и для других детей (*см. Дом как пространство для детей*). Для ряда семей это даже включает в себя переезд в другую квартиру (дом) для снижения уровня внешнего шума. Для отдельных семей сигналом к переезду служит непонимание соседей, негативно относящихся к плачу и шуму, которые зачастую сопровождают семьи с детьми с РАС. Внутренние физические модификации жилья включают в себя как создание безопасной среды для ребенка с РАС, использование цвета и предметов, которые отвечают сенсорным потребностям детей с РАС, так и «зонирование» пространства для комфортного проживания каждого из членов семьи.

Дружелюбная среда для детей с аутизмом означает формирование пространства с учетом факторов окружающей – социальной и физической среды, создание специальных адаптированных условий для пребывания в них детей с РАС. Основной целью при этом выступает уменьшение социальной изоляции и дискриминации детей и семей с РАС, также интенсификация социализации нейронетипичных детей с учетом того, что дети с аутизмом в большей степени нуждаются в развитии социальных навыков, чем дети без особенностей в нейро-развитии.

В современных обществах актуализируются вопросы создания дружелюбной среды для детей и людей с аутизмом в таких общественных местах, как

библиотеки, спортивные клубы, театры, кинотеатры, супермаркеты, торговые центры, детские площадки, рестораны, медучреждения, парикмахерские, бассейны, развлекательные центры, стадионы, аэропорты и ряд др. В таких учреждениях, применяющих концепцию дружелюбной среды к детям с аутизмом, как правило, имеется уголок или комната сенсорной разгрузки.

Помимо архитектурного дизайна, организации, разделяющие принцип дружелюбия к аутизму (autism friendly), имеют персонал, знакомый с особенностями детей с аутизмом, обученный способам эффективного реагирования для принятия детей с РАС и их семей.

В таких российских городах как Москва, Санкт-Петербург, Белгород, Воронеж, Казань, Петрозаводск и др. идет активное формирование путеводителей по дружелюбным для детей с аутизмом пространствам, в организациях и учреждениях создаются адаптированные условия.

В качестве вспомогательных средств в них могут быть использованы социальные истории (краткое описание предстоящего события по посещению места), сенсорные карты и инструкции (например, план помещения с отмеченными местами возможной сенсорной перегрузки), визуальное расписание и словарь (отображение предстоящих событий и описание ключевых терминов, связанных с местом посещения), сенсорная сумка, выдаваемая при посещении учреждения (например, в ней могут быть противозумные наушники, очки с затемнением, антистрессовые игрушки и пр.)

Литература

- Помощь людям с РАС и другими ментальными нарушениями. URL: https://dk-pokachi.hmansy.muzkult.ru/media/2019/06/21/1260631619/metod_rekomendacii_kino_ras.pdf (дата обращения: 01.12.2020).
- Расстройства аутистического спектра. Официальный сайт ВОЗ. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (дата обращения 01.12.2020).
- Hall E., Wilton R. Towards a relational geography of disability // *Progress in Human Geography*. 2017. 41(6). Pp. 727-744.
- Davidson J., Henderson V. The sensory city: autism, design and care. In Bates C., Imre R., Kullman, K. *Care and Design: Bodies, Buildings, Cities*. Chichester: Wiley Blackwell. 2017. Pp. 74-94.
- Nagib W., Williams A. Creating “therapeutic landscapes” at home: The experiences of families of children with autism // *Health & place*. 2018. 52. Pp. 46-54.
- Ryan S. ‘Meltdowns’, surveillance and managing emotions; going out with children with autism. *Health & Place*. 2010. 16(5). Pp. 868-875.
- Robertson S. M. Neurodiversity, quality of life, and autistic adults: Shifting research and professional focuses onto real-life challenges. *Disability Studies Quarterly*. 2009. 30(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v30i1.1069>

Савельева Ж. В., Кузнецова И. Б.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 18- 00-01529 (18-00-01682 К))*

ШКОЛА КАК МЕСТО ДЛЯ ДЕТЕЙ – это сложный системный организм, включающий архитектурно-пространственные элементы и образовательные отношения, соответствующие благоприятному развитию, становлению и обучению детей. Это место, где создается благодатная основа для передачи глубокого смысла, символического значения и ценностных основ, отражаемых в совокупности эстетического, архитектурного и процессуального элементов школы [Upitis, 2004: 32].

В этом контексте большое значение имеют два направления в восприятии школы: школа как система, организуемая ради достижения образовательных целей и школа как пространство жизнедеятельности школьников.

В школьном пространстве реализуется жизнедеятельность школьников в двух плоскостях: социокультурной и психологической. Социокультурный слой включает в себя персонализированный предметный мир (одежда, учебные принадлежности, техно-предметы); социо-физическое пространство (расположение школьной мебели, пространственные характеристики школьных помещений, границы учительского и ученического социо-физического пространства); социолингвистическую сферу повседневности (языковые стили, сленги, фольклор, содержание общения, тексты на стендах); социовременное пространство (ситуации прихода в школу, уроков, перемен, после уроков, ухода из школы, повседневные особенные события школьной жизни). Психологический слой включает отношение школьников к социокультурным реалиям их школьной жизни, личные смыслы этих реалий, их место и функции в личностной идентичности школьников [Поляков, 2010: 88].

Архитектурно-планировочные особенности помещений школы и организация ее предметно-пространственной среды, благоустроенность и техническая оборудованность играют существенную роль в укладе жизни образовательной организации и в ее образовательной эффективности. В плане и фасаде, скульптуре и орнаменте здание школы передает смыслы. Архитектура школьного здания должна способствовать развитию чувства принадлежности, участия и ответственности, необходимых для демократии.

Школа как место для детей направлена на эффективность процесса обучения и включение детей в социальные взаимодействия. Поэтому классные комнаты должны быть хорошо спроектированы и просторны, а все типы физических объектов, такие как учебные материалы, библиотека, лаборатории, игровые и спортивные площадки, кабинеты для учителей и т.д. должны максимально эффективно использоваться для обучения [Torupere, 2016: 9]. Современная архитектурно-пространственная среда в школе может значительно повысить успеваемость. Размер классных комнат, игровых площадок и наличие материальных ресурсов в соотношении с количеством обучающихся в школе определяют качество обучения.

В дружественных школах помимо обучения детей особое внимание уделяется их здоровью и безопасности, а дети, родители и микросоциум активно участвуют в выстраивании эффективных отношений, планировании, реализации и оценке деятельности в школе. Обеспечение безопасной, здоровой и защищенной среды, исключаящей насилие, травмы, жестокое обращение и

пренебрежение является одной из приоритетных задач школы, ориентированной на ребенка, в которой он представляет самооценку [Bullock, Foster-Harrison, 1997: 38]. Такая среда образовательной организации направлена на физическое и психологическое здоровье всех детей.

Школа направлена на то, чтобы дать детям возможность стать образованными и компетентными людьми в соответствии с их потенциалом и потребностями, наполняя жизнедеятельность субъектов образовательного процесса событиями, необходимыми для позитивных изменений.

Школа как место для ребенка должна быть спланирована так, чтобы пользователи ежедневно сталкивались с различными вариантами выбора. В связи с этим, требования к зданиям заключается в том, что они должны быть наполнены разнообразием с точки зрения видов предоставляемых пространств, включая неформальные зоны для собраний, зоны, которые «удобны» для взаимодействия. Наряду с легким доступом к технологиям, будет полезно наличие мест для уединения, выставочных площадок и т. д. (см. *Детские места и для детей*) Также вариативность выбора актуальна и для жизнедеятельности, которая взаимосвязана с пространством школы.

Школа как место, где дети проводят свое время, имеет решающее значение для их самовосприятия и личностного становления. Физическая среда в школе и классе может не только донести до учащихся ценности школы, но и ценности общества в целом [Upitis, 2004]. Она может иметь потенциально положительное влияние на социально-эмоциональное развитие детей, включая просоциальное поведение и установки, а также чувство принадлежности и сопричастности.

Литература

- Поляков С. Д. Некоторые аспекты исследования повседневной жизни городских школьников в общеобразовательном учреждении // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. № 2. С. 87–91.
- Bullock A. A. Foster-Harrison E. S. Making the Best Decisions: Designing for Excellence! // Schools in the Middle 7. No. 2. 1997. Pp. 37–39.
- Torupere K. The influence of school physical environment on secondary school students' academic performance in Bayelsa State // Asian Journal of Educational Research. Vol. 4. No. 2. 2016. Pp. 1–15.
- Upitis R. School Architecture and Complexity // Complicity: An International Journal of Complexity and Education. Vol. 1. No. 1. 2004. Pp. 19–38.

Скрынникова Е. М.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 19-011-00654)*

РАЗДЕЛ III

УРБАНИСТИЧЕСКОЕ ДЕТСТВО



Город является объектом изучения многих научных дисциплин, поскольку в нем концентрированно переплетаются все аспекты активности человека. Именно город дает возможность индивиду реализовать различные аспекты социальности, организовать разные формы коммуникаций с учетом временных и территориальных характеристик пространства.

Пространство современного города переосмысливается как пространство повседневности, ученые обращают внимание на «детали» городской жизни. Новый урбанизм смещает акценты в сторону пригодности городского пространства для жизни, его комфортности, социальной ориентированности, доступности инфраструктурных объектов.

Город является удобной исследовательской площадкой для изучения социальных взаимодействий детства и взрослого мира, интеракций между детьми. В то же время на уровне города становятся видимыми многие социальные проблемы, например, конфликт интересов детей разных возрастных групп, институционализация детства, агрессия взрослых, дорожно-транспортные проблемы и др.

БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ (Child Safety) – система условий, обеспечивающих охрану жизни и здоровья детей, где бы они ни находились (дома, в школе, при перевозке их на всех видах транспорта, игре на улице (во дворе), хождении по дорогам, катании на коньках и горках, в походах и т.д.).

Безопасность детей обеспечивается взрослыми, несущими ответственность за организацию их жизнедеятельности. Дети, не имеющие жизненного опыта, часто неосторожны, они не боятся опасности, несмотря на предупреждения. Задача взрослых – родителей, учителей – обучать детей основам безопасности жизнедеятельности [Безрукова, 2000; Семейное воспитание, 2006:26].

Правительством Российской Федерации разработан План мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства [ГАРАНТ.РУ, 2017] и система статистических показателей, характеризующих ход их выполнения [Правительство России, 2019]. В разделе «Обеспечение безопасности детей» Плана указаны несколько направлений:

- рекомендации по антитеррористической защищенности организаций отдыха детей и их оздоровления палаточного типа и мест массовых мероприятий с детьми, проводимых в природной среде;
- формирование культуры безопасности жизнедеятельности детей (поведение в условиях чрезвычайных ситуаций);
- повышение безопасности детского активного туризма;
- доступность и безопасность эвакуационных выходов в образовательных организациях.

Безопасность пребывания детей на улицах города (общедоступные общественные и внутримикрорайонные пространства) контролируется в рамках

обеспечения общей безопасности органами внутренних дел. Периметры общественных пространств оснащаются камерами внешнего наблюдения. Обеспечение внутривортовых пространств камерами наружного наблюдения, зачастую вменяется управлениям ТОСов (территориальное общественное самоуправление) [КонсультантПлюс, 2020].)

С 2018 г. внедряется система обеспечения безопасности городских пространств по стандарту "Умный город", в который входят несколько позиций по внедрению систем:

- автоматической фото-видео-фиксации нарушений правил дорожного движения;
- администрирования городского парковочного пространства;
- интеллектуального управления городским общественным транспортом;
- интеллектуального управления движением ("умный светофор");
- безопасных и комфортных мест ожидания общественного транспорта;
- мониторинга состояния дорожного полотна;
- интеллектуальные системы экологической безопасности и др. [Минстрой России, 2019].

Информационная безопасность ребенка – состояние защищенности *детей*, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию [Доклад..., 2017].

Стремительное распространение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) представляет собой непреодолимую силу, которая затрагивает все сферы современной жизни — экономику, общественную и культурную сферы — и определяет повседневное существование. Детство не является исключением. ИКТ усугубили традиционные опасности (например, издевательства) и создали новые формы жестокого обращения с детьми и их эксплуатации, такие как изготовление на заказ материалов о сексуальных надругательствах над ребенком, распространение самостоятельно генерируемого контента (включая «секстинг» – обмен сообщениями сексуального характера) и прямая трансляция сцен сексуальных надругательств. Опасности, существующие в интернете, включая вторжение в частную жизнь, оказывают несоразмерное влияние на детей. Дети реже осознают риски и чаще подвергаются вредному воздействию. Выделяют три вида рисков:

Риски, связанные с контентом – возникают в ситуациях, когда ребенок сталкивается с нежелательным и неприемлемым контентом (изображения сексуальных или порнографических сцен и сцен насилия; отдельные формы рекламы; материалы расистского либо дискриминационного содержания или материалы, содержащие призывы к ненависти; и веб-сайты, пропагандирующие нездоровые или опасные формы поведения, такие как членовредительство, самоубийство и анорексия).

Риски, связанные с контактами – возникают в ситуациях, когда ребенок является участником потенциально опасного общения (общается со взрослым, который ищет неуместного контакта или склоняет ребенка к действиям сексуального характера, либо с лицами, пытающимися радикализировать ребенка или

убедить его/ее совершить нездоровые или опасные действия).

Поведенческие риски – возникают в ситуациях, когда поведение ребенка усугубляет контент или контакты, сопряженные с риском (написание или создание детьми материалов, содержащих призывы к ненависти по отношению к другим детям, разжигание расизма или размещение либо распространение изображений сексуального характера, включая собственноручно подготовленные материалы) [ПРООН, 2020].

Молодежь (юноши и девушки в возрасте 15–24 лет) является возрастной группой с наибольшим количеством сетевых подключений. Во всем мире в сеть выходит 71 % молодежи в сравнении с 48 % всего населения. Дети и подростки в возрасте младше 18 лет составляют примерно треть пользователей интернета во всем мире. Смартфоны способствуют развитию «культуры спальни», в рамках которой доступ в интернет для многих детей становится более индивидуализированным, носит более частный характер и находится под менее жестким контролем.

При этом, примерно 29 % молодежи во всем мире — около 346 млн чел. — не пользуются интернетом, что представляет собой цифровые барьеры. Они являются зеркальным отражением существующего экономического разрыва и увеличивают преимущества детей из более состоятельных семей и не обеспечивая соответствующие возможности для самых малоимущих и обездоленных детей [Доклад..., 2017].

Безопасность как критерий оценки доброжелательности городской среды к детям рассматривался в исследовании Филиповой А. Г. и Ракитиной Н. Э. Определяющим критерием, выделяемым родителями и экспертами, выступила безопасность / опасность городских пространств. Родители и эксперты описывали критерий следующими высказываниями: «когда нет необходимости держать ребенка постоянно в поле зрения, боясь, что с ним может что-то случиться», «безопасность передвижения по городу, по тротуарам, через дороги», «безопасные подъемы и спуски, ручки», «главное – пешеход, а не машины в городе». К опасным местам эксперты отнесли также ямы, провалы на дорогах, открытые технические люки, провода, неогороженные технические работы [Филипова, Ракитина, 2018:118].

Родительские практики обеспечения безопасности детей в городском пространстве были рассмотрены в работе Коняшкиной А.С.В. и Колосовой Е.А. на примере одной из частных школ города Краснодара [Колосова, Коняшкина, 2019]. Согласно результатам исследования авторов, родители преимущественно используют те стратегии и практики, которые были заложены в процессе их собственного воспитания. Основные типы стратегий родительского поведения по обеспечению безопасности собственного ребенка можно свести к четырем базовым:

- запрет, категоричность родителя по вопросам безопасности, полный и частичный запрет;
- профилактика, т. е. умение договариваться и найти правильный подход к ребенку;
- ознакомление, в соответствии с потребностями и особенностями ребенка,

данная стратегия ненавязчива и недирективна, а её дисциплинарные методы скорее поддерживающие, нежели наказывающие. Родители настроены на успех ребенка в социуме не за счет жесткого соблюдения правил, а за счет умения находить контакт, быть социально ответственным и независимым в суждениях и поступках, хорошо поддерживают автономию и принятие решений ребенком;

– стратегия отстранения, т. е. родитель не следит за безопасностью своего ребенка, это может быть связано с тем, что родитель считает, что ребенок сам справится со своей безопасностью и не станет создавать ему ненужных проблем.

В литературе также встречаются следующие практики обеспечения безопасности ребенка: формирование у детей четких позиций восприятия окружающего мира, роли государства в нем; формирование чувства ответственности за свои поступки; привитие ценности семейных отношений; развитие системы социальных и межличностных отношений и общения детей; удовлетворение и развитие познавательных потребностей и интересов ребенка, детской любознательности и исследовательской активности; творческие способности детей; воспитание у детей толерантности; развитие у детей идентичности (гражданской, этнической и гендерной); формирование здоровых представлений о сексуальной жизни человека, эмоционально-личностное развитие детей [Марчук, Пестова, Дильмиева, 2014].

Литература

- Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. 937 с. URL: <https://didacts.ru/slovari/osnovy-duhovnoi-kultury-enciklopedicheskii-slovar-pedagoga.html> (дата обращения: 05.12.2020).
- ГАРАНТ.РУ 2017. Указ Президента РФ от 29 мая 2017 г. N 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства». URL: <https://base.garant.ru/71684480/> (дата обращения: 18.12.2020).
- Доклад «Положение детей в мире, 2017 год: дети в цифровом мире». The State of the World's Children 2017: Children in a Digital World ЮНИСЕФ. 211с. ISBN: 978-92-806-4930-7. URL: https://www.unicef.org/publications/index_101992.html (дата обращения: 05.12.2020).
- Колосова Е. А., Коняшкина А. С. В. Стратегии воспитания безопасности детей в городском пространстве: социологический анализ родительских практик поведения // Комплексные исследования детства. 2019. Т. 1. № 3. С. 212–219. DOI: <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2019-1-3-212-219>
- КонсультантПлюс 2015. Указ Президента РФ от 31.12.2015 N 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/cb0c5bc1eaf4bd94d8e78f233af494e8e9dcde2b/ (дата обращения: 18.12.2020).
- КонсультантПлюс 2020. Федеральный закон от 06.10.2003 N 131-ФЗ (ред. от 09.11.2020) "Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации". URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/ (дата обращения: 18.12.2020).
- Марчук Н. Ю., Пестова И. В., Дильмиева Т. Р. Методические материалы по вопросам формирования навыков безопасного поведения у детей и подростков. Екатеринбург: ГБОУ СО ЦППРиК «Ладо», 2014. 52 с.
- Минстрой России 2019. Базовые и дополнительные требования к умным городам (стандарт "Умный город"). URL: <https://minstroyrf.gov.ru/docs/18039/> (дата обращения: 10.05.2020).
- Правительство России 2019. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 6 ноября 2019 г. N 2631-р «Система статистических показателей, характеризующих ход выполнения

мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства». URL: <http://government.ru/rugovclassifier/690/main/> (дата обращения: 18.12.2020).

ПРООН. Официальный сайт программы развития ООН. URL: <https://www.undp.org/> (дата обращения: 05.12.2020).

Семьеведение: словарь-справочник: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Авт.-сост.: О. Г. Прохорова, В. А. Румянцев. Москва: АНО «СПО «СОТИС», 2006. 292 с.

Филипова А.Г., Ракитина Н.Э. Городская доброжелательность к детям: от неравенства к соучаствующему проектированию городской среды (на материалах городов Дальнего Востока): монография. Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2017. 188 с.

Рогомень Н. Н., Ракитина Н. Э.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 18-00-00956

ВЗРОСЛЕНИЕ В ГОРОДАХ («Growing Up in Cities») – это проект, инициированный в 1970 году градостроителем Кевином Линчем в ЮНЕСКО, для понимания использования и восприятия подростками с низким уровнем дохода городской среды как основы для привлечения их идей и энергии с целью создания более пригодных для жизни городов, а также продвижения процессов участия молодежи в городских общинах.

Проект состоит из трех этапов: создание «сетей», исследования и действия [Lynch, 1977].

На первом этапе руководители проектов в каждом городе определяют «сеть» дружественных к детям муниципальных чиновников, работников социальных служб, педагогов, архитекторов, сотрудников неправительственных организаций, активистов, представителей средств массовой информации и всех, кто готов выступать в качестве защитников интересов детей. В ходе этого процесса выявляются сообщества, в которых проекты практических исследований с участием детей с наибольшей вероятностью увенчаются успехом. После этого создается база поддержки для обеспечения того, чтобы обозначенные идеи были реализованы.

После того, как руководители проекта выбрали одно или два сообщества, на которых они могли бы сосредоточить свои усилия, начинается фаза исследования. Данный этап необходим для исследования, как эти места в настоящее время функционируют для молодых людей, которые там живут, оценки соотношения ресурсов и рисков. Таким образом, этот этап включает в себя сбор карт, аэрофотоснимков и демографических данных о каждой общине, наблюдения за общественной жизнью и деятельностью молодежи в общественных местах, а также различные методы понимания того, что молодые люди знают и чувствуют об окружающей их среде. Эти методы включают в себя привлечение детей к рисованию и рассказу о местности, в которой они живут, обсуждения в небольших группах, экскурсии под руководством детей, фотографии и комментарии детей,

а также интервью с детьми, которые отражают разнообразие их сообщества с точки зрения возраста, пола, культуры и этнического происхождения. Также собираются и изучаются интервью с родителями, чтобы понять, как дети используют окружающую среду в рамках семьи, и интервью с руководителями общин и городскими чиновниками, чтобы понять их восприятие потребностей детей и оценить влияние политики на жизнь детей.

Исследовательские вопросы этого этапа связаны с благополучием городских детей:

- Как молодые люди используют окружающую среду?
- Как их использование окружающей среды интегрируется в повседневную рутину жизни?
- Как они относятся к местам и общественной жизни, окружающей их?
- Какие места они особенно ценят? Стараются избегать?
- Какие изменения они наблюдают в своем сообществе?
- Какие изменения они ожидают?
- Каковы их собственные идеи по улучшению окружающей среды?

Этап исследования является необходимой основой для реализации третьего этапа участия детей в планировании и улучшении городской среды. Без научно обоснованного понимания того, как работает сообщество и как дети и их родители воспринимают его, люди, принимающие решения и влияющие на жизнь детей, обречены на отношение, подобное тому, которое существовало в правительственных учреждениях в 1970-х гг. и которое все еще преобладает сегодня, а именно, что муниципальные власти лучше знают, что нужно детям, и поэтому им не нужно их слушать.

Обеспокоенность взрослых проблемами детей в городе вызвала «реанимацию» исследовательского проекта К. Линча «Взросление в городах» в 1990-е гг. При поддержке ЮНЕСКО и различных национальных и международных донорских агентств, работе волонтеров, активистов-профессоров и студентов были параллельно проведены исследования в четырех странах мира. Исследовательской задачей стало понимание того, как подростки из семей с низким доходом используют и оценивают свое городское окружение, интерпретируют его как основу для развития городов, пригодных для жизни. Исследования проводились в Мельбурне (Австралия), Варшаве (Польша), Мехико (Мексика) и Сальте (Аргентина), которые были в первоначальном исследовании, чтобы показать, как городские изменения повлияли на жизнь детей. Позднее к проекту подключились такие города, как Буэнос-Айрес (Аргентина), Бангалор (Индия), Йоханнесбург (ЮАР), Нортгемптон (Англия), Тронхейм (Норвегия) и Окленд (Калифорния) [Chawla, 1997].

Вопрос о том, как дети воспринимают городское пространство, актуальный для 1970-х гг., теперь оказался вытеснен более практическими интересами. Помимо понимания того, как молодые люди используют и оценивают места, где они живут и каковы их идеи по улучшению этих мест, проект стремится сделать следующий шаг, вовлекая молодых людей в реальную реализацию некоторых из своих идей и превращая этот процесс исследования действий в постоянную

возможность воплощать идеи в жизнь (см. *Дети как планировщики; Проектирование соучастующее с подростками*). Поэтому возникает еще два критических вопроса: какие стратегии наиболее эффективно привлекают муниципальную и общественную поддержку? И как участие детей в заботе о городской среде может быть интегрировано в текущие общественные задачи?

Настоящий проект, как и предыдущий, наиболее эффективно возглавляется междисциплинарными командами, которые сочетают опыт социальных исследований с городским планированием или дизайном. В проекте участвуют архитекторы, планировщики, географы, психологи, антропологи, педагоги, общественные организаторы и социальные работники.

Литература

- Chawla L. Growing up in cities: a report on research under way. *Environment and Urbanization*. No. 2. 1997. Pp. 247-252. DOI: <https://doi.org/10.1177/095624789700900212>
- Chawla L., Malone K. Neighbourhood quality in children's eyes. In *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London. 2003. Pp. 118-141.
- Driskell D. Creating better cities with children and youth. UNESCO, Paris. 1998. P. 208.
- Lynch K. Growing up in cities. MIT Press, Cambridge, Mass. 1977. P. 63.

Высоцкая А. В., Филипова А. Г.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 19-011-00654

ДЕТИ КАК ПЛАНИРОВЩИКИ (Children as Urban Planners) – это дети, выступающие в роли субъектов, которые способны активно влиять на вопросы организации их жизнедеятельности и общества, составляя планы действий и предлагая свои видения относительно различных процессов. Дети могут участвовать в планировании городского пространства, пространства школы, траекторий своего обучения и т.д.

Роль планировщика подразумевает участие детей в сборе, оценке и анализе информации; формулировке основной цели деятельности и конкретных задач; принятии решения и формулировке программы действий; конкретизация путей достижения целей и задач; оформлении, утверждении и оценке планов (см. *Оценка с участием детей*).

Подход к детям как к планировщикам возникает как альтернатива сформировавшемуся традиционному отношению к детству. Долго время дети рассматривались как символы будущего, их подготовка как гарантия того, что в будущем они станут активными гражданами. Но этот подход упускает из виду настоящее и игнорирует роль, которую дети играют в настоящее время как члены общества [Knowles-Yáñez, 2005]. В противовес этому начинает распространяться подход, в котором признается важность и активная роль детей в обществе. Детство рассматривается не только как путь к взрослой жизни, но и время, в течение которого дети могут включаться в общественные процессы и влиять на них. Понимание детей как полноценных субъектов означает признание того, что они могут

способствовать изменениям в обществе и даже изменить отношение к самому детству.

Изначально дети стали вовлекаться в роль планировщиков относительно вопросов городской среды, оформления городского пространства и улучшения условий жизни в городе. Эти идеи появились в связи с принятием Повестки дня на XXI век, принятой в 1992 году на Конференции ООН по окружающей среде и развитию и конференции 1996 года «Хабитат II». Повестка дня Хабитат поддерживает участие детей в городском планировании, отмечает, что необходимо в полной мере учитывать потребности детей и молодежи в отношении их жизненной среды; уделять внимание процессам участия, связанным с формированием городов, поселков и микрорайонов; использовать потенциал творческий потенциал детей и их представления об окружающей среде.

Участие детей в планировании требует не просто делегирования полномочий от взрослых к детям, но и переосмысления процесса планирования. Это подразумевает отход от подхода, в котором планировщик-взрослый является экспертом, который знает, что лучше для детей к совместному подходу планирования, взрослые и дети постоянно взаимодействуют в процессе принятия решений, оценивают перспективы, учатся видеть процессы по-новому и действовать совместно.

На сегодняшний момент сформировались несколько ключевых подходов, отвечающих на запрос вовлечения детей как планировщиков.

Научный подход – ориентирован на сбор данных от детей, которые будут учтены при составлении планов. Данный подход включает такие методы как: наблюдение, опросы, рисование, картографирование (*см. Картографирование социальное*) и фотографирование и фотожурналы, драматическая импровизация, детские и молодежные конференции, проекты и семинары, интервью и фокус-группы для вовлечения детей в изучение, переосмысление и изменение их местной окружающей среды [Horelli, 2001]. Здесь дети рассматриваются как субъекты, активно высказывающие свое мнение и представление того, как должны быть решены вопросы, затрагивающие их интересы. Их знания и опыт используются в качестве ресурса, а планировщики-взрослые выступают в роли коммуникаторов, в дальнейшем выстраивая планы с учетом идей и представлений детей.

Образовательный подход обучает детей планированию, видению перспектив и рисков. Как и научный подход, образовательный подход обычно не связан напрямую с практикой планирования. Образовательный подход дает детям возможность прогнозировать изменения, не опасаясь реального ущерба от их действий [Torres, 2009]. Этот подход ориентирован на расширение представлений детей о реальных возможностях и ограничениях в сферах принятия решений. Методы образовательного подхода могут включать ролевые игры, семинары по планированию, разработка конкретных планов. Этот подход учит детей применять свои академические знания на практике.

Практический подход подразумевает, что дети активно включаются в составление плана, формируют свою точку зрения, составляют предложения и реализуют спланированные проекты. Здесь дети проходят все этапы планирования: определяют проблему, ставят цели, исследуют альтернативы и отстаивают

решения. В данном подходе актуальными методами являются мероприятия по планированию, групповые обсуждения, мозговой штурм, технология Шаретт, составление рисунков и чертежей, заполнение анкет и т.д.

Значение вовлечения детей как планировщиков заключается в том, что оно влияет на мотивацию, формирование представлений о значимости и возможности внесения детьми вклада в общественное развитие; развитие чувства ответственности по отношению к своему окружению и чувства приверженности своему микросоциуму (см. *Идентичность детей и подростков городская*), а также чувства собственного достоинства; формирование знаний и навыков.

Литература

- Horelli L. Children as urban planners // Arch. & Comport. Arch. & Behav. 2001. Vol. 10. No. 4. Pp. 371–377.
- Knowles-Yáñez K. L. Children's participation in planning processes // Journal of planning literature. 2005. Vol. 20. No. 1. Pp. 3-14. DOI: <https://doi.org/10.1177/0885412205277032>
- Torres J. Children & Cities: planning to grow together // Vanier Institute of the Family: Ottawa. 2009. URL: <https://vanierinstitute.ca/download/7919/> (дата обращения: 25.10.2020).

Скрынникова Е. М.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 19-011-00654)*

ГРАФФИТИ ДЕТСКОЕ (Graffiti for Kids) - художественное оформление городских пространств (в основном зданий, заборов и других строениях) в стиле граффити, то есть написанные или нарисованные краской или чернилами на стенах и других поверхностях изображения с сюжетами из детской литературы, мультфильмов, игр и т.д.

Граффити изучается зарубежными исследователями в контексте идей стрит-арта и стилевых войн [Almqvist, Hagelin, 2005; Hansen, 2005], а в отечественной традиции – как часть социального процесса, сложное социальное явление и часть архитектурного стиля суперграфики [Алексеев, 2007; Ефимов, 1999; Ткачев, 2010].

Само явление граффити впервые было зафиксировано в США в первой половине XX в., причем, по мнению В. Н. Ткачева, имело характер «эпидемии» по широте и скорости распространения в условиях города [Ткачев, 2013]. Смысл граффити заключается в скрытом послании как фиксации контроля над определенным районом или метки тайной информации. Основная аудитория граффити и участники самих проектов – это молодежь. Художники граффити в основном не имеют профессионального образования, называют себя графферы или райтеры («writers»). Само художественное панно граффити - тэггинг должно демонстрировать «ощущение непосредственного рисунка или результата чистого наития, не скованного академическими навыками» [Ткачев, 2013: 16]. Работа райтеров может занимать от нескольких секунд до достаточно длительного времени, большое внимание здесь уделяется выбору места и его маркировка (знак «занято» или контур предполагаемого тэггинга).

Детское граффити является разновидностью этого направления и выполняется в основном по социальному заказу профессиональными художниками, стрит-артерами или самими детьми. Сюжеты, отражающие специфику детства, его героев и события, могут быть логически связаны с местом расположения. Так в Курске в ходе работ по созданию второй модельной библиотеки нового поколения в рамках национального проекта «Культура» по адресу 2-я Рабочая, 10А/5 на стенах появилось детское граффити [«В Курске появится...», 2020]. Тэггинг включает в себя сказочные персонажи: Буратино, Мальвина, Малыш, Карлсон, Красная шапочка, Незнайка и другие герои книг детских писателей (см. рис. 3.1). В качестве райтера выступил заместитель директора по учебно-воспитательной работе детской художественной школы №2 им. А. А. Дейнеки г. Курска Сергей Гребеньков. В городском пространстве уже существуют два подобных проекта: на стенах Культурного центра семейного чтения и досуга им. Петра Михина на проспекте Дружбы и здания модельной библиотеки №13 на улице Бочарова.



Рис. 3.1 – Детское граффити, г. Курск

Литература

- Алексеев В. Арт-пространство // Art Best-seller. 2007. № 1. С. 5-7.
 «В Курске появится книжное граффити» // Курская правда. 2020. 01 ноября 2020 г. URL: <https://kpravda.ru/2020/11/01/v-kurske-poyavitsya-knizhnoe-graffiti/> (дата обращения: 22.11.2020).
 Ефимов А. В. Колористика города. Москва : Стройиздат, 1990.
 Ткачев В. Н. Граффити в современном городе // Вестник МГСУ. 2013. № 4. С. 14-21.
 Ткачев В. Н. От петроглифов до граффити. Москва : МГСУ, 2010.
 Almqvist B., Hagelin E. Writers united: The story about WUFC — a Swedish graffiti crew. Arsta Sweden, 2005.
 Hansen R.F. The creative revolution and the politics // Underground Production (Sw.). No. 27. 2005. Pp. 12-14.

Андрянова Т. В.

ИДЕНТИЧНОСТЬ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ГОРОДСКАЯ (Urban Identity of Children and Adolescents) - *часть социальной идентичности; идентификация ребенка/подростка с социальными группами, функционирующими в пространстве города, с общностью горожан в целом, принятие и воспроизводство норм и ценностей, а также партисипация в систему повседневных практик, направленных на развитие городского пространства.*

Одним из первых исследователей, уделивших внимание феномену идентичности, был Э. Эриксон. В его интерпретации идентичность предстает как самоопределение индивида, осознание и открытие себя/своей телесности, в том числе и при взаимодействии с другими людьми [Эриксон, 2006]. В обществе постмодерна наблюдается поливариативность идентификационной матрицы, идентичности формируются и пересматриваются на протяжении всей жизни человека [Bauman, 2011].

Городская идентичность, выступая частью самоидентификации человека, является результатом повседневного городского опыта. Определяя фон повседневных переживаний, город становится символическим компасом эмоционального к нему отношения [Lalli, 1992]. Городская идентичность связана с той ролью, которую город и горожане играют в жизнедеятельности человека. Она формируется через социальные связи и контакты, а также социальный опыт, который индивид приобретает как житель городского поселения (*см. Идентичность пространственная*).

В структуре городской идентичности выделяют эмоциональный, когнитивный, поведенческий и мотивационный уровни [Озерина, 2016]. Эмоциональный компонент связан с удовлетворенностью жизнью в городе, чувствами, которые вызывает город. Когнитивный компонент отражается в образе города, подчеркивающим его уникальность и специфические черты. Поведенческий компонент как совокупность индивидуальных и коллективных действий определяется через поведенческие практики жителей города, имеющие как созидательный (благоустройство города, благотворительность и пр.), так и разрушительный (вандализм и пр.) характер. Мотивационный компонент находит свое выражение в желании изменить место жительства или остаться проживать в городе.

Исследователи-урбанисты выделяют два основных вида проявления идентичности. Первый вид – сознательное отождествление с городом и/или горожанами. В данном подходе подчеркивается когнитивный характер измерения городской идентичности. Второй вид основывается на сравнительном анализе между собой и другими, т.е. городская идентичность проявляется сквозь призму дифференциации жителей конкретного города от жителей иных поселений [Belanche et al., 2017]. Такое противопоставление может способствовать оценке уровня/степени городской идентичности, включенности в городское сообщество, удовлетворенности положением в нем, а также отношения к городу проживания в целом

Для детей и подростков особое значение имеют символические ресурсы городского пространства как факторы конструирования городской идентичности. Н.С. Дягилева выделила следующие символические факторы: образ города, знаковые места, локальные мифы и истории, городские символы [Дягилева, 2013]. Например, для большей части жителей разных городов, в том числе и детей и подростков, одним из знаковых мест, выступают центральные площади/улицы,

которые, как правило, являются историческими центрами и маркируют территорию, связывая прошлое города и его современное состояние.

Формируя свой собственный символический репертуар в городском пространстве, дети и подростки становятся производителями символических городских смыслов. «Обладание» объектами городского пространства и присвоение города формируют эмоциональную привязку к городу, чувство гордости за него. Эти аспекты получают воплощение в том числе в языковых конструкциях с использованием слов «мой», «наш», «родной», «любимый», «близкий». Город становится персонифицированным, о нем говорят, как о человеке [Антонова и др., 2020].

Субъектами утверждения городской идентичности детей и подростков и конструирования системы символических связей между юными горожанами и городом выступают институциональные и вне-институциональные структуры (семья, школа, средства массовой информации, сетевые сообщества, соседство и пр.). Реализуя как формальные проекты, так и создавая условия для неформальных инициатив, направленных на осмысление уникальности города, памятных и знаковых мест, городских событий, субъекты способствуют укреплению локально-территориальной идентичности молодого поколения. Городское пространство создается и развивается с участием молодых горожан, которые не только выступают его потребителями, но и становятся производителями, включаясь в различного рода активности и формируя системы социальных связей и отношений.

Литература

- Антонова Н. Л., Абрамова С. Б., Полякова В. В. Право на город: повседневные практики молодежи и партисипация в производстве городского пространства // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 443-462. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1597>
- Дягилева Н. С. Теоретические аспекты городской идентичности // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы. Екатеринбург: УрФУ, 2013. С. 54-59.
- Озерина А. А. Городская идентичность как социально-психологический феномен // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. Философия. Социология и социальные технологии. 2016. № 3 (34). С. 135-139.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. Москва : Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.
- Bauman Z. Migration and Identities in the Globalized World // Philosophy & Social Criticism. 2011. No 37 (4). Pp. 425–435. DOI: <https://doi.org/10.1177/0191453710396809>
- Belanche D., Casalo L. V., Flavián C. Understanding the cognitive, affective and evaluative components of social urban identity: Determinants, measurement, and practical consequences // Journal of Environmental Psychology. 2017. No 50. Pp. 138-153. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.02.004>
- Lalli M. Urban-Related Identity: Theory, Measurement and Empirical Findings // Journal of Environmental Psychology. 1992. No 12. Pp. 285-303. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80078-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80078-7)

Антонова Н. Л.

Публикация выполнена при поддержке РФФИ и Свердловской области в рамках научного проекта № 20-411-660012 p_a.

МАРГИНАЛЬНОСТЬ ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА (Marginality of Urban Space) – это свойство городской среды «размывать» социальную и социально-психологическую идентичность человека – как взрослого, так и ребенка-подростка; ослаблять духовные связи с городом и искреннюю привязанность к последнему; способствовать формированию и развитию равнодушного, отчужденного, а порой безответственного и преступного отношения к городу и его объектам. Это репрезентируется, в частности, девиантными, асоциальными, преступными действиями детей (подростков, молодых людей) – актами вандализма, сознательной порчей городского имущества, аморальных рисунков и надписей и т.д.; проявлениями детско-подростковой депривации в городской среде, общим «недружественным» качеством отношений ребенка и публичного пространства.

Исследования в области социальной географии и социологии пространства показывают несомненную важность качества взаимоотношений ребенка с городом, поиска их оптимума в соотношении объективно-рационального и личностно-эмотивного. Детское социальное и субъективное благополучие, гармоничность детско-подростковой социализации и идентификации в условиях города, общей «дружелюбности» и дружелюбности городского пространства имеют большое значение и во многом зависят от социальной географии города, характера его диалога с жителями (см. *Социализация городская*).

«Феномен городской маргинализации проявляется многоаспектно» [Преображенский, 2020:9]. Так, современные городские пространства делают сосуществование людей и их взаимодействия еще более интенсивными. Еще Л. Вирт, утверждая «урбанизм как образ жизни» указывал на неизбежность влияния этой метафоры на психологию горожан [Вирт, 2018]. В научной литературе описаны современные феномены такого влияния – одиночество человека в городе, формы социальной отчужденности и эксклюзии, неоднозначность организации социальной безопасности и контроля и т. д.

Вопросы маргинализации и культуральная отчужденность индивидов, вынужденных взаимодействовать в одной социальной локации, концептуально представлены в трудах Р. Парка и Э. Стоунквиста. Психологическое наполнение маргинальности, ее личностные параметры описаны в работах Т. Шибутани. Особую важность представляет ее интерпретация в контексте социализации личности.

Сегодня процессы маргинализации обусловлены, в первую очередь, объективными трендами общественного развития – глобализацией и урбанизацией [Сассен, 2020]: непрерывным ростом городского населения, углубляющимся социальным неравенством, интенсификацией и усложнением культуральных и этнических взаимодействий, продолжающейся миграцией людей в города и связанными с ней проблемами адаптации и аккультурации. Следствием этого выступает и «новая городская маргинальность» [Вакан, 2020]. Общая логика анализа развивается в контексте постиндустриальных социально-экономических реалий.

Взаимодействие человека и города – это общение. Только оно не происходит в привычном нам вербальном формате (за исключением, например,

текстовых рекламных обращений). Городское пространство – семантика особого, «насыщенного» рода. С помощью аудиовизуальных решений, предметов, артефактов оно транслирует ребенку представления о стиле, красоте, величественности, истории, моде и т. д. «Общаясь» таким образом, оно визуализирует их ценности, и, соответственно, способно продвигать и закреплять культурные смыслы. Иными словами, устройство городского пространства в его архитектурных, ландшафтных, рекламно-информационных, цветовых и иных решениях способно обогащать, гармонизировать отношения ребенка и среды (*см. Пространство детства*). Оно также способно влиять и на процессы детско-подростковой идентификации (*см. Идентичность детей и подростков городская*). Соответственно, параметры дружелюбности, комфортности, безопасности, эргономичности и эстетики городских пространств заявляют о себе как о приоритетных, особенно в контексте ценностей «нового хипстерского» урбанизма [Вахштайн, 2014].

На практике унифицированность и однообразие городских объектов сочетается с естественной для города затрудненностью мер социального контроля, высокой анонимностью городской среды, «концентрированным» неравенством. Гомогенность облика общественных пространств обезличивает среду проживания и, по сути, во многом обезличивает и повседневность человека. Однотипное зонирование и оформление пространства лишает его психологической привлекательности, эстетики, заставляя людей вырабатывать упрощенное, равнодушное, а подчас и враждебное его восприятие. Неслучайно в кинофильмах визуализация безликой социальной географии (однообразные «спальные» районы, их социально-бытовая отсталость, мрачные дворы и переулки, в которых «невольно хочется совершить преступление») предшествует психологическим и онтологическим проблемам героев. «Серость» пространства развивает «серость» бытия; снижает позитивный эмоциональный фон, способствует апатии, угнетенности и пессимизму, особенно если накладываются еще и личные проблемы и переживания, что типично для подростковой социализации. Этот контекст может редуцировать и общественную, и творческую активность.

Важными следствиями здесь являются усиление «детской» и подростковой аномии [Панфилова, 2018], понижение еще и так не вполне сформированного градуса личной культуры и социальной ответственности у детей и подростков. Как следствие – проявления агрессии и даже ненависти к городу – вандализм, некорректное граффити, порча и уничтожение городского имущества (*см. Граффити детское*). Так проявляются свойства маргинализированного сознания – «видеть в действительности желаемое, тяготеть к культуре, приукрашивающей действительность, опираться на сугубо частное ощущение свободы» [Лапова, 2008:115]. Невысокий уровень социальной ответственности – системная проблема, типичная и для многих взрослых горожан: так, почти каждый несет ответственность только за свои «квадратные метры», поддерживает в них чистоту и порядок, но то, что оказывается за входной дверью – в подъезде, во дворе, в прилегающих к дому пространствах, не считается «своей» территорией. Соответственно, состояние их зачастую бывает плачевным.

Таким образом, в детско-подростковом возрасте городская маргинализация в своем развитии соотносится с неоформленными, ценностно и институционально незакрепленными связями и отношениями с пространством и его смыслами. Дети школьного возраста и подростки могут быть особенно чувствительны к так называемой территориальной стигматизации, дискриминационным фактам жизни, наложенным на пространственные ограничения (например, неравного доступа к городским объектам), а также многовариантности выбора действий в условиях городской массовости, анонимности, обезличенности. Маргинальность городского пространства предстает междисциплинарным явлением, характеризующимся с позиций социально-географического, урбанистского, коммуникативного подходов.

Литература

- Вахштайн В. С. Пересборка города: между языком и пространством // Социология власти. 2014, № 2. С. 9-38.
- Лапова И. Ю. Маргинальный человек – новый тип идентичности в городской культуре // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2008. Т.2, № 1. С. 111-115.
- Панфилова А. О. «Детская» аномия: к обозначению факторных контуров // Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик: материалы междунар. молодежной научной школы-конф., Владивосток, 29-31 мая 2018 г. / отв. ред. А.Г. Филипова. СанктПетербург : Астерион, 2018. С. 183-187.
- Преображенский Ю. В. Пространственная маргинализация: подходы и уровни исследования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: география и геоэкология. 2020. № 2(30). С. 5-12.
- Вирт Л. Урбанизм как образ жизни. Москва : Strelka-Press, 2018. 180 с.
- Сассен С. Глобальные города: постиндустриальные производственные площадки. URL: <http://les-urbanistes.blogspot.com/2009/01/blog-post.html> (дата обращения: 28.10.2020).
- Вакан Л. Городская маргинальность грядущего тысячелетия. URL: https://scepsis.net/library/id_3665.html (дата обращения: 28.10.2020).

Панфилова А. О.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 20-011-31491

ПАРКУР КАК ФОРМА ГОРОДСКОЙ АКТИВНОСТИ (Parkour as a Form of Urban Activity) – *это искусство скоростного перемещения и преодоления препятствий, а также стиль жизни с соответствующей философией. Название происходит от французского слова parcoures, что означает «полоса препятствий».*

Идейным предшественником паркура был «естественный метод» (method naturelle), созданный инструктором физической культуры во французской армии Жоржем Эбером (1875 – 1957). Эбер был впечатлён физическими навыками коренных народов Африки и по возвращении во Францию создал «естественный метод», включавший в себя развитие силы воли, моральных качеств и физической выносливости. Составляющими метода стали бег, прыжки, скалолазание, самооборона и общефизическая подготовка.

«Натуральный метод», созданный Жоржем Эбером, практиковал французский военный служащий и пожарный Раймонд Белль (1939 – 1999). От него его сын Давид Белль (родился в 1973 году) впервые услышал слово *parcours* в значении «полоса препятствий», на которых тот тренировался для развития выносливости, ловкости, гибкости. Впечатлённый рассказами отца и его жизненной позицией, Давид занимается лёгкой атлетикой, гимнастикой, скалолазанием и тхэквондо. Не ограничиваясь этим, он оставил в 15 лет школу и полностью сосредоточился на собственном физическом и духовном развитии, превратив в тренировочную площадку окружающее городское пространство. Тренируясь в городе Лисс вместе с другими, Давид пришёл к созданию паркура как искусства свободного перемещения через окружающее пространство в любых условиях и на любом рельефе и философии преодоления препятствий на тренировках и в повседневной жизни. А занимающихся паркуром стали называть трейсерами (от фр. *tracer* – следить, идти быстрее), как называли свою команду Давид и Себастьян Фукан, позже отделившийся от Белля и сформировавший своё видение паркура – фриран.

Паркур достаточно быстро приобрёл популярность во всём мире, чему также способствовало появления Давида Белля в главной роли в фильмах «13-й район» (2004) и «13-й район: Ультиматум» (2009). Не стала исключением и Россия, одна из первых команд паркура была создана Олегом Краснянским и называлась также «Tracers». В Санкт-Петербурге паркур стал частью общественной акции «Выбирай спорт!», начиная с 2009 г., а в 2013 году была создана Санкт-Петербургская Академия Паркура.

Как форма городской активности паркур быстро стал популярен в молодёжной среде, а благодаря фильмам и роликам на Youtube вызвал интерес и у более юной аудитории. На запрос откликнулись современные школы паркура, и на сегодняшний день занятия ведутся с детьми в возрасте 8 – 9 лет (некоторые считают именно этот возраст оптимальным, так как дети начинают понимать, что им нравится, могут работать над собой и тренироваться ради достижения результатов), а в некоторых случаях и с 3-х и 4-х-летними. Правда, в условиях города, а не в залах и на специальных площадках, самые молодые, занимающиеся паркуром, это подростки. Тем более что их мировоззрение соответствует духу паркура, позволяющего заново открывать для себя городскую среду (см. *Социализация городская; Виды пространства/места*). Используя стены, заборы, перила, лестницы и скамейки как средства для организации движения, трейсеры как бы повторно присваивают городскую среду, реализуя альтернативные функции конкретных городских объектов [Mould, 2016].

Литература

Mould O. Parkour, Activism, and Young People // Space, Place, and Environment Geographies of Children and Young People. 2016. Vol. 3. Pp. 311-329. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-287-044-5_5; ISBN: 978-981-287-043-8

Кузьмин В. Л.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках проекта № 20-011-31374

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ДЕТЬМИ ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА И СРЕДЫ (Personalization of Urban Space and Environment by Children) – *это процесс надделения некоторых территориально определенных единиц свойствами коллективного или индивидуального владения в эмоционально переживаемом виде.*

В процессе персонализации происходит проекция личности на территорию или объекты, ребенок оставляет свой индивидуальный отпечаток на ней, информирует других, где его место начинается и заканчивается, а также представляет миру свои ценности и убеждения, преобразуя эту среду и влияя на нее. Восприятие городской среды будет влиять на то, какой вектор развития или преобразования города актуален для деятельности детей. Так как, с феноменологической точки зрения, городская среда – есть наши представления о ней, то для каждого она будет своя и будет восприниматься по-разному. Осваивая культурные смыслы, учитывая объективные условия, ребенок наполняет сегменты городской среды дополнительным ценностным содержанием и формирует личностно-значимое отношение к ней. Поэтому персонализация городского пространства и среды, с одной стороны, будет зависеть от индивидуальных психологических качеств, особенностей личности ребенка и специфики его восприятия, которые позволяют ему осуществлять социально-значимые действия по преобразованию пространства, с другой – от символических компонентов и эстетической привлекательности среды для тех или иных детей.

Предметом персонализации может стать как частное пространство: квартира, комната, так и публичное пространство: школа, квартал, двор, кафе, аллея в городском парке и т.п. (*см. Школа как место для детей; Дом как пространство для детей; Виды пространства/места*). Также предметы персонализации можно разделить на две группы:

- природно-антропогенные объекты (городские леса, парки, сады, озелененные территории жилых и промышленных районов, бульвары, скверы и т. п.);
- антропогенные объекты (жилые и общественные здания, улицы, площади, подземные переходы, стадионы и т. д.).

Персонализация может происходить стихийным путем, когда ребенок общается к определенной группе детей, разделяющих одни и те же ценности и уже имеющей «свои места». На основе межличностных отношений и идентификации себя с группой будет опосредовано проходить персонализация городского пространства, к которому имеет отношение эта группа детей. Также персонализация может происходить путем создания или преобразования самими детьми локальных комфортных пространств, наполненных личностно-значимым смыслом. Ребенок или группа детей могут использовать личные предметы или осуществлять действия для украшения и / или изменения «своего» пространства, чтобы отображать индивидуальные и коллективные проявления идентичности (граффити, скульптуры и инсталляции, выполненные самими детьми и др.) (*см. Граффити детское; Идентичность детей и подростков городская; Практики-DIY детей и подростков*).

Участие детей в изменении городской среды и ее персонализации является решающим элементом в развитии у них социальной компетентности и будущем участии в социальной и политической жизни общества уже в зрелом возрасте. С

помощью персонализации достигается уверенность в собственных возможностях и личной значимости ребенка, а также формируется чувство защищенности, за счет эмоциональной связи ребенка с местом. Персонализация городской среды позволяет ребенку отличаться от других, она является основой формирования чувства уникальности и идентичности, чувство принадлежности к среде. На самоидентификацию детей отчасти влияют места, где они проводят большую часть своего времени, а именно дом, школа и район.

Литература

- Лейбович О. Л. Символическое пространство большого города // Вестник Пермского научного центра УРО РАН. 2012. С. 56-62.
- Maxwella L. E., Chmielewskib E. J. Environmental personalization and elementary school children's self-esteem // Journal of Environmental Psychology. Vol. 28. 2008. Pp. 143–153. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2007.10.009> ISBN: 0272-4944

Скрынникова Е. М.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 19-011-00654)*

ПЛОЩАДКИ ДЕТСКИЕ ИГРОВЫЕ (Children Playground) - *одно из средств формирования детской развивающей среды. Направлены на обеспечение атмосферы, способствующей культивированию многообразных форм игровой деятельности, созданию пространства, способствующего развитию свободной игры.*

Ученые считают, что игровая среда на улице (см. *Улица*) должна способствовать не только когнитивному, социальному, эмоциональному и физическому развитию ребенка, но и приучать детей к правильному взаимодействию с природой [Stagnitti, 2004] (см. *Дети и природные места*). Ввиду важности детской игры на свежем воздухе, больше внимания следует уделять дизайну игровых площадок. Они должны сочетать в себе наличие природных элементов (таких как деревья, цветы, растения, камни, вода, песок и др.) и качественно организованных игровых зон с разнообразными игровыми возможностями для всех типов игр. Кроме того, игровая среда должна включать в себя элементы, которые могли бы удовлетворить желание детей к исследованию окружающего пространства [Stagnitti, 2004]. Правильно организованная детская игровая среда (детская площадка) поощряет творческие и сюжетно-ролевые игры, в ходе которых дети активно взаимодействуют между собой, учатся разрешать конфликты, т.е. совершенствуют свои социальные навыки.

Западные исследователи, рассматривая детское игровое пространство, чаще всего говорят о двух кардинально противоположных типах его организации:

1. *Традиционные площадки* – это площадки из однотипных модульных конструкций (правило четырех S: slide (горка), swing (качели), seesaw (качели-балансиры), sandbox (песочница)). Самые первые игровые площадки традиционного типа считались опасными из-за использования тяжелых металлических

элементов, однако благодаря появлению новых материалов (таких как пластик), эта проблема исчезла. Тем не менее, традиционный подход к организации игрового пространства по-прежнему вызывает критику со стороны детских психологов. По их мнению, ключевой проблемой традиционных детских площадок является сведение всего многообразия возможных действий к одномерной игре (в силу конструктивных особенностей игрового оборудования). Иными словами, повсеместно распространённые горки, качели и карусели, допускают лишь один вид деятельности, в основном физическую активность (скольжение, катание, качание) и ни в коей степени не способствует развитию у детей воображения, креативности, творческого потенциала (разве что в случае, когда используются не по прямому назначению, что значительно снижает степень их безопасности). Кроме того, на традиционных площадках дети реже играют в сюжетно-ролевые игры, наиболее значимые для когнитивного, эмоционального и социального развития ребенка.

2. *Приключенческие игровые площадки* – впервые были разработаны датским ландшафтным архитектором Карлом Теодором Соренсенем в 1943 г. Их появление ближе к концу Второй мировой войны связано, с одной стороны, со стремлением оживить городской ландшафт и предоставить детям интересное пространство для игр, чтобы отвлечь их от ужасов войны и, с другой стороны, как вызов дидактическому и ограниченному характеру традиционных игровых площадок. Соренсен заметил, что детям нравится играть на строительных площадках и свалках больше, чем на традиционных игровых площадках, и у него возникла идея создать для детей такое игровое пространство, где они могли бы использовать для своей игры предметы быта (старые ящики, посуду, мебель) и природные элементы (камни, песок, дерево). Таким образом, на приключенческих игровых площадках дети получили возможность реализовать весь свой креатив и творческий подход, создавая игровое пространство собственными усилиями.

Основное отличие между этими двумя типами игрового пространства заключается в том, что в первом случае детская игра заранее ограничена уже заданным сценарием игры, а во втором – площадка не имеет готового игрового оборудования, следовательно, не имеет заранее определенного сценария. Несмотря на то, что большинство исследователей сходятся во мнении, что приключенческие площадки имеют больший потенциал для развития ребенка, они не получили обширного распространения, так как высокая самостоятельность в игровом поведении детей предполагает более высокий риск получения физических травм.

Для того чтобы оценить общее состояние, типологические характеристики и степень дружелюбности детских игровых площадок города Минска было проведено данное исследование.

Основываясь на анализе фотографий детских площадок, было определено, что в большинстве своём они предназначены для использования разными возрастными группами (дошкольники, дети младшего и старшего школьного возраста): наряду с песочницами и качелями, там присутствуют и спортивные элементы – турники, шведские стенки. Игровые элементы, встречающиеся на

детских площадках, обычно изготовлены из металла и/или пластика. Из 100 рассмотренных детских площадок 84 можно отнести к типовым, так как там расположены не только однотипные игровые элементы (песочницы, качели, горки и др.), но и одинаковые дизайнерские решения (преимущественно яркий цвет оформления). Таким образом, можно сделать вывод, что большинство площадок, которые представлены в наших городах, имеют стандартизированный вид – это либо типовые «городки», состоящие из песочницы, обычных качелей, качелей-пружин, домиков и горок, либо площадки образца 70-80-х гг. XX в.

Как было отмечено выше, монотонный и стандартизированный дизайн, стандартное игровое оборудование значительно ограничивают возможности детской игры. На традиционных для постсоветских городов детских площадках детям предлагается следовать уже выбранному за них сценарию игры – они должны играть в песочнице, кататься на горке, на качелях, тем самым, ограничивается возможность свободной игры ребенка, не учитывается его творческий потенциал и креативность.

Исходя из собранного эмпирического материала [ТОП..., 2018], была предложена следующая классификация игровых площадок (см. таблицу 3.1).

Таблица 3.1 - Классификация детских игровых площадок г. Минска

По возрастной направленности	По видам используемых материалов	По структуре / комплектации	По особенностям создания / производства:
для детей дошкольного возраста: песочница, качели на пружине, классические качели, горка, домик	площадки из природных материалов (преимущественно дерева)	единый игровой комплекс	стихийно созданная детская площадка (спонтанная): отсутствие предварительного плана-проекта и какой-либо концепции, основные строительные материалы – дерево и металл
для детей младшего школьного возраста: добавляются канаты, турники, шведские стенки, рукоходы	площадки из искусственных материалов (преимущественно пластик)	игровой элемент с несколькими возможностями игры	типовая детская площадка: однотипность в дизайне и присутствие одинаковых модульных элементов, основные материалы – МДФ, фанера, пластик
для детей старшего школьного возраста: преобладание спортивных элементов	смешанные площадки (сочетание природных и искусственных материалов)	разрозненные самодельные игровые элементы	дизайнерская детская площадка: создается на основе специально разработанного дизайн-проекта, отличается оригинальностью, креативным подходом к использованию пространства, а также гармоничной включенностью в окружающий ландшафт и архитектурный стиль

Анализируя изображения детских площадок, расположенных в западноевропейских городах, можно сделать вывод о том, что планировщики, как правило, нацелены на создание современного игрового пространства, сочетающего в себе основные достоинства как традиционных, так и приключенческих площадок (не только традиционные песочница, горка, качели, но и многовариантность использования игровых элементов, а также активное применение природных материалов в оформлении детской площадки) [Детская площадка..., 2015].

Принимая во внимание полученные ранее критерии оценки дружелюбности городской среды [Дружелюбность городской среды, 2020], а также используя наработки российских урбанистов [SAGA 2015], были выделены четыре направления оценки детских площадок:

«Умные детские площадки» – дают возможность решать разнообразные логические задачи, стимулируют сюжетно-ролевые игры, позволяют активно взаимодействовать со сверстниками.

«Привлекательные детские площадки» – удовлетворяют культурно-эстетические потребности, формируют воображение, способствуют творческому развитию.

«Зеленые детские площадки» – дают возможность контакта с природой, выполняют рекреативную функцию, помогают сохранять и укреплять здоровье.

«Доступные детские площадки» – открыты для всех желающих, способствуют объединению жильцов, установлению социальных контактов между ними.

С учётом данных категорий были выбраны единицы счета (см. Таблицу 3.2).
Таблица 3.2 - Категории анализа и единицы счёта, используемые для описания дружелюбности детских площадок

Категория анализа	Единица счёта	Единица счёта	Единица счёта
	1	2	3
«Умная детская игровая площадка»	Позволяет решать разнообразные логические задачи	Безопасна для свободной игры детей и подростков	Стимулирует сюжетно-ролевые игры, активное взаимодействие
«Привлекательная детская игровая площадка»	Отсутствуют внешние дефекты (потёртости, поломки)	Имеет единое стилевое решение, гармонично вписывающееся в окружающую среду	Имеет оригинальное конструктивное решение, стимулирует воображение, творческий подход
«Зеленая детская игровая площадка»	Окружена деревьями, растительностью, расположена в зелёной зоне	Включает в себя природные материалы (дерево)	Находится в отдалении от автомобильных дорог или стоянок, каких-либо источников загрязнения
«Доступная детская игровая площадка»	Не имеет барьеров, препятствий, подходит для лиц с ограниченной мобильностью	Расположена в транзитной зоне, предполагает взаимодействие жителей различных домов	Содержит оборудование, представляющее интерес для детей разных возрастов, подходит для старших членов семьи

Литература

- Детская площадка в парке Монтеррей. URL: http://moskvich-in-lux.blogspot.com/2015/06/blog-post_11.html (дата обращения: 12.12.2020).
- Дружественность городской среды: возможности интерпретации и измерения, опыт создания / Под общ. ред. Е.В. Лебедевой, А.Г. Филиповой. Минск : издательство Белорусского государственного университета, 2020. 207 с. ISBN 978-895-566-874-0
- ТОП детских площадок Минска. URL: Режим доступа: https://prodetok.by/top_detskih_ploshadok_minska.php (дата обращения: 12.12.2020).
- SAGA - «Сага о городе. Трансформация общественных пространств». URL: <https://spb.hse.ru/data/2016/03/14/1124811140/Elena%20Belova.pdf> (дата обращения 12.12.2020).
- Stagnitti K. Understanding play: The implications for play assessment. Australian Prospects // Occupational Therapy Journal. 2004. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1440-1630.2003.00387.x/full> (Accessed 19.12.2020).

Березецкая М. И., Лебедева Е. В., Шушунова Т. Н.

ПРАКТИКИ-DIY ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ (англ. «Do It Yourself» – сделай это сам) – совокупность воспроизводимых действий и взаимодействий детей и подростков, в основе которых идея малых дел, и направленных на преобразование городского пространства «вокруг себя».

DIY – это социокультурное явление, которое обозначает самостоятельную деятельность любителей и непрофессионалов в тех сферах, в которых существуют соответствующие профессиональные практики [Вольф, 2016]. DIY – инициативы актуализировались в 50-е гг. в США и Европе после окончания Второй мировой войны и были связаны, прежде всего, с развитием рынка строительства. В этот период DIY-практики выполняли преимущественно психотерапевтическую и психологическую функции.

DIY-практики иницируются снизу и осуществляются вне институционализированных структур и организаций; они сконцентрированы на реализации собственной творческой инициативы субъекта в той форме, которая кажется ему максимально привлекательной. Классическая модель DIY-инициатив предполагает отсутствие целей экономического заработка.

DIY-практики детей и подростков выполняют широкий спектр социальных функций, среди которых функции социализации личности, коммуникации, интеграции, регуляции, передачи социального опыта, формирования и воспроизводства социальных связей и отношений, становления и развития локально-территориальной идентичности. DIY-практики удовлетворяют потребность в самореализации, а объекты, создаваемые инициаторами, призваны обогатить материальную культуру.

Причинами DIY-практик, согласно исследователям М. Wolf и S. McQuitty [Wolf, McQuitty, 2011] выступают стремление к личностному росту и идентификация с городской общностью. Опираясь на идеи А. А. Бесчастной [Бесчастная, 2016], DIY-практики детей и подростков вписываются в образ урбанистического детства, поскольку свидетельствуют об их интегрированности в городской образ

и ритм жизни, а также позволяют использовать ресурсы городской жизни для самореализации и самоутверждения (см. *Социализация городская*).

Вопрос типологии DIY-практик на сегодняшний день остается открытым, поскольку практики отличает широкий репертуар, разнопорядковость и многоуровневость. Тем не менее, можно обозначить некоторые обобщенные критерия типологизации: содержание (экологические, физкультурно-оздоровительные и пр.); частота (постоянные и временные); форма (партизанинг, сквоттинг и пр.); степень формализации (формальные и неформальные); инновационность (традиционные и современные/инновационные).

Сегодня DIY-практики становятся стилем жизни, направленным на преодоление отчуждения в обществе потребления и потребительской идеологии. Согласно Н. Jenkins [Jenkins et al., 2009] формируется особый тип культуры – культура участия (*participatory culture*), в которой дети и подростки могут выступать не только потребителями городского пространства, но и его производителями (см. *Дети как планировщики, Проектирование соучастующее с подростками*).

Соучастие в производстве пространства города формирует чувство гордости и ответственность за территорию своего проживания, утверждает новые типы социальных связей и формирует потребность в инновационной деятельности [Антонова и др., 2020]. Как отмечает А. Г. Филипова, городскую среду нельзя назвать «дружественной к детям», поскольку недостаточно развиты зоны социальной активности детей» [Филипова, 2012]. Урбанистические интервенции DIY-практик имеют общую ориентацию на участие детей и подростков в изменении использования общего городского пространства. DIY-практики укрепляют гражданские ценности и развивают городское сообщество (см. *Урбанизм тактический*). Вместе с этим, они также могут усложнять тщательное и продуманное долгосрочное планирование и стратегии городского проектирования [Finn, 2014].

Инкорпорирование DIY-практик в повседневную жизнь горожан в свете их последствий для городов, актуализирует задачу выстраивания обратной связи: как города (городское сообщество, органы местного самоуправления) могут участвовать в проектах DIY таким образом, чтобы максимально увеличить их потенциал для позитивных изменений при достижении таких целей как общественная безопасность, справедливость и приверженность долгосрочным видениям. В конечном счете, в большинстве случаев принятие DIY-практик детей и подростков в систему инструментов городского развития отражает защиту общечеловеческих ценностей в меняющихся и неопределенных обстоятельствах.

Литература

- Антонова Н. Л., Абрамова С. Б., Полякова В. В. Право на город: повседневные практики молодежи и партиципация в производстве городского пространства // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 443–462. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1597>
- Бесчасная А. А. Паттерны урбанистического детства как отражение многообразия повседневности городских детей // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 26–29.
- Вольф Д. В. Практики DIY в художественной литературе: история и современность // Человек и культура. 2016. № 2. С. 31–40. DOI: <https://doi.org/10.7256/2409-8744.2016.2.18768>.

URL: https://e-notabene.ru/ca/article_18768.html (дата обращения: 26.11.2020).

- Филипова А. Г. Социальное пространство детства: принципы маркирования территорий // Журнал исследования социальной политики. 2012. № 1. Т. 10. С. 79-94.
- Finn D. DIY urbanism: implications for cities // Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability. 2014. Vol. 7. No. 4. P. 381-398. DOI: <https://doi.org/10.1080/17549175.2014.891149>
- Jenkins H., Puroshotma R., Clinton K., Weigel M., Robison A. J. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Cambridge: MIT Press, 2009. 145 p.
- Wolf M., McQuitty S. Understanding the do-it-yourself consumer: DIY motivations and outcomes // AMS Review. 2011. Vol. 1. No. 3-4. P. 154-170. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13162-011-0021-2>

Антонова Н. Л., Абрамова С. Б.

Публикация выполнена при поддержке РФФИ и Свердловской области в рамках научного проекта № 20-411-660012 p_a.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОУЧАСТВУЮЩЕЕ (от англ. participate – участвовать) – новая модель проектирования и застройки мест общего пользования в открытой городской среде. В этом случае для улучшения того или иного городского пространства «устанавливается трехстороннее взаимодействие: жители (в том числе дети) – бизнес-сообщество – представители администрации».

Соучаствующее проектирование позволяет взглянуть на проектируемый объект с точки зрения конечного пользователя общественного пространства – городского жителя. Так, проектной группой г. Вологда проведено «соучаствующее» оформление городского парка и пляжа, одной из остановок общественного транспорта и многое др. [Снигирева, 2014].

Принцип партиципации позволяет как детям, так и взрослым стать частью городского сообщества, ощутить социальную ответственность за состояние городской среды, включиться в процессы благоустройства своего двора и микро-района. Идеи соучаствующего проектирования городской среды активно развиваются представителями нового урбанизма (Дж. Джекобс, Я. Гейл, О. Ньюман, Г. Санофф и др.). Практическим инструментом создания дружественной городской среды, обеспечивающим активное вовлечение детей и подростков, является тактический урбанизм. Тактический урбанизм позволяет сокращать дистанцию в социальных взаимодействиях детей и взрослых, конструировать городские пространства, исходя из детско-подростковых представлений о них, поддерживать локальные сообщества и пр. (см. *Урбанизм тактический*).

Соучаствующее проектирование – это современный механизм реализации участия общественности в процессе принятия решений по изменению, реконструкции и переустройству окружающей среды, а также один из инструментов развития местного самоуправления, способствующий чувству принадлежности к месту и повышению эффективности управления и планирования решений (см. *«Молодежь, размышления над вопросами» в Приложении к первому разделу*). Большая потребность в совместном проектировании возникает при создании и

реконструкции общественных пространств, в частности – центральных городских территорий: парков, площадей, площадей, улиц и набережных, а также дворовых территорий [Санофф, 2015].

В силу многих причин большие города всё реже выполняют гуманитарные функции (способствуют развитию личности, транслируют культуру), всё чаще превращаясь в источник получения прибыли (обычно краткосрочной). Особенно уязвимы к этим переменам дети, подростки и молодёжь, которые, с одной стороны, находятся на этапе личностного становления и развития, поиска и конструирования жизненных стилей, приобретения социального опыта, накопления социального капитала, а с другой стороны имеют крайне мало возможностей влиять на своё жизненное пространство и зачастую чувствуют себя чужими [Митрофанова, 2017]. В будущем это формирует поколение горожан, которые крайне слабо соотносят себя с какой-либо частью городской территории, приводит к ослаблению чувства идентичности с собственным городом и прививает потребительское отношение к городской среде (см. *Идентичность детей и подростков городская*). Проведённое в 2016 году исследование показало, что только 9 % молодых людей полагают, что они могут влиять на принятие управленческих решений, связанных с изменением города в целом или своего района в частности. Всего пятая часть респондентов (20,4 %) согласилась с тем, что у них есть возможность преобразовывать (изменять, украшать, благоустраивать) территорию города (в том числе собственного района) по своему желанию. При этом только половина опрошенных (51,4 %) в принципе чувствуют какую-либо ответственность за благоустройство и привлекательность своего города (в том числе и своего района) [Лебедева, 2017].

Важнейшей функцией городской среды является вовлечение горожан в общественную жизнь и формирование чувства ответственности за свой город. Особый интерес в этом отношении представляют детские площадки и дворы как разновидности городского публичного пространства, которые определяются как смысловой центр детско-взрослых взаимодействий, «узел социальных отношений» [Филипова, 2016]. Кроме того, стимулирование коллективных решений по созданию и преобразованию дворовых территорий (*place-making*) является важным шагом для повышения участия детей в решении вопросов, затрагивающих интересы локальных сообществ.

Апробацией соучаствующего проектирования стала реализация исследовательского модуля «Я и дело» среди семиклассников-лицеистов (54 человека) в городе Владивостоке. На протяжении месяца командами детей разрабатывались собственные инициативные решения. Проектная деятельность включала несколько последовательных этапов:

- формулировка идеи проекта;
- разработка цели проекта через обозначение основных проблем;
- детализация задач в этапах проведения работ;
- техническое исполнение видов работ (проведение соцопросов, монтаж видеороликов и т. д.);
- рефлексия проекта (заполнение анкет, проведение итогового обсуждения).

Результатом свободного проектирования стали вариации решений следующих актуальных проблем современных подростков:

Нехватка мест для катания на роликах. Результат: создание плана микс-парка (парк для отдыха и парк для активной мобильности) и участие с макетом в городском конкурсе (см. рис. 3.2).



Рис. 3.2 - Проект плана Микс-парка

Тема, выбранная участниками данной проектной группы, была связана с их собственными увлечениями – экстремальным катанием на роликах и велосипедах. Для того, чтобы учесть предпочтения ребят с другими хобби и объединить в одном месте людей с разными интересами, авторы социального проекта провели соцопрос среди лицеистов. В дальнейшем план «микс-парка» был доработан, детализирован и представлен на городском конкурсе. Таким образом, лицеисты не только привлекли внимание к актуальной социальной проблеме своего города, заявили о своём социальном статусе, что особенно важно в подростковом возрасте, но и овладели навыками сбора информации, выполнения расчетов и эффективного взаимодействия с другими учащимися лица.

Какие городские мероприятия подходят молодёжи? Результат: создание календаря городских молодёжных событий (см. рис. 3.3).



Рис. 3.3 - Календарь городских молодёжных событий

Работа над представленным социальным проектом предполагала анкетирование сверстников с целью определения городских событий, которые им знакомы, в которых они участвуют, которые нравятся, поиск городских информационных интернет-ресурсов обо всех мероприятиях, выделении из них тех, которые бы заинтересовали молодое поколение и презентация результатов в формате календаря. Авторы социального проекта об актуальных для молодежи городских событиях в дальнейшем возглавили рубрику всех мероприятий на социальных страничках лица.

Включение проектного формата работы в образовательный процесс мотивирует детей на обучение, формирует активную личную позицию, учит взаимодействовать в команде, принимать отличное от своего мнение и находить компромиссы.

Примером зарубежного исследования с участием детей является *проектирование детских площадок*. По мнению Р. Johnson, до начала планирования, необходимо детальное наблюдение за деятельностью самих детей, а также правильные конкретные вопросы, позволяющие обозначить главные принципы видения детьми собственного игрового пространства. Примеры вопросов, предлагаемых исследователем [Johnson, 2017]:

Какие самые опасные, страшные места ты когда-нибудь посещал? Куда бы тебе хотелось пойти одному? Где бы тебе хотелось находиться сейчас? Что из запрещенного родителями тебе удавалось делать? На какую самую большую высоту ты когда-нибудь залезал? Куда ты идёшь, чтобы побыть одному? А чтобы побыть с друзьями? Какую самую глупую вещь ты когда-нибудь совершал? Какие игры ты придумываешь?

Авторы еще одного зарубежного исследования по методике картирования (см. *Карты детские городские*) также привлекали детей к продуктивному участию в исследовательской деятельности. На карту города наносились точки любимых\нелюбимых мест. Использование исследователями технологий Геоинформационных систем позволило наглядно картировать комфортные зоны пребывания для детей и опасных мест (см. *ГИС-технологии, Картографирование социальное*). Маркирование территорий сопровождалось комментариями голландских школьников относительно характеристик этих мест, что позволило исследователям воспроизвести карту благоприятных и неблагоприятных мест центра города и представить функциональное деление пространства с точки зрения разнообразия деятельности для детей [Alarasi, Martinez, Amer, 2016].

О включении детей в проектирование городских пространств как непосредственных разработчиков-архитекторов свидетельствует проект «Наш город», проводившийся департаментом архитектуры Питтсбургского университета Карнеги-Меллона в Пенсильвании. В основу проекта легла полугодовая программа, осуществляемая проектно-исследовательской группой из двух десятков 8-9-ти летних детей, учеников общеобразовательной школы для семей низкого достатка и проживающих в государственном жилом секторе. В роли координаторов выступили студенты университета, которые собирали и фиксировали детские идеи (записи, фотоснимки). В результате мозгового штурма «Что такое город?» ответы детей сгенерировали элементы городских пространств, которые студенты нанесли на карту портативного города. Далее детям было

предложено построить трехмерные модели этих элементов из вторсырья (картон, коробки, трубки и т. д.). Дети воспроизвели имеющиеся в окружающей среде конструкции, добавили многофункциональные здания и проложили транспортные маршруты по ткани города. Процесс детского проектирования сопровождался ролевыми играми, в которых группы детей, разделенные по районам города, примеряли на себя роли архитекторов, провозглашали главные принципы соседства в городских пространствах – «никаких наркотиков, никакого оружия, никаких взрослых за исключением родителей!». Постепенно организационные стратегии групп слились в единую идею совместного соседства на основе взаимопомощи и солидарности жителей внутри одного города. По итогам работы была спланирована электронная 3Д-карта города по районам глазами детей [Gallagher, 2016].

Для того чтобы уловить детские потребности, правильно их интерпретировать нужно развивать направление соучаствующих исследований городской среды с включением детей как информантов, исследователей и интерпретаторов (см. *Дети как планировщики; Проектирование соучаствующее с подростками*). При этом важно понимать, что потребности детей изменяются по мере взросления и важно услышать не только голоса подростков, но и мнение детей дошкольного и младшего школьного возраста. В этом могут помочь *мягкие* методики с элементами проекции (карты города/городских мест, методика незаконченных предложений, детские рисунки и пр.). Следующим шагом на пути включения детей в процесс преобразования городской среды может стать подготовка социальных проектов. При этом городские исследования также могут выступать подготовительной частью проектирования, реализуя задачу диагностирования социальной проблемы и ее описания. Проектирование помогает вывести детей на уровень решения социальной проблемы, определив набор конкретных действий (см. *«Городские проекты для детей и подростков» в Приложении к третьему разделу*).

Литература

- Лебедева Е. В. Публичное пространство постсоветского города: возможности для развития социальности и «кризис публичности» // Журнал социологии и социальной антропологии. 2017. №1(98). С. 74-92.
- Митрофанова С. Ю. Участвующий подход в социологии детства. Многомерные статистические модели и их применение в социологических исследованиях детства: материалы Всероссийской молодежной научной школы конференции, Владивосток, 6–8 июня 2017 г. Санкт-Петербург : Астерион. 2017. С. 145-151.
- Санофф Г. Соучаствующее проектирование. Практики общественного участия в формировании среды больших и малых городов/Генри Санофф; пер. с англ.; [ред. Н. Снигирева, Д. Смирнов]. Вологда, Проектная группа 8, 2015. 170 с.
- Снигирева Н. Соучаствующее проектирование обновляет город // Государственная служба: электрон. журн. 2014. № 4 (90). URL: <http://pa-journal.ranepa.ru/articles /r80/1827> (дата обращения: 21.12.2020).
- Филипова А. Г. Городская «доброжелательность» к детям: взрослый и детский взгляды (на материалах городов юга Дальнего Востока // Журнал социально-гуманитарных исследований. 2016. №5. С. 58-67.
- Alarasi H., Martinez J., Amer S. Children's perception of their city centre: a qualitative GIS

- methodological investigation in a Dutch city // Children's Geographies. Vol. 14:4. 2016. Pp. 437-452. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1103836>; ISBN: 1473-3285
- Gallagher C. B. 'Our town' Children as advocates for change in the city // Childhood. SAGE Publications, Vol. 11(2). 2004. Pp. 251–262. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568204043060>; ISBN: 0907-5682
- Johnson P. How to Engage Kids and Community in Playground Design. URL: <http://www.playscapes.com/playdesign/resources/engagekids/> (дата обращения: 18.12.2020).

Лебедева Е. В., Ракитина Н. Э., Купряшкина Е. А.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОУЧАСТВУЮЩЕЕ С ПОДРОСТКАМИ (Participative Designing with Teens) – *это наиболее эффективный подход к проектированию игровых и общественных сред, который позволяет выделить основные возрастные потребности подростков, интересующие их виды деятельности; позволяет подростку чувствовать себя активным участником создания общественного городского пространства, развивать в себе социальную активность, гражданскую позицию; дает подростку возможность высказываться и быть услышанным взрослыми, а также насыщает проект нестандартными решениями, демонстрирует проектировщику сложный состав территории, общественный запрос, реальный интерес к конкретным решениям.*

Развитие навыков социального сотрудничества у подростков ведет к росту самостоятельности, а это постепенно меняет их зависимость от решения родителей. Жан Пиаже, швейцарский психолог, продемонстрировал с помощью игры в шарики, что сотрудничество и взаимное соглашение между равными необходимо для развития автономии. Он обнаружил, что дети учатся играть в шарики, не принимая авторитет одного из игроков как знающего правила, а развивая правила на основе сотрудничества. В ходе обсуждения дети обнаруживают различные точки зрения других детей и самостоятельно достигают с ними консенсуса [Пиаже, Инельдер, 2003].

У подростков есть особые виды возрастных потребностей: общение, самоопределение, риск, выражение протеста и пр. и есть пространства, где они могут раскрывать свой потенциал, но, к сожалению, большинство общественных пространств отвергают самовыражение подростков. Не получив должной поддержки от общества, подростки идут на конфронтацию, вандализм или создают свои альтернативные пространства, которые становятся вызовом для других групп населения.

Новым подходом в европейской практике проектирования среды для подростков является партиципация - участие самих пользователей пространств во всех этапах работы над территорией – от исследования места и изучения мнений разных людей и далее через проектирование и строительство к полной реализации (см. *Проектирование соучаствующее*).

Вовлекая подростков и детей в процессы проектирования, нужно понимать, что дела обстоят намного сложнее, т.к. в молодом возрасте люди особенно

подвержены влиянию чужого мнения, или часто просто не умеют выражать свое. Есть целый ряд важных требований к проектам детей и подростков:

- подростки понимают намерения проекта;
- они знают, кто принимал решения относительно их участия и почему;
- они играют значимую (а не "декоративную") роль;
- они добровольно участвуют в проекте после того, как проект стал им понятен [Hart, 1992].

Для работы с подростками эффективно использовать следующие методы:

- установочные лекции, наблюдение за территорией с использованием фото и видео фиксации;
- создание эмоциональной карты пространства (места, которые нравятся и не нравятся);
- совместная работа над проектом и макетом «возможного» или существующего ландшафтного проекта;
- интервью, рассказ о себе и о своей работе.

Литература

- Пиаже Ж., Инельдер Б. Психология ребенка / пер. с франц. Бондарь И., Голованова А. А. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 160 с. ISBN 5-314-00172-1
- Hart R. A. Children's participation: from tokenism to citizenship // UNICEF International Child Development Centre, 1992.

Юркевич А. Ю., Соколова М. В.

РЕБЕНОК В ГОРОДЕ, ФОНД (Child in the City <https://www.childinthecity.org/about-us/>)

– это самостоятельный фонд, продвигающий права и благополучие детей по всей Европе и за ее пределами, предоставляя и организовывая высококачественные платформы-исследования, блоги, интервью, статьи, конференции и семинары для заинтересованных сообществ, работающих над развитием передовой практики создания действительно благоприятных для детей городов.

Основными целями Фонда «Ребенок в городе» являются укрепление положения детей в городах, поощрение и защита их прав, предоставление им пространства и возможностей для игр и насыщенной социальной и культурной жизни. Фонд предоставляет коммуникационные платформы для ученых, практиков и борцов за права детей для распространения результатов научных исследований и передового опыта. Одним из наиболее важных мероприятий является проводимая раз в два года международная конференция «The Child in the City World Conference». Конференция организована для того, чтобы дать возможность социологам, исследователям, практикам, политикам и градостроителям со всего мира поделиться своими мыслями и разработать новые идеи для удовлетворения потребностей детей в современных городах. Начиная с 2002 г. конференция проходила в таких городах как: Брюгге, Штутгарт, Лондон, Роттердам, Флоренция, Загреб, Оденсе и Вена. Конференция, которая должна была

состояться в сентябре 2020 г. в Дублине, перенесена на 2021 г.

Фонд «Ребенок в городе» привлекает для участия и организации мероприятий группы экспертов со всего мира, в том числе специалистов в области исследований детства, преподавателей университетов, исследователей, градостроителей и др. Эксперты разрабатывают методические материалы, пишут статьи, делятся результатами исследований и передовым опытом из различных областей деятельности, которые важны для создания дружественных к детям городов. В фонде работают увлеченные и преданные своему делу авторы, благодаря которым вышло множество публикаций на следующие темы:

- природа, экология и устойчивое развитие;
- мобильность и свобода передвижения;
- городское планирование и жилищное строительство;
- детская география;
- игровое и общественное пространство;
- межпоколенческие подходы;
- бедность и проблемы здравоохранения;
- семья и воспитание детей.

Фонд соблюдает 5 общих руководящих принципов и призывает национальные и общественные организации воплощать их в конкретные местные стратегии, направленные на решение локальных проблем. Общие руководящие принципы заключаются в следующем: целостный, интегральный и межпоколенческий подход; важность участия детей и молодежи; динамичная торговля и непрерывные вызовы.

Высоцкая А. В.

РЕГУЛИРОВАНИЕ НОРМАТИВНОЕ ВОПРОСОВ УЧЕТА ИНТЕРЕСОВ ДЕТЕЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ТЕРРИТОРИЙ И ОТДЕЛЬНЫХ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ РАЗЛИЧНОГО ТИПА – *свод нормативных документов Российской Федерации, регулирующий учет интересов детей при проектировании территорий и отдельных муниципальных образований различного типа.*

Вопросы нормативного регулирования в целом могут рассматриваться с учетом следующих компонентов:

- интересы различных категорий населения при проектировании как приоритетная задача управления [Андриянова, 2004; Андриянова, 2018; Глазычев и др., 1995; Andriyanova et al., 2018].

- включенность самих представителей этих групп в процесс проектирования и создания качественной городской среды.

В основе трактовки понятия лежит нормативно-деятельностный подход, заключающийся в анализе основных нормативных документов в области градостроительства, а также его дополняют эмпирические данные, полученные в результате проведения фокус-группы с обучающимися школ г. Курска.

Основным нормативным документом, принятым в системе отечественного градостроительства, является Градостроительный кодекс Российской Федерации [Градостроительный кодекс РФ, 2004]. На его основе принят целый ряд документов как на государственном, так и на региональном и муниципальном уровнях, в которых в той или иной мере учитываются интересы детей и молодежи.

Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы установлены в Российской Федерации: для охраны здоровья детей в дошкольных образовательных организациях или в дошкольных группах, размещенных в зданиях другого типа [СанПиН 2.4.1.3049-13..., 2013] и в общеобразовательных организациях при осуществлении деятельности по их обучению и воспитанию [СанПиН 2.4.2.2821-10..., 2010]. Особняком стоят правила и нормативы для охраны детей с ограниченными возможностями здоровья, которые обучаются по адаптированным основным общеобразовательным программам [СанПиН 2.4.2.3286-15..., 2015].

В Своде Правил по градостроительству в разделе «Параметры застройки жилых и общественно-деловых зон» (п.7.5) указывается на необходимость предусматривать площадки различного типа с учетом того, что «общая площадь территории, занимаемой детскими игровыми площадками, отдыха и занятий физкультурой взрослого населения, должна быть не менее 10% общей площади микрорайона (квартала) жилой зоны» [СП 42.13330.2016 Градостроительство..., 2016]. Отдельно в документе выделяется и обосновывается доступность данных площадок для маломобильных групп населения. Около каждой второй детской площадки предусматривается озеленение их поверхностей с помощью деревьев, кустарников, газонов (*см. Площадки детские игровые*).

Утвержденный стандарт оборудования и покрытия детских игровых площадок, предназначенных для индивидуального и коллективного использования, устанавливает общие требования в части безопасности их конструкции и методам испытаний [ГОСТ Р 52169-2012..., 2012].

В региональных нормативах градостроительного проектирования [Постановление Администрации..., 2011] учитывается демографическая ситуация на территории региона, но категория «детское население» в ней отсутствует, оценивается лишь динамика городского и сельского населения. Среди элементов территории микрорайона выделяются участки школ и детских садов с соответствующей удельной площадью: не менее 3 и 2 кв.м./чел. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста удельный размер площадок для игр составляет 0,7 кв.м/чел.

Правила землепользования и застройки муниципального образования «Город Курск» в свою очередь обеспечивают как создание устойчивого развития территории соответствующего муниципального образования и условий для планировки территории, привлечения инвестиций, так и способствуют сохранению окружающей среды и объектов культурного наследия [Решение Курского городского Собрания..., 2007].

Правила благоустройства территории муниципального образования «Город Курск» призваны обеспечить «создание безопасной, удобной, экологически благоприятной и привлекательной городской среды, способствующей

комплексному и устойчивому развитию муниципального образования» [Решение Курского городского Собрания..., 2017]. Среди основных терминов данного документа выделяется «развитие городской среды», понимаемое в контексте улучшения, обновления, трансформации и использования лучших практик и технологий. Социальная составляющая в данном случае проявляется в таком развитии инфраструктуры, системы управления, технологий, которое позволит выстроить адекватные коммуникации между жителями и их сообществами. В свою очередь, «качество городской среды» – это интегральная комплексная характеристика территории и ее частей, которая определяет уровень комфорта повседневной жизни для различных слоев населения. Сами критерии качества городской среды критерии имеют конкретные количественные показатели, поддающиеся измерению и анализу, для чего существует оценка качества, то есть определение степени соответствия изменений качеству жизни горожан и привлекательности территорий. С точки зрения обеспеченности комфортного существования детей в городском пространстве, в документе можно выделить следующие опорные точки:

- наличие общественных пространств как доступных и бесплатных для различных групп населения, в том числе детей, с целью общения, отдыха, занятий спортом, образования и т.д.:

- объекты благоустройства территории, на которых располагаются детские и спортивные площадки, а также другие площадки и пространства для отдыха и досуга (парки, скверы, набережные и др.);

- элементы благоустройства территории, к которым относятся малые архитектурные формы (см. *Формы архитектурные малые*), то есть оборудование игровых площадок для детей в соответствии с ГОСТом и система организации субъектов городской среды из разных социальных групп.

При разработке концепции благоустройства каждой территории учитываются потребности и запросы жителей и других субъектов, в качестве которых потенциально могут выступать дети и молодежь, для создания возможности образования новых связей и взаимодействий, а также для других форм проявления творческого потенциала. Здесь с помощью эффективных архитектурно-планировочных приемов организуется защита от вредных факторов среды: шума, пыли, загазованности и т.д. Отдельно рассматриваются вопросы: наличия устойчивой природной среды и природных сообществ, в том числе зеленых насаждений; обеспечения здоровьесберегающих технологий, что чрезвычайно важно для такой категории как дети. Среди всех объектов благоустройства детские площадки стоят на первом месте как приоритетные при разработке проектной документации. Они, в свою очередь, подразделяются на дошкольные (для детей до 3 лет), дошкольные (до 7 лет) и для младшего и среднего школьного возраста (7-12 лет), организуемые как отдельно, так и помощью зонирования единого пространства. Для группы детей 12-16 лет предполагается установка спортивно-игровых комплексов, включая микро-стадионы, велодромы и т.п., возможно оборудование специальных мест для катания на самокатах, роликовых досках и коньках.

В ходе фокус-группы на базе Курского государственного университета со

школьниками 9-х классов (2020 г.) участники обозначили основную сферу интереса детей при проектировании соответствующих пространств – это активный досуг, занятия спортом на открытом воздухе и другие виды двигательной активности. При этом они отметили, что хотели бы сами участвовать в реализации своих инициатив, но не обладают соответствующим образованием и информацией. В целом участники фокус-группы продемонстрировали высокий интерес к данной теме, так как считают современные города достаточно комфортными, приспособленными для жизни разных групп населения.

Литература

- Андриянова Т. В. Сетевая форма реализации социальных проектов для детей с ограниченными возможностями здоровья на базе учреждений культуры Курской области // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Экономика. Социология. Менеджмент. Т.8. №4 (29). 2018. С. 262-273.
- Андриянова (Безуглова) Т. В. Новые формы развития учреждения культуры. Комплексные культурные центры в сельской местности // Справочник руководителя учреждения культуры. Москва, 2004. №9. С. 64.
- Глазычев В. Л., Егоров М. М., Ильина Т. В. и др. Городская среда. Технология развития: Настольная книга. Москва: Лада, 1995. 240 с.
- ГОСТ Р 52169-2012 Оборудование и покрытия детских игровых площадок. URL: Безопасность конструкции и методы испытаний. Общие требования. <http://docs.cntd.ru/document/1200100100> (дата обращения: 22.11.2020).
- Градостроительный кодекс Российской Федерации от 29.12.2004 N 190-ФЗ (ред. от 31.07.2020) (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.08.2020) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_51040/ (дата обращения: 22.11.2020).
- Постановление Администрации Курской области от 15 ноября 2011 года N 577-па «Об утверждении региональных нормативов градостроительного проектирования Курской области». URL: <http://docs.cntd.ru/document/430518501> (дата обращения: 22.11.2020).
- Решение Курского городского Собрания от 23 октября 2007 года N 388-3-РС «О Правилах землепользования и застройки муниципального образования "Город Курск" (с изменениями на 2 апреля 2019 года)». URL: <http://docs.cntd.ru/document/441753272> (дата обращения: 22.11.2020).
- Решение Курского городского Собрания от 9 ноября 2017 г. N 5-6-РС «Об утверждении «Правил благоустройства территории муниципального образования "Город Курск" (с изменениями на 20 декабря 2019 года)». URL: <http://docs.cntd.ru/document/450379819> (дата обращения: 22.11.2020).
- СанПиН 2.4.1.3049-13 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций. URL: <http://docs.cntd.ru/document/499023522> (дата обращения: 22.11.2020).
- СанПиН 2.4.2.2821-10 Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902256369> (дата обращения: 22.11.2020).
- СанПиН 2.4.2.3286-15 Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420292638> (дата обращения: 22.11.2020).
- СП 42.13330.2016 Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений. Актуализированная редакция СНиП 2.07.01-89* (с Изменениями N 1, 2). URL: <http://docs.cntd.ru/document/456054209> (дата обращения: 22.11.2020).
- Andriyanova T. V., Kirnosova E. N., Starodubtseva I. F. Government order and its significance in

the work of the regional cultural establishments // Proceedings of the International Scientific Conference "Far East Con" (ISCFEC 2018). Part of series: AEBMR. 2018. Vol. 47. Pp. 175-190. DOI: <https://doi.org/10.2991/iscfec-18.2019.44>

Андриянова Т. В.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ГОРОДСКАЯ (Urban Socialization) – это *процесс освоения определённых социальных практик, включения в существующие системы ценностей, формирования навыков взаимодействия с другими горожанами по исторически сложившимся правилам.*

Определяющим фактором городской социализации выступает городская среда, как единство материального (архитектура, памятные места и городские символы, производственная и политическая подструктуры) и духовного (нормы или ценности городской общины, социальная психология городского сообщества, образ жизни и менталитет горожан, межкультурная коммуникация) [Лебедева 2018]. Социализирующая роль городской среды заключается в том, что она, используя такие инструменты, как язык, система символов, обычаев, поведенческих паттернов, способствует формированию и воспроизводству определённого типа личности горожанина. Городская социализация реализуется в деятельности (усвоение определённых нормативных и поведенческих установок); в общении (расширение круга контактов и обогащение коммуникативных навыков); в самосознании (формирование «Я»-образа с привязкой к определённой территории). Точкой пересечения вышеуказанных сфер является городское публичное пространство, которое в данном случае выполняет функцию агента социализации.

На содержание городской социализации влияют следующие параметры городской среды. Во-первых, социально-инклюзивный потенциал (способность городской среды интегрировать горожан в единое сообщество, формировать определённую городскую идентичность) (см. *Идентичность детей и подростков городская*). Во-вторых, коммуникативный потенциал (возможность городской среды выступать в роли наблюдательной площадки, позволяя индивидам изучать и усваивать социально одобряемые образцы поведения, способствовать расширению круга контактов и обогащению коммуникативных навыков, участвовать в трансляции социального опыта, накопленного существующими городскими сообществами). В-третьих, событийно-организационный потенциал (вовлечение горожан в общественную жизнь и формирование чувства ответственности за свой город). В-четвёртых, культурно-образовательный потенциал города (возможности для культурно-образовательной деятельности в границах городского публичного пространства). Измерение вышеуказанных параметров городской среды позволяет сделать предположение о содержании городской социализации – выделить преимущественный тип личности горожанина [Лебедева, 2020].

Литература

Лебедева Е. В. Город как культурно-образовательное пространство // Журн. Белорус. гос. ун-

та. Социология. 2018. № 1. С. 148-156.

Лебедева Е. В. Социально-инклюзивная городская среда как социологическая категория: возможности интерпретации и оценки // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2020. № 1. С. 102–109. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/245402> (дата обращения 19.12.2020). ISSN: 2521-6821

Лебедева Е. В.

УЛИЦА (Street) - *лиминарное (т.е. переходное, пороговое) пространство на пути ребенка ко взрослости, на ней происходит узнавание своего места, понимание, что можно / нельзя делать, куда можно / нельзя пойти и т. д.* [Matthews 2003]

В русле новых географических исследований детства начинает разрабатываться тема «Дети и улица», обусловленная, с одной стороны, негативным уличным влиянием, распространением девиаций в уличной среде, затрудненным действием в ней механизмов социального контроля, а, с другой, - необходимостью использования улиц для приобретения детьми необходимых социальных навыков (например, пользование общественным транспортом, соблюдение правил дорожного движения), взаимодействия с другими детьми и взрослыми. Не случайно в зарубежной социологии сложились два ключевых концепта восприятия ребенка в уличной среде: «the child at the street» и «the child of the street», т.е. «ребенок на улице» и «ребенок улицы».

Необходимо заметить, что в отечественной практике первые исследования детей на улице были предприняты советскими учеными (Н. Н. Иорданский, А. К. Покровская, В. Воронов, Я. Зеленкевич и др.) в начале прошлого в. [Воронов, 1912; Зеленкевич, 1909; Иорданский, 1925; Покровская, 1922]. Советские ученые противопоставляли улице школе как стихийное пространство организованному пространству детства, рассматривали особенности формирования личности в условиях данной оппозиции. В. Воронов пишет о городе как о «каменной маске», скрывшей природу от глаз ребенка-горожанина.

А. К. Покровская определяет сущностные характеристики улицы следующим образом: «обнаженность жизни, ничем не прикрытая борьба за существование; ее черты – публичность, злободневность, нравы и вкусы толпы, стихийность, мгновенность, неустойчивость всех явлений; резкость, вульгарность, жестокость, контрастность» [Покровская, 1922]. Автор замечает, что поскольку нельзя полностью оградить детей от влияния улицы, необходимо «изучить все свойства данной атмосферы и помочь организмам приспособиться к безвредному существованию в ее условиях» [Покровская, 1922].

Взгляд Н. Н. Иорданского на улицу как пространство детской повседневности отличается своей позитивностью. Ученый говорит об улице как о территории, создающей новые стимулы для детской организации, условия для перевоспитания «безвольных, тепличных детей», он отмечает «энергию, смелость и отважность, воспитываемые ею, выработку тех вожаков, которые нередко превращаются в ценные положительные типы» [Иорданский, 1925].

Подобная двойственность в восприятии и оценке уличного влияния на

детей сохраняется и у современных исследователей. При этом можно заметить большой крен в сторону негативной характеристики улицы. В статье «Дети на улице: размышления социологов» авторы представляют результаты исследования детского дорожно-транспортного травматизма [Бутырин и др., 1994]. По результатам социологического опроса, причины дорожно-транспортных происшествий с участием детей распределились следующим образом: состояние дорог (54 %), поведение детей (51 %), невнимательность взрослых к поведению детей (46 %). Также исследователи отмечают возрастание случаев рискованного поведения детей на дорогах в подростковом возрасте, когда причинами нарушений правил дорожного движения становятся «бравата, стремление доказать свою ловкость, смелость» [Бутырин и др., 1994: 70-72]. В отечественных социологических исследованиях детей в городе распространен концепт «Дети улицы», вскрывающий проблемы насилия над детьми, бродяжничества, аддиктивного поведения и правонарушений. В 1997 г. российский благотворительный фонд НАН и Гуманитарная ассоциация «Экилибр» (Франция) подготовили совместный проект «Дети московских улиц». Социологические исследования уличных детей сопровождались разработкой реабилитационных мероприятий, созданием служб помощи. В одном из методических пособий, изданных НАН, содержатся советы по организации социальной службы «Ребенок на улице» и информационно-консультативного центра [Москвичев, 2007].

Современный исследователь Н. В. Золотоверхова задается вопросом: «Может ли улица быть институтом социализации?» и отвечает на него утвердительно, отмечая, что в современных условиях семья и школа не справляются с задачей социализации детей (см. *Социализация городская*). Автор публикации замечает, что улица дает ребенку «опыт горизонтального общения», помогает выработать навыки социального взаимодействия, расширить набор социальных ролей [Золотоверхова, 2009]. Однако положительные коннотации улицы как среды города для развития, общения, социализации детей встречаются крайне редко. Отечественные исследователи определяют городское пространство главным образом как враждебное детям, включающее отдельные безопасные и комфортные участки.

Большое количество публикаций журнала «Children's Geographies» (См. *«Географии детства» журнал*) посвящено проблемам уличной социализации детей и подростков, влиянию уличных группировок, групповой идентичности, делению уличного пространства между разными социальными группами [Holloway, Valentine, 2009].

В работе «The Street as Third space» понятие «улица» используется как метафора для обозначения всех публичных, внешних мест, где можно увидеть детей [Matthews, Limb, 2005]. Сюда отнесены дороги, дорожки, парковки, торговые центры, места отдыха, заброшенные здания и пр. Авторы говорят об улице как о «третьем пространстве» (третье пространство после дома и школы) подчеркивая тем самым ее значение для повседневности детства (см. *Виды пространства/места*). Улицы – пространство, «в котором живут, место развития культурной идентичности». Для детей улица является значимой территорией еще и потому, что она часто является единственным местом встреч с друзьями. У взрослых есть

значимые места, связанные с работой, членством в организациях, у детей таких мест нет.

В полевых исследованиях детей улицы выявляются пространства, ассоциируемые со страхом, а также пространства, служащие для укрытия. Страх рассматривается как фактор, формирующий повседневный выбор и решения ребёнка, направляющий его субъектность [Malcomson, Bradford, 2018]. Результаты исследований подобного рода детских нарративов имеют значение для социальной политики и практики.

Многие исследователи в качестве маркеров освоения уличного пространства используют не только категорию возраста, но также и категорию пола. В этом смысле улица предстает как пространство для мальчиков, а не для девочек. Улица воспитывает маскулинные черты, в то время как за воспитание феминных черт отвечают спальни, детские, торговые центры, локальные магазинчики [Limb et al., 2005]. В статье «Мобильность, наблюдение и контроль над детьми и молодыми людьми в повседневности: перспективы исследования Африки к югу от Сахары» авторы говорят об ограничениях мобильности детей и молодых людей, связанных с полом [Munthali et al., 2011]. Сужение сферы мобильности девочек обусловлено превенцией ранних сексуальных связей, ранним и тотальным включением девочек в домашний труд. Контекст рассмотрения мобильности в развивающихся странах в сравнении с западными странами шире, поскольку охватывает не только маршрут «дом-школа» (см. *Дорога в школу*), но и разные виды трудовой активности.

Литература

- Воронов В. Город в жизни и рисунках детей // Вестник воспитания. 1912. № 9. С. 76-98.
- Зеленкевич Я. Влияние улицы на воспитание детей // Учительский вестник. 1909. № 11-12. С. 24-32.
- Иорданский Н. Н. Организация детской среды. Москва : Работник просвещения, 1925. С. 34.
- Покровская А. К. Улица в жизни детей // Вестник просвещения. 1922. № 7. С. 16.
- Бутырин Г. Н., Клубов А. В., Чеснокова В. Д. Дети на улице: размышления социологов // Социологические исследования. 1994. № 1. С. 68-73.
- Москвичев В. В. Социальная работа с несовершеннолетними. Опыт организации социальной службы. 2007. 80 с. URL: <http://lib.sibnet.ru/book/6123/> (дата обращения: 13.12.2020).
- Золотоверхова Н. В. Может ли улица быть институтом социализации? // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. 2009. № 12. С. 38-41.
- Matthews H., Limb M., Taylor M. The "Street" as Third space // Childhood. Critical concepts in sociology / ed. Chris Jenks. Vol.1. N.Y., 2005. P. 253-269.
- Malcomson T., Bradford S. Fearsome people and places, narratives of street and hideout children in Freetown, Sierra Leone // Children's Geographies, 2018. 16:3, Pp. 333-345. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1380168>; ISBN: 1473-3285
- Munthali K. G., Hampshire E., Porter A., Robson E. Mobility, surveillance and control of children and young people in the everyday: perspectives from sub-Saharan Africa // Surveillance and society. 2011. № 9. Pp. 114-131. DOI: 10.24908/ss.v9i1/2.4110; ISBN: 1477-7487
- Holloway S. & Valentine G. Playing, Living, Learning // Children's geographies. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1002/ijpg.253>

Ракитина Н. Э., Филипова А. Г.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 19-011-00654)*

УРБАНИЗМ ТАКТИЧЕСКИЙ (DIY-урбанизм, самодельный урбанизм) – это комплекс принципов и подходов к изменению городской среды через краткосрочные, недорогие и легко масштабируемые изменения. Данное понятие появилось в 2010 г. в США под влиянием идей архитектора Майка Лайдона [Лайдон, Гарсия, 2019].

В основе тактического урбанизма лежит так называемая «теория малых дел» – представление о том, что локальные действия могут привести к глобальным переменам, не только в городе, но и в обществе в целом. Задача тактического урбанизма – вовлекать горожан (в том числе, детей и подростков) в преобразование городской среды доступными средствами, позволяя им ощутить собственную значимость, причастность к городской жизни, сформировать ответственное отношение к городу (не ждать инициативы «сверху», а действовать «здесь и сейчас»). Распространёнными примерами использования принципов тактического урбанизма с участием детей и подростков являются следующие:

1. Создание временных игровых площадок – временное превращение городских территорий (как правило, не предназначенных для игры) в игровую зону для детей, используя для этого любые подручные материалы.

2. Атака «зебрами» – размещение временных (мобильных) «зебр» в местах, которые требуют организации наземного пешеходного перехода (например, потому что там часто переходят дорогу дети).

3. Parking – создание небольших парковых зон силами горожан (размещение «зеленых» парклетов, оборудование мест для отдыха, установка временных скамеек и т.п.) (см. Проектирование соучаствующее с подростками, Формы архитектурные малые, Практики-DIY детей и подростков).

Кроме того, к существующим практикам тактического урбанизма можно отнести различные социальные арт-интервенции (использование уличного рисунка, граффити, уличного вязания и пр. для устранения недостатков городской инфраструктуры) и создание «гения места» – поиск локальных достопримечательностей в периферийных жилых районах на основе реальных историй из жизни детей и молодёжи (например, создание «туристического путеводителя» или «карты-комикса» глазами детей) (см. *Граффити детское, Арт-методы исследования*) [Желнина, 2015].

Тактический урбанизм позволяет корректировать событийное наполнение городской жизни с учётом интересов и потребностей детей, и подростков; создавать и поддерживать существование локальных сообществ; восстанавливать и развивать городские публичные пространства (в том числе, вовлекая субъектов малого локального бизнеса); внедрять принцип «пространств-трансформеров» в городскую среду; улучшать жилые («спальные») районы; учиться формулировать коллективный запрос на изменение городской среды; сокращать дистанцию во взаимодействии жителей с администрацией города. При грамотном использовании тактический урбанизм может стать значимым ресурсом развития не только городской среды, но и общества в целом, способным сформировать молодое поколение, равнодушное к жизни своей страны, умеющее направлять активность и энергию в конструктивное русло.

Литература

- Желнина А. А. Креативность в городе: реинтерпретация публичного пространства // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. №2. С. 45-58.
- Лайдон М., Гарсия Э. Тактический урбанизм: Краткосрочные действия - долгосрочные перемены. Москва : Strelka Press, 2019. 304 с.

Лебедева Е. В.

ФОРМЫ АРХИТЕКТУРНЫЕ МАЛЫЕ (Small Architectural Forms) – *общее название различных сооружений небольших размеров, которые дополняют или детализируют архитектурные, градостроительные или садово-парковые композиции. К одной группе малых архитектурных форм относятся такие, которые предназначены для благоустройства города, улиц и площадей. Другая группа включает элементы декоративного убранства, играющие значительную роль в архитектурных и садово-парковых ансамблях* [Баторевич, Кожицева, 2005].

По функциональной нагрузке принято делить малые архитектурные формы на следующие категории:

- декоративные—монументальная и декоративная скульптура, вазы, фонтаны и декоративные водоемы, цветочницы и трельяжи для растений, альпийские горки, декоративные стенки и др.;
- утилитарные—торговые киоски и ларьки, остановочные павильоны, оборудование детских и спортивных площадок, скамейки и подобная городская мебель, осветительное оборудование, урны, ограждения и др.
- коммуникативные—указатели, въездные и информационные знаки, рекламные стенды, мемориальные доски и др. [Чесноков 2017].

С момента зарождения архитектуры как искусства в период позднего палеолита появляется архитектура больших форм – зданий, сооружений и малые архитектурные формы – скульптуры, надгробия, места поклонения богам. Со временем малые архитектурные формы становятся разнообразнее, появляются новые типы. Большое внимание малым формам уделялось во времена эпохи Возрождения. В этот период наблюдается расцвет ландшафтного искусства, организации садов и парков уделялось не меньшее внимание, чем проектированию зданий. Наибольшее значение малые архитектурные формы имели в организации частных территорий – парков усадеб, дворцов, вилл.

20 век характеризуется формированием нового направления в организации пространства – появляется понятие «дизайн архитектурной среды». Большую роль малые архитектурные формы играют в формировании городских общественных пространств – улиц, скверов, набережных, площадей. В связи с развитием промышленности, происходит переход от индивидуального производства малых архитектурных форм к промышленному, появляются понятие типовых и индивидуальных форм.

Преимуществом типовых малых архитектурных форм является экономичность, сокращение времени разработки и возможности применения большого

количества разнообразных форм на крупных объектах. Индивидуальные формы позволяют формировать идентичность территории, придавать новые смыслы пространству, становятся новыми точками притяжения в городе (см. *Идентичность детей и подростков городская*).

Именно в малом масштабе, в городском ландшафте люди вблизи встречаются с городом. Здесь идущие пешком имеют достаточно времени, чтобы получить удовольствие от качества либо разочароваться при его отсутствии [Гейл, 2012].

Современные малые архитектурные формы в городах могут не только делать город комфортным и привлекательным, они могут привлекать внимание к социальным темам, объединять жителей, создавать условия для решения конфликтов [Городская тема, 2018; Montaña en la Luna, 2018; Taumascopio, 2018].

Одна из проблем современных российских городов – безликая, однообразная городская среда, где житель не чувствует уникальности своего города, где не учитываются потребности разных возрастных групп. Малые архитектурные формы могут частично решать эту проблему, создавая городскую среду с индивидуальным характером и адаптируя ее под разные потребности – детей, подростков, пожилых горожан и т. п.

В рамках реализации проекта «Улица Детства» подросткам было предложено разработать малые архитектурные формы, которые отвечали бы их потребностям и делали город более привлекательным для них. Над проектом работали дети и подростки 10 – 18 лет. Участникам были даны рекомендации создавать тематические объекты, рассказывающие об истории, культуре, традициях, природе Перми или Пермского края. Местом расположения объектов являлись набережные, пешеходные улицы, скверы города. В работе приняли участие подростки трех возрастных групп: 10-12 лет, 13-15 лет и 16-18 лет. Наиболее активной оказалась средняя возрастная группа. Примеры других городских проектов для детей и подростков приведены в Приложениях к третьему разделу (см. *Городские проекты для детей и подростков*).

В Приложениях к третьему разделу в Таблице 3.1 представлены результаты сравнительного анализа работ участников за период с 2018 по 2020 гг. Как видно из приведенных данных, подростки не всегда следовали рекомендациям заказчиков (природа, история, культура), но затрагивали в своих объектах темы взаимоотношений горожан, подростковых проблем, занятия спортом.

Литература

- Баторевич Н. И., Кожицева Т. Д. Малая архитектурная энциклопедия. Санкт-Петербург, 2005. 330 с.
- Чесноков В. Г. Малая архитектурная форма в исторической среде. Методические указания. ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет» 2017.
- Ян Гейл. Города для людей. Москва, 2012. 118 с.
- Городская тема / СПОПТ. ArchDaily. URL: <https://www.archdaily.com/910948/city-thread-sports> (Accessed 19.12.2020). ISSN 0719-8884
- Montaña en la Luna / ENORME Studio. ArchDaily. URL: <https://www.archdaily.com/890308/montana-en-la-luna-enorme-studio> (Accessed 19.12.2020). ISSN 0719-8884
- Taumascopio / Mattia Paco Rizzi. ArchDaily. URL: <https://www.archdaily.com/794836/taumascopio-mattia-paco-rizzi> (Accessed 19.12.2020). ISSN 0719-8884

Асафова В. С.

РАЗДЕЛ IV

ГЕОГРАФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ



В разделе представлены современные подходы к географическому образованию и популяризации географических знаний (географические детективы, фестивали, геокешинг, геошколы).

Ряд статей посвящен инновационным педагогическим технологиям в преподавании географии в школе, применение которых эффективно для индивидуального развития личности. Представлено содержание курса школьной географии и отражение географии детства в учебном предмете. Подчеркнута важность развития пространственных представлений и пространственного мышления ребёнка при обучении географии.

ГЕОГРАФИЯ ДЕТСТВА МУЗЕЙНАЯ (Museum Geography of Childhood) – область научно-практической деятельности современного музея, ориентированная на популяризацию естественнонаучных знаний через педагогический процесс в условиях развивающего характера музейной среды.

Музей как образовательную систему рассматривает музейная педагогика, образовавшаяся на стыке музееведения, педагогики и психологии [Шеховская, Мандебура, 2011]. Впервые термин был введен в 1931 году Г. Фрейдендалем, занимавшимся проблемами взаимодействия музея и школы, в книге «Музей – образование – школа». Музейно-образовательная деятельность в Германии сформировалась благодаря отдельным энтузиастам, среди которых Альфред Лихтварк, основоположник музейно-педагогической методики, немецкий педагог и музейный деятель Г. Кершенштейнер, разработавший концепцию педагогики музейной экспозиции, основанную на идее возможностей ее восприятия любыми категориями посетителей, А. Рейхвейн, впервые создавший для учащихся специализированные экспозиции, построенные по принципу музеев-мастерских и другие [Юхневич, 2001]. Впоследствии организация специализированных детских экспозиций станет важнейшим направлением музейной педагогики.

Исторический опыт Германии является наиболее показательным в процессе становления музея как образовательного института, но аналогичные процессы со второй половины XIX в. наблюдаются и в других странах, так в Европе и Америке происходит интенсивное «омузеивание» образования, выделение деятельности по обслуживанию посетителей в особое направление, а затем и ее теоретический анализ [Тимофеева, 2012].

В России теория музейной педагогики начала формироваться в конце XIX — начале XX вв., благодаря трудам Н. А. Гейнике, И. М. Гревса, Б. Е. Райкова, Н. Д. Бартрама, А. У. Зеленко, М. В. Новорусского, М. С. Страховой, Н. А. Флёрова и других. Реформа музейного дела и активизация его просветительской деятельности произошла после 1917 г. Возрождается интерес к музейной педагогике в СССР в 1960—70-х гг., что было связано с так называемым мировым «музейным бумом» [Юхневич, 2001].

На современном этапе можно выделить следующие основные проблемы,

рассматриваемые музейной педагогикой: история культурно-образовательной деятельности музея; образовательная специфика музея; эффективность музейной коммуникации; изучение музейной аудитории; разработка современных методик, программ, экспозиций для различных категорий посетителей; установление оптимальных форм взаимодействия с партнерами по культурно-образовательной деятельности; организация сотрудничества с образовательными учреждениями [Грачева, 2010; Иванова, 2018; Кетова, 2012; Юхневич, 2001].

На примере одного кейса, связанного с деятельностью Музея Мирового океана в Калининградской области, рассмотрим, как происходит популяризация географии, и устанавливаются взаимодействия различных образовательных институтов в рамках музейной географии детства.

Музей Мирового океана был организован 12 апреля 1990 года решением Правительства РСФСР в городе Калининграде с размещением его экспозиции на научно-исследовательском судне «Витязь» и в зданиях, прилегающих к месту стоянки этого судна [О нас..., 2020]. Музей постоянно обновляет свои экспозиции и расширяет территорию, превращаясь в крупнейший культурно-исторический и образовательный комплекс. Одно из важных направлений работы Музея Мирового океана — это музейная педагогика, ориентированная на естественные науки, краеведение и водный спорт. Здесь очень широкий спектр возможностей для ребенка показать себя: это проектная и научная деятельность, творчество. Один из факторов, оказывающих влияние на то, что такая деятельность становится возможной, связан с тем, что в музей приходят работать учителя и педагоги в области биологии и географии, у которых есть опыт педагогической и методической работы.

Выработанные направления деятельности музея, способствующие популяризации естествознания, основываются на эффективном использовании следующих ресурсов: расширенных возможностей музейных экспозиций; участия в проведении региональных праздников и фестивалей; осуществлении партнерских проектов, сотрудничества с образовательными учреждениями; применении образовательных интерактивных технологий; работе компетентных и мотивированных к профессиональному и личностному росту музейных сотрудников, осуществляющих коммуникацию с детьми; разработанной многоуровневой системе по включению детей разных возрастов в многообразные формы деятельности и приобщения к музейной культуре. Это определяет специфические черты Музея Мирового океана как социокультурного института, выполняющего культурные, просветительские, социальные и образовательные функции [Акулич, 2004; Грачева, 2009; Каткова, 2012].

Пространство музея является привлекательным для посетителей с точки зрения разнообразия и необычно представленных экспонатов, тематических выставок и коллекций, удобства музейной территории и открытых площадок, а также профессиональной деятельности музейных работников (см. рис. 4.1, 4.2, 4.3) (см. *Пространство обучающее музейное*). У музея более оснащенная предметная база, поэтому для учителей это очень хорошее подспорье, когда дети все видят не просто на картинках, а вживую. Связь с посетителями опосредованно идет и через систему знаков: ориентирующих, разрешающих, ограничивающих

и т. д. Все они имеют четкую проработанность и направленность на понимающее восприятие, прежде всего, самых юных посетителей музея.

В привлечении детей и развитии их интереса к изучению географии важен принцип преемственности, когда дети знакомятся с музеем, становятся его постоянными посетителями, в том числе и на регулярных занятиях, а потом могут работать волонтерами совместно с учителями и родителями. Наиболее заинтересованные могут продолжать свою деятельность под руководством научных сотрудников Института океанологии. Помогают в привлечении внимания не только занятия в самом музее, но и разработанные выездные программы, например, «Океан в саквояже». Реализуются и социальные проекты, например, «Музей — школам области», когда учащиеся общеобразовательных учреждений могут бесплатно посетить самые популярные музейные объекты.



Рис. 4.1 - Научно-исследовательское судно «Витязь». Ограничивающий знак, связанный с правилами поведения в музее. Фотография О.Г. Зубовой

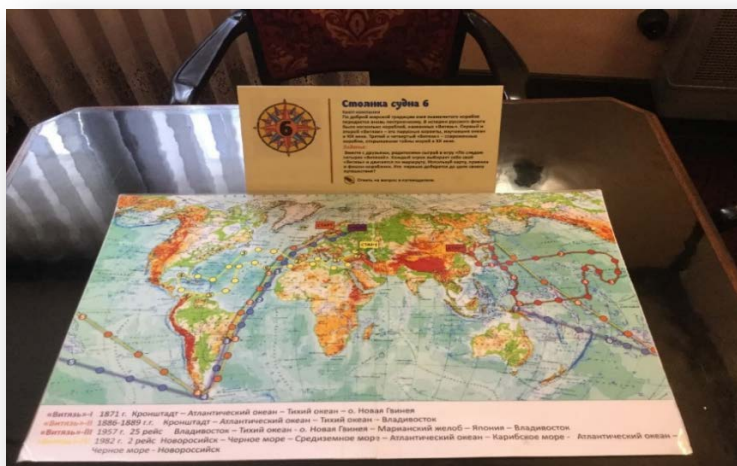


Рис. 4.2 - Научно-исследовательское судно «Витязь». Занимательные образовательно-проверочные задания на экспозиции. Фотография О. Г. Зубовой



Рис. 4.3 - Научно-исследовательское судно «Витязь». Интерактивное задание. Фотография О.Г. Зубовой (слева); Научно-исследовательское судно «Витязь». Практико-ориентированное задание (справа). Фотографии О. Г. Зубовой

Особой популярностью пользуются ролевые игры и интерактивные технологии. В командной игре «По местам стоять! К погружению!» на дизельной подводной лодке «Б-413» проецируется ситуация виртуального плавания, когда все учащиеся как члены экипажа решают ряд профессиональных задач: проводят торпедную атаку, ликвидируют аварию в отсеке и т.д. Ролевая игра «Большая рыбалка» проходит на рыболовном судне «СРТ-129», воссоздается сельдевая экспедиция в Атлантику. В процессе игры ребята учатся солить рыбу, драить палубу, вязать морские узлы, передвигаться по палубе в шторм и многим другим навыкам рыбацкого дела. В Главном корпусе размещается интерактивная междисциплинарная выставка «Лаборатория воды», позволяющая сформировать представление о научных опытах как увлекательном занятии в повседневной жизни и тем самым показать неразрывную связь науки с жизнью человека. Размещенный на сайте музея интерактивный обучающий электронный атлас Мирового океана, основанный на данных международной программы океанологических исследований WOCE, позволяет понять, что из себя представляет Мировой океан и какова его роль в жизни современных людей. На интерактивном занятии «Загадки океана» учащиеся могут подержать в руках редчайшие музейные экспонаты, исследовать чучела морских животных и рыб, взглянуть на мир океана через микроскоп и самостоятельно смастерить морское существо на память, что отражает практико-ориентированный подход [Преподавателям..., 2020].

Для детей разных возрастов в Музее организованы отдельные мероприятия и циклы занятий образовательно-развлекательного характера. Выбранная форма занятий способствует развитию у детей с раннего возраста познавательного интереса к естествознанию, формирует культуру посещения музея, способствует развитию коммуникативных навыков, навыков командной работы, позволяет

сделать уроки, проведенные на территории музея, яркими и незабываемыми. Для школьников создана программа «Один день в музее», которая позволяет провести уроки по отдельным темам в музее с 5 по 11 класс.

Музей помогает повышать интерес учащихся к предметам и мотивировать их к самообразованию. Для кого-то сама площадка музея становится фактором, способствующим увлечению естествознанием, и оказывает влияние на выбор будущей профессии. Отличительной чертой музея является работа с дошкольниками и детьми младшего школьного возраста. Для них проходит цикл занятий в музее «Плыву я сквозь волны и ветер», «С голубого ручейка начинается... Океан», благодаря которым юные посетители могут получить первичные представления о судах, истории и морских традициях, а также о многообразии и распределении жизни в Мировом океане [Гимбицкая, Молоканова, 2008; Преподавателям..., 2020].

В музее организуется деятельность различных школ, в том числе и с осуществлением научно-исследовательской функции, так музей Мирового океана совместно с Атлантическим отделением Института океанологии РАН им. П.П. Ширшова и БФУ им. И. Канта организуют Школу океанолога «ОКЕАНИЯ» для учащихся 8–10 классов. Для них не только проводятся занятия в музее и осуществляется работа с оборудованием, но и есть возможность принять участие в научных экспедициях на побережье Балтийского моря. Так как музей позиционирует себя и как научный центр, здесь проходят различные фестивали, конференции и форумы. Одним из самых значимых стал Фестиваль Науки. Организуются интересные встречи с учеными, общественными деятелями и т.д.

Благодаря музею закладываются традиции в организации народных популярных праздников: День селедки, Праздник длинной колбасы, День тельняшки, Кузнечное воскресенье — праздник огня и ремесел, Неделя прусского кота, Масленица. Это позволяет музею стать важной частью городской жизни, центром возрождения старых традиций и формирования новых.

В период летних каникул Музей Мирового океана организует водный поход на ялах по водным артериям Янтарного края для учащихся кадетских классов и морских учебных заведений региона, посвященный определенным событиям. По сути, эта образовательная программа, созданная по инициативе Музея Мирового океана, направлена еще и на развитие детского туризма и связана с военно-патриотической направленностью. Музей имеет также расширенное виртуальное пространство. На сайте музея много активностей именно для детей, это не только информация о музее, но и интерактивные формы: игры, раскраски, квесты [Киосе, Маркова, 2012].

Трансформация музея, как и любого социального института, отражает потребности общества, в частности, в подобного рода институтах, выполняющих просветительскую, научную и воспитательную функции, но при этом не являющихся образовательным учреждением.

Литература

Акулич Е. М. Музей как социокультурное явление // Социологические исследования. 2004. №

10 (246). С. 89–91.

- Гимбицкая Л. А., Молоканова Т. В. Реализация идей музейной педагогики в процессе изучения географии // География в школе. 2008. № 6. С. 41–45.
- Грачева Е. С. Культурно-образовательная деятельность музея: социологический аспект // Молодой ученый. 2010. № 10. С. 240–245.
- Грачева Е. С., Муханова С. А. Музей как социокультурное явление современного общества // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2009. Т. 3. № 1 (40). С. 262–268.
- Иванова О. В. Формы взаимодействия музеев и общеобразовательных организаций в условиях информационного общества // Ценности и смыслы. 2018. № 6 (58). С. 130–142.
- Каткова К. Ф. Музей как социокультурный институт в эпоху глобализации. // Приволжский научный вестник. 2012. № 9. С. 79–84.
- Кетова Л. М. Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология // Человек в мире культуры. 2012. № 4. С. 76–81.
- Киосе Н. Д., Маркова Н. А. Использование информационных технологий в музейной педагогике // Виртуальный музей. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 24-2. С. 14–16.
- О нас. Музей Мирового океана. URL: <https://www.world-ocean.ru/ru/muzej/o-nas> (дата обращения: 09.12.2020).
- Преподавателям. Музей Мирового океана. URL: <https://www.world-ocean.ru/ru/prepodavatelyam> (дата обращения: 09.12.2020).
- Тимофеева Л. С. Музейная педагогика или педагогика музея: формирование понятийно-категориального аппарата // Филология и культура. 2012. № 2 (28). С. 287–291.
- Шеховская Н. Л., Мандебура Е. П. Музейная педагогика: историко-педагогический анализ // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2011. №6. Вып. 9. С. 343–350.
- Юхневич М. Ю. Я поведу тебя в музей: Учеб. пособие по музейной педагогике. Москва : М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии., 2001. 153 с.

Зубова О. Г.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 18-00-00976

ГЕОКЕШИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ (Educational Geocaching) – *инновационная педагогическая технология, применение которой эффективно для индивидуального развития личности. Слово геокэшинг (geocaching) происходит от греческого «geo» – Земля и английского «cache» – тайник. Геокэшинг это игра, когда по GPS-координатам на местности находят заблаговременно спрятанные тайники. Тайники представляют собой чаще всего контейнеры с каким-либо интересным, но небольшим по размерам предметом. Геокэшинг имеет некоторые черты сходства со спортивным ориентированием. Главными сайтами по геокэшингу являются: <https://www.geocaching.com> и <https://geocaching.su/>; <https://neocaching.ru/> и <https://citycaching.ru/>.*

Геокэшинг появился в 2000 г. в США, а в России в 2002 г. Пробраз игры находят в «детских секретиках», в которые играла советская детвора еще в середине XX в. Сейчас игра известна в большинстве стран мира. Геокэшинг используют как средство для решения разных задач. Он может быть: видом и источником получения новых знаний и умений; хобби; развлечением; видом отдыха;

занятием активным или экстремальным туризмом. Приемы геокэшинга практикуют в квестах (например, в Эскейп Рум, Экшн), используют при тренировке юных скаутов. Применяют данные приемы и для проведения корпоративных тренингов. Геокэшингом в нашей стране занимаются люди самых разных возрастных категорий и видов занятий: дошкольники, школьники, студенты, пенсионеры, семьи, группы сослуживцев и др. Сформировались целые сообщества-любителей того или иного вида геокэшинга, например, игра с GPS или без GPS (для дошкольников) и т. д. [Чернышова, 2017].

Независимо от вида геокэшинга, основные его правила, а также игровой этикет едины и нашли свое отражение в работе Joel McNamara «Geocaching for dummies» («Геокэшинг для чайников») [McNamara, 2004]. В публикации Layne Cameron «The Geocaching Handbook» («Руководство по геокэшингу») помимо общих вопросов детально рассматриваются GPS-устройства и смартфоны, техника закладки тайников, безопасность на открытом воздухе [Cameron, 2017]. Содержание обеих книг посвящено геокэшингу как хобби или как занятию туризмом.

К геокэшингу регулярно обращаются учителя (географии, физкультуры, основах безопасности жизнедеятельности и др.), педагоги дополнительного образования, инструкторы по физкультуре и воспитатели дошкольных образовательных учреждений. Причин их внимания несколько. Укажем на наиболее значимые. Во-первых, геокэшинг является эффективной образовательной технологией, но он выступает и особой формой обучения и воспитания. Во-вторых, у данной игры огромный познавательный потенциал для изучения географических достопримечательностей, например, родного края. В-третьих, геокэшинг обладает уникальными возможностями оздоровительной технологии.

Российский геокэшинг с самого начала своего появления приобрел ряд ярких отличительных черт. В подавляющем большинстве случаев образовательный характер. Тайники закладываются на территориях, где имеются уникальные достопримечательности или в памятных местах. Эти и другие отличия вызывают у начинающих интерес к игре и сохраняют его у опытных геокэшеров на продолжительное время [Чернышова, 2017].

Анализ мнений геокэшеров и практикующих учителей свидетельствует о том, что образовательный геокэшинг учит:

1. Осмыслению пространства. По правилам игры место для тайников специально подбирают с учетом выполнения условия, что оно должно обладать значимыми достопримечательностями.

2. Ориентированию. Работа с разными видами карт и средствами навигации.

3. Цифровой грамотности. Работа с GPS-устройствами и смартфонами. Составление заданий для других участников, используя разные сайты и геопорталы.

4. Углублению знакомства с иностранным языком. Популярный мировой сайт Geocaching (<https://www.geocaching.com>) представлен только на английском языке. Осуществлять коммуникацию во время игры на изучаемом языке. Развитие межкультурных компетенций. Работа со специализированными

геопорталами на иностранном языке.

5. Формированию лингвострановедческой компетенции. Во время проведения виртуального геокэшинга по изучаемым странам.

6. Культуре здорового образа жизни.

7. Навыкам охраны природы. Уборка территории при закладывании тайников или после их нахождения.

Опыт применения образовательного геокэшинга, выявил, что наибольший эффект от игры достигается при привлечении к составлению его заданий информации, получаемых от нескольких учебных предметов.

В образовательном геокэшинге очень востребована и его оздоровительная составляющая. Хотя для выполнения заданий здесь не важна скорость прохождения маршрута или способ его преодоления, например, шагом или бегом. Поэтому в образовательном геокэшинге чаще применяется прогулочный темп перемещения, например, во время походов или экскурсий. Игра геокэшинг отличается тем, что она проводится и в закрытых помещениях, и на открытом воздухе. Все зависит от выбора самих участников. Обычно проведение игры в закрытых помещениях предпочитают в холодный сезон года. Отдают предпочтение закрытым помещениям дети с ограниченными возможностями здоровья с нарушенными двигательными функциями [Бем и др., 2020].

Особенности геокэшинга во многом соответствуют потребностям людей подростково-юношеского возраста, чтобы чаще быть на воздухе с целью активных перемещений. От проведенной игры у этой категории участников можно ожидать значительный эффект.

При подготовке все геокэшеры системно знакомятся в течение нескольких тренировок с:

- целями и задачами игры;
- правилами организации, проведения и подведением итогов игры;
- технологией GPS;
- общими требованиями к разработке заданий;
- основами здорового образа жизни
- правилами поведения [Жуковин, Иванов, 2020].

Образовательный геокэшинг уже достаточно подробно раскрыт в научно-методических публикациях и в личных блогах педагогов или самих геокэшеров. Некоторые аспекты потенциала образовательного геокэшинга, получившие отражение в публикациях: характеристика геокэшинга как инновационной формы образовательного путешествия; геокэшинг как способ укрепления межпредметных связей; применение геокэшинга во внеурочной деятельности школьников, в дополнительном образовании детей и подростков; работа клубов образовательного геокэшинга; использование мобильных технологий для проведения геокэшинга на местности при подготовке будущих учителей (см. *Связи межпредметные в географии, ГИС-технологии*).

В качестве перспективных направлений исследования образовательного геокэшинга можно обозначить: разработку программ геокэшинга на основе межпредметных связей; написание методических рекомендаций, методических пособий по геокэшингу для учителей, педагогов дополнительного образования,

инструкторов по физкультуре и воспитателей ДООУ (отдельно по работе с детьми с отклонениями здоровья); картографирование уникальных достопримечательностей родного края особенно локального и регионального уровня (*см. Картографирование социальное*) [Gillin, Gillin, 2010; Волкова, 2020].

Литература

- Бем Н. А., Тяпкина Е. В., Синаторов С. В. Геоэкшинг в системе современного образования. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/geokeshing-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 29.11.2020).
- Волкова И. С. Образовательный геоэкшинг как перспективная технология географического изучения родного края и приобщения школьников к здоровому образу жизни // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2020. Т. 288. №3. С. 29-37. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44131363_60067117.pdf (дата обращения: 29.11.2020).
- Жуковин И. Б., Иванов Е. Н. Геоэкшинг как инновационная форма образовательного путешествия. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geokeshing-kak-innovatsionnaya-forma-obrazovatel'nogo-puteshestviya/viewer> (дата обращения: 10.07.2020).
- Чернышова В. А. Использование элементов образовательного геоэкшинга для развития исследовательских компетенций у учащихся // VI Семеновские чтения: наследие П.П. Семенова-Тян-Шанского и современная наука: материалы междунаро. научн. конф., посвященной 190-летию со дня рождения П.П. Семенова-Тян-Шанского. 2017. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29968687> (дата обращения: 29.11.2020).
- Cameron L. The Geocaching Handbook. 2017. 152 p. URL: https://www.archive.org/details/tails/isbn_9780762730445 (Accessed: 29.11.2020).
- Gillin P., Gillin D. The Joy of Geocaching: How to Find Health, Happiness and Creative Energy Through a Worldwide Treasure Hunt. 2010. 260 p. URL: <https://archive.org/details/joyofgeocachingh0000gill> (Accessed: 29.11.2020).
- McNamara J. Geocaching for dummies. Hoboken. NJ : Wiley Pub, 2004. 240 p. URL: <https://archive.org/details/geocachingfordum00mcna> (дата обращения: 29.11.2020).

Волкова И. С.

ГРАМОТНОСТЬ ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ (Functional Geographic Literacy) – *это способность человека использовать географические знания и умения для решения практических задач и его готовность участвовать в решение глобальных проблем. Географически грамотный человек знает и понимает мир, в котором живет, умеет объяснять причины природных и социально-экономических явлений и прогнозировать их последствия.*

Другими словами, функциональная географическая грамотность – это когнитивные, личностные и метапредметные универсальные учебные действия в предметной области «география», которые человек использует в повседневной жизни.

На уроках окружающего мира, физики, химии, биологии и географии формируется одно из направлений функциональной грамотности – естественно-научная грамотность, которая предполагает наличие у школьников навыков самостоятельного чтения естественно-научных текстов, проведения опытов и

экспериментов, решения практических задач. Естественно-научная грамотность отображает уровень культуры общества, охватывая его способность к поддержке научной и инновационной деятельности. Понимание, умение объяснять или описывать естественно-научные явления, делать выводы, анализировать и оценивать степень достоверности являются основными компетенциями естественно-научной грамотности. Она оценивается в тестах ВОУД, ЕНТ, в заданиях PISA, TIMSS и других международных исследованиях [Формирование..., 2019].

Важной составляющей естественно-научной грамотности является функциональная географическая грамотность. Школьные программы по окружающему миру и географии составлены с учетом достижений современной географической науки и содержат избыточный фактический материал. Конечно, далеко не все знания по географии будут использованы человеком в повседневной жизни, но система представлений о мире, о взаимосвязях природных объектов и процессов, о закономерностях функционирования географической оболочки помогают человеку в решении конкретных практических задач.

Главными элементами функциональной географической грамотности можно считать:

- понимание и интерпретацию текстовой, вербальной географической информации, с которой человек сталкивается ежедневно (прогноз погоды, инфографика, информация о природных и социально-экономических явлениях и процессах, содержащаяся в новостных лентах СМИ, научно-популярных изданиях и дайджестах);
- знание места своего проживания, понимание расположения своего населенного пункта на территории своего субъекта Федерации, федерального округа, страны, части света;
- умение ориентироваться на местности по компасу, по местным признакам;
- умение читать карту, определять географические координаты, пользоваться картами в мобильном приложении смартфона;
- знание современной политической карты мира (распределение стран по регионам мира, представление об уровне социально-экономического развития стран);
- знание климатических особенностей территории своего проживания и других территорий.

Конкретные знания, умения и навыки по географии, предусмотренные Примерной программой по географии, которые наиболее востребованы человеком в повседневной жизни для решения практических задач, можно соотнести с уровнями интеллектуального поведения человека, представленными Бенджамином Блумом в его известной таксономии или пирамиде познания [Пирамида познания Блума..., 2020].

Формирование функциональной географической грамотности происходит на уроках географии и окружающего мира в школе при условии использования

учителем современных методов и технологий обучения (см. Таблицу 4.1 в Приложениях к четвертой главе): метода проектов, технологии развития критического мышления, технологии проблемного обучения, кейс-технологии и др.

Методические приемы данных методов и технологий позволяют поставить ученика на уроке в позицию исследователя и экспериментатора, помогают реализовать потребность ребенка в самостоятельном поиске информации, «открытии» нового для себя, что способствует формированию основ функциональной географической грамотности.

На проверку функциональной грамотности школьников нацелена Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (англ. *Programme for International Student Assessment, PISA*) - тест, оценивающий функциональную грамотность школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике [Федеральное государственное бюджетное..., 2020]. Проходит раз в три года. В тесте участвуют подростки в возрасте 15 лет. Был разработан в 1997 г., впервые прошёл в 2000 г.

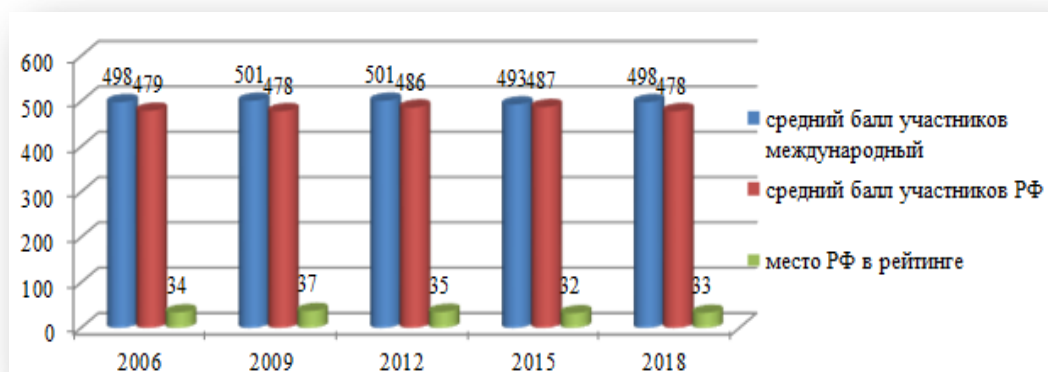


Рис. 4.4 - Место России в рейтинге стран по оценке естественнонаучной грамотности PISA в 2006-2018 гг.

Российские школьники показывают стабильно невысокий результат овладения навыками естественнонаучной грамотности (см. рис. 4.4). В связи с этим с 2006 г. были внесены серьезные изменения в подходы к преподаванию естественно-научных дисциплин, в т.ч. окружающего мира и географии:

1. Введены федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения, основой которых является реализация системно-деятельностного подхода в обучении.

2. Изменена процедура проведения государственной итоговой аттестации – основного государственного экзамена и единого государственного экзамена (далее ОГЭ и ЕГЭ). В контрольно-измерительных материалах ОГЭ и ЕГЭ по географии содержатся задания на оценку функциональной географической грамотности выпускников. Задания ОГЭ № 7,8 направлены на проверку умения работать с таблицами и графиками; № 10,11,18,19,20 – на проверку умения читать топографическую и географическую карты; № 27 на соотнесения данных таблицы или графика с размещением объекта на географической карте. Задания ЕГЭ № 17,26,27,28 проверяют умение работать с картой, № 3 направлено на проверку

понимания проблем природопользования и экологии, № 7,10,29,30 – на установление соответствия между явлением или объектом и его расположением на географической карте, № 20 – на понимание разницы во времени, решение задач на определение времени, № 31 – на оценку уровня развития стран по данным таблицы [Примерная основная образовательная программа основного..., 2020; Примерная основная образовательная программа среднего..., 2020].

3. Изменена процедура промежуточной аттестации (далее ВПР). ВПР основаны на системно – деятельностном, компетентностном и уровневом подходах. Они позволяют осуществить диагностику достижения предметных и метапредметных результатов, в том числе уровня сформированности универсальных учебных действий и овладения межпредметными понятиями, что требует Федеральный государственный образовательный стандарт. В заданиях ВПР по географии для каждого класса предусмотрены задания на определения уровня функциональной географической грамотности. Так, в ВПР по географии 6 класса задание № 10 касается региона проживания школьника. Нужно указать населенный пункт, район, субъект Федерации, в котором проживает ребенок, главный город субъекта, достопримечательности своего места проживания [Романенко, 2020].

Литература

- Пирамида познания Блума и «конус человеческого опыта» Дейла. Портал студенческих и научных материалов Ozlib.com. URL: https://ozlib.com/847906/literatura/piramida_poznaniya_bluma_konus_chelovecheskogo_opyta_deyla (дата обращения: 19.12.2020)
- Примерная основная образовательная программа основного общего образования (предмет «География»). URL: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/03/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 21.12.2020).
- Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (предмет «География»). URL: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/07/Primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshchego-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 21.12.2020).
- Романенко О. В. ВПР как инструмент внутренней системы оценки качества образования. Анализ результатов ВПР и модели их использования. Преемственность между уровнями начального общего и основного общего образования. URL: http://www.aripk.ru/media/userfiles/%D0%B2%D1%8B%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_31.10.2017.pdf (дата обращения: 19.12.2020).
- Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений». Официальный сайт. URL: <https://fipi.ru/> (дата обращения: 19.12.2020).
- Формирование функциональной грамотности учащихся: образовательные практики реализации концепции географического образования в РФ (Материалы Всеросс. науч.-практ. конф., Волгоград, 15 мая 2019 г.) / Ред. кол.: С.В. Куликова, Н.В. Болотникова и др. – Волгоград, Редакционно-издательский центр ВГАПО, 2019. 124 с. (Серия «Технологии педагогической деятельности учителя и методики изучения географии в школе»)

Машкина И. В., Никитина Ю. В.

ДЕТЕКТИВ ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ (Geographical Detective) – 1. Географические задания, рассчитанные на детей школьного возраста в форме детективной истории; 2. Детский детектив с ярко выраженной географической составляющей.

Под заголовком «Географические детективы» в отечественном журнале «География» публиковались географические задачи, созданные Блаженовым Владимиром Александровичем из города Воронежа. Первые из них появились в номерах 36 и 37 за 1997 г. [Издательский дом..., 2020], а затем в №№ 32 и 38 за 2001 г. Они представляли собой небольшие детективные истории из жизни полицейского инспектора Георга Рафа. В конце каждой истории читателям предлагалось самим ответить на вопрос, как инспектор раскрыл преступление, применяя знания из области географии. Подобные задания в форме детектива существуют достаточно давно. Например, в отечественном журнале «Наука и жизнь» в 70-е гг. публиковались детективные задачки «Детектив Людовик» из французского журнала «Pif», разгадать которые можно было с помощью наблюдательности. Но в отличие от многочисленных предшественников, детективные задачи Блаженова можно решить, только используя знания из области географии. Кроме того, автор использует свои детективные задачки в качестве заданий на уроках географии. Данная методика описана им в пособии «Географические детективы как средство развития географического мышления ученика» [Блаженов, 2007]

Географический детектив в своём втором значении ведёт происхождение от детского детектива, прародительницей которого можно считать английскую писательницу Эллен Вуд (известна также как миссис Генри Вуд). В 1877 г. она написала первый рассказ антологии, где главным действующим лицом становится подросток Джонни Ладлоу. Он не расследовал преступления, как настоящий сыщик: они раскрывались случайно, а Джонни выступал лишь в качестве наблюдателя. Однако с развитием детского детектива в XX в. дети стали в полноценными субъектами расследования. За этот жанр брались такие известные писатели как Марк Твен, Астрид Линдгрен и Анатолий Рыбаков, а самым известным автором первой половины XX в. была Энид Блайтон, произведения которой переведены на 90 языков и давно считаются классикой. Иногда отдельные авторы добавляли в такие произведения экзотики, отправляя своих героев в другие страны, что было характерно и для классического детектива. Но в полном смысле «географические детективы» пишет итальянский писатель Марио Паскуалотто, психолингвист по образованию. Он работал в Болонском университете, где занимался исследованиями о формировании культурной идентичности через психологию рассказа. Под псевдонимом Сэр Стив Стивенсон (в честь любимого писателя Роберта Льюиса Стивенсона) он написал серию детских детективов «Девочка-детектив Агата Мистери». С 2010 года было издано 36 книг (на русский язык переведены 33), и на данный момент серия продлена ещё на 10.

Главная героиня серии — девочка Агата Мистери, мечтающая стать писательницей детективов и обладающая феноменальной памятью. Она помогает своему двоюродному брату, четырнадцатилетнему Ларри Мистери, который учится в школе для детективов «Око Интернэшнл» и регулярно получает задания от своего руководства. Вместе они расследуют преступления в самых разных уголках мира, а сопровождают их в путешествиях дворецкий семьи Агаты мистер Кент и ее кот Ватсон. Сюжет книг развивается по схеме: Ларри получает задание от школьного начальства, вместе с Агатой, мистером Кентом и котом Ватсоном они отправляются на место преступления в другую страну, где их

встречает какой-либо родственник семейства Мистери, после чего начинается расследование самого преступления, разоблачение преступника и возвращение домой. Экзотика начинается с самой первой книги, где герои отправляются в Египет в Долину царей, чтобы раскрыть кражу глиняной таблички с указаниями по обнаружению гробницы фараона. В книгах про Агату Мистери более всего, в сравнении с другими детскими детективами, уделяется внимание именно географической составляющей. Автор описывает особенности климата и населения, упоминает достопримечательности, а содержащиеся в тексте географические, исторические и культурологические комментарии способствует расширению детского кругозора. Такие географические детективы рассчитаны в первую очередь на младший и средний школьный возраст.

Литература

Блаженков В. А. Географические детективы как средство развития мышления учащихся. М: Дрофа, 2007. 127 с.
Издательский дом «Первое сентября». Официальный сайт. URL: <https://geo.1sept.ru/article.php?ID=200103213> (дата обращения: 20.12.2020).

Кузьмин В. Л.

ДЕТИ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ГЕОГРАФИИ (Children in School Geography Books) – это социально-демографическая группа в возрасте от 0 до 15 лет.

В основной школе учащиеся изучают следующие курсы географии:

1) Начальный курс физической географии (5–6 класс), в котором рассматриваются такие темы, как "Развитие географических знаний о Земле", "Изображение земной поверхности", "Земля – планета Солнечной системы", "Оболочки Земли (литосфера, гидросфера, атмосфера, биосфера, географическая оболочка)" [Лобджанидзе, 2017].

2) География материков и океанов (7 класс), в которой изучаются темы: "Главные закономерности природы Земли", "Человек на планете Земля", "Многоликая планета (изучение особенностей океанов и материков)".

3) География России (8–9 классы). Основные темы: "Географическое пространство России", "Природа России", "Население России", "Хозяйство России", "Районы России" [Дронов, Савельева, 2017].

Для рассмотрения были взяты учебные программы по географии для основной школы (5–9 классы) линии УМК "Сферы" издательства "Просвещение" (см. Таблицу 4.2 в приложениях к четвертому разделу) [Дронов, Савельева, 2017]. На ступени среднего общего образования (10–11 классы) изучение географии предусматривает два уровня: базовый и углубленный. Для анализа этой ступени были взяты авторские программы В. П. Максаковского и В. Н. Холиной [Холина, 2015].

На ступени основного общего образования в курсах географии сведения о детстве, детях, представлены в темах, раскрывающих вопросы социальной

географии "Человек на планете Земля" (7 класс) и "Население России" (8 класс). В данных темах информация в основном представлена в виде статистических данных при изучении особенностей естественного движения населения и возрастного состава населения. Более разнообразно изучаются данные вопросы в 9 классе, где рассматриваются такие понятия, как качество населения, качество жизни, индекс человеческого развития, трудовые ресурсы, экономически активное население, доступность образования, доступность рабочих мест. Здесь у школьников появляется возможность соотнести свои образовательные запросы и планы с уровнем жизни населения в своем регионе.

Некоторые статистические данные о численности и естественном движении населения приводятся и в темах, посвященных изучению отдельных стран. В теме "Глобальные проблемы человечества" рассматривается качество жизни человека, в т. ч. детей в различных регионах мира. В 8 классе в теме "Природно-хозяйственные зоны" изучаются природно-хозяйственные зоны России (арктические пустыни, тундра, лесотундра, тайга, смешанные и широколиственные леса, лесостепь, степь, полупустыни и пустыни умеренного пояса). При изучении каждой из природно-хозяйственных зон предусмотрено время на знакомство с особенностями жизни населения в условиях данной зоны: численность, плотность, показатели естественного и миграционного прироста, возрастной состав, продолжительность жизни.

В 9 классе в теме "Районы России" изучается 9 комплексных географических районов России: Европейский Север, Европейский Северо-Запад, Центральная Россия, Европейский Юг, Поволжье, Урал, западная Сибирь, Восточная Сибирь, Дальний Восток. При этом из 32 часов девять уроков посвящены изучению населения каждого из регионов, где раскрываются особенности населения данного района: численность, плотность, показатели естественного и миграционного прироста, возрастной состав, продолжительность жизни. К сожалению, в данных темах доминирует статистическая информация, которая не всегда позволяет составить полную характеристику особенностей жизни детей в том или ином регионах мира. Однако авторами программы продуманы практические работы и задания, носящие личностно значимый характер. Например, в теме "Часовые зоны" предлагается соотнести виды занятий детей, живущих в разных частях России, в одно и то же время. В 8 классе школьникам предлагается дискуссия о мерах демографической политики России и т. д. При изучении географии на ступени среднего общего образования на базовом уровне, отдельным блоком в теме "Население мира" рассматриваются важнейшие вопросы социальной географии:

- статистические показатели рождаемости, смертности, естественного прироста в странах и регионах мира и их динамика;
- причины, влияющие на рождаемость, смертность, естественный прирост;
- распределение населения стран мира по возрастам. Доля людей моложе 15 лет.

Данные вопросы напрямую касаются детского населения стран, т. к. устанавливается взаимосвязь между количественным показателем численности

детей и типом воспроизводства населения. Кроме этого, вопросы населения (в т. ч. детского) рассматриваются в разделе "Региональная характеристика мира", в котором при изучении отдельных социально-экономических регионов мира дается характеристика населения, говорится о качестве жизни населения.

При изучении географии в 10–11 классе на углубленном уровне вопросы социальной географии вынесены в отдельную тему "Население и культура", в которой помимо основных понятий и статистических данных рассматриваются методы демографических исследований, большое внимание уделяется изучению возрастного состава регионов мира. Косвенно вопросы детства затрагиваются в темах "Политическая карта мира", "Богатство и бедность стран", "Урбанизация", "Региональное и социальное неравенство", где большое внимание уделяется изучению качества населения регионов мира, деятельности международных организаций, защищающих интересы детей и др. (см. *География детской бедности, География детской смертности, Организации международные, занимающиеся вопросами детства*)

Таким образом, ни один курс школьной географии не рассматривает тему географии детства в полной мере. Данные вопросы "размыты" в темах, освещающих проблемы социальной географии, где в основном речь идет о населении в целом. Однако в каждом курсе школьной географии есть возможность рассматривать вопросы детства, детей через проведение практических занятий, использование проектных технологий, составление практико-ориентированных заданий с опорой на личный опыт учащихся [Зубова и др., 2019].

Литература

- Кузнецов А. П., Савельева Л. Е., Дронов В. П. География. Земля и люди. 7 класс. Москва : Просвещение, 2017.
- Лобджанидзе А. А. География. Планета Земля. 5-6 классы. Москва : Просвещение, 2017.
- Дронов В. П., Савельева Л. Е. География России: природа, население, хозяйство. 8-9 классы. Москва : Просвещение, 2017.
- Холина В. Н. География. Углубленный уровень. Учебник в 2-х частях для 10-11 класса / Москва : Дрофа, 2015.
- Зубова О. Г., Костина Е. Ю., Машкина И. В. География детства – новое исследовательское и образовательное направление в российской географической науке // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2019. №3. С. 38-49.

Машкина И. В.

КУЛЬТУРА ДЕТЕЙ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ (Children's Environmental Culture) – это ценностно-нормативная система взаимоотношений детей с окружающей средой, включающая в себя знания детей о природных процессах в их связи с деятельностью человека, информированность детей об актуальных проблемах окружающей среды и человека, их обеспокоенность данными проблемами, а также их установки на взаимодействие с природными объектами и другими

людьми по поводу окружающей среды и исходящие из них конкретные действия.

Наиболее знаковой «фигурой» в истории исследований взаимоотношений человека с окружающей средой является Чикагская школа социологии, представленная Р. Э. Парком, Э. Берджессом, Л. Виртом, Р. МакКензи и т. д., идеи которых, сформулированные в начале XX в., послужили основой для большинства последующих социально-экологических концепций. Рассматривая антропогенную деятельность в целом и урбанизационные процессы в частности как источник множественных деградиционных изменений окружающей среды, они назвали город потенциально опасной для природы системой человеческих деятельности природопреобразования, которые, в конечном счете, наносят вред самому человеку, подрывая наиболее базовые из условий его существования [Дорошко, 2012].

Современные исследования, соответственно поставленной социологами Чикагского университета проблеме, направлены на выявление причин антропоцентричности человеческого поведения и способов его «поворота» к экоцентричности, и посвящены изучению динамики экологической культуры населения (в первую очередь городского) посредством сопоставления реальной экологической обстановки на местности, уровня вовлеченности жителей в практики природосохранения, а также величин ценности, которую природа для них составляет, и ценности, которой она обладает в общественном дискурсе (О. Н. Яницкий, Л. М. Яо, Л. Г. Егорова, П. О. Ермолаева, И. Б. Кузнецова, М. Х. Ахметова и т. д.) [Корунова, 2017б].

Значительный пласт исследований посвящен изучению экологической культуры детей. Для решения социально-экологических проблем общества в первую очередь необходимы интериоризация известных принципов устойчивого развития в умах широкой общественности и рутинизация практик природосохранения, поскольку общественность, включая рядовых граждан и их объединения играет одну из главных ролей в успешной реализации экологической политики (Е. К. Гайкович, А. В. Шмыглева, К. Н. Хафизова, С. И. Седов и т. д.). Наиболее эффективно стимулирование и формирование равнодушного отношения населения к окружающей среде, а также внедрение в повседневную рутину базовых практик природосохранения, в свою очередь, могут быть обеспечены в ходе ответственного образования и воспитания детей, которые являются будущим социума и уже сейчас определяют векторы его дальнейшего развития (Н. Моисеев, С. Залыгин, Ю. Козлов, А. Панфилов, А. С. Анисимов, С. Н. Голубичная, Л. И. Цветкова и т. д.) [Корунова, 2017а] (см. *Просвещение экологическое*).

Формирование экологической культуры детей происходит в контексте их общей городской социализации (в ходе усвоения общепринятых ценностей и норм поведения в отношении различных, в том числе природных, объектов города) и не осознается как самостоятельный процесс (см. *Социализация городская*). Начинается он с восприятия доступной информации об окружающей среде, исходящей от родителей, педагогов, сверстников, из личного опыта и из СМИ; продолжается формированием фундаментальных (о закономерностях и правилах) и ситуационных (о наиболее актуальных событиях) знаний о природе и ее взаимоотношениях с человеком; перетекает в формулировку личного

представления об абсолютной и относительной ценности окружающей среды для себя и других людей. На основе представления об усредненной ценности окружающей среды дети определяют для себя желаемые и допустимые способы взаимодействия с окружающей средой и по поводу окружающей среды и в дальнейшем реализуют компромиссные варианты. Восприятие новой информации каждый раз порождает изменения экологической культуры детей, в связи с чем стоит говорить об ее воспроизводстве [Гончарова, 2018].

Литература

- Гончарова О. В. Масс-медиа как средство формирования экологической культуры // Миссия конфессий. 2018. Т. 7. № 3 (30). С. 314–321.
- Дорошко О. М. Современные подходы к определению понятия «экологическая культура» // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-ekologicheskaya-kultura> (дата обращения: 05.12.2020).
- Корунова В. О. Задачи и проблемы реализации экологического образования в современной России // Модернизационный потенциал российской молодежи. Сборник научных трудов. Ульяновск : Ульяновский государственный технический университет, 2017а. С. 365–368.
- Корунова В. О. Социальная природа экологических проблем: зависимость показателей экологической обстановки города от экологической культуры горожан // Электронный экономический вестник Татарстана. 2017б. № 3. С. 34–42.

Корунова В. О.

МЫШЛЕНИЕ ДЕТСКОЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ (Children's Spatial Geographic Thinking) – *это один из видов мышления ребенка, обеспечивающий создание пространственных образов, привязанных к какой-либо территории (геотории), позволяющий оперировать созданными образами для решения теоретических и прикладных задач, поставленных как в процессе школьного обучения, так и в практической (в т. ч. повседневной) жизнедеятельности детей.*

Пространственно-географическое мышление детей, в своей основе базируется на *пространственном мышлении*, развитие которого начинается у ребенка с самых первых лет жизни, поскольку «отвечает» за ориентировку в абстрактном и реальном пространстве и, формируясь на протяжении всей человеческой жизни, отличается от других форм *образного мышления*, где выделение пространственной характеристики не является центральным моментом [Хлебосолова, 2018].

Проблема *пространственной ориентировки и формирования пространственных представлений* – одна из наиболее сложных и актуальных научных проблем, поскольку ориентировка в пространстве как психологический, социологический и географический феномены в их разнообразных формах играет важнейшую роль в процессах биологического и социального взаимодействия

человека с окружающей средой. Психолого-педагогические исследования (В. В. Данилова, О. М. Дьяченко, Т. И. Ерофеева, А. М. Леушина, В. Новикова, Е. В. Сербина, А. А. Столяр, М. Фидлер и др.) показывают, что пространственные различия возникают очень рано, однако являются более сложным процессом, чем различия качеств предмета. Изучавшие пространственные представления и ориентировку в пространстве исследователи (Б. Г. Ананьев, М. В. Вовчик-Блакитная, А. А. Люблинская, Т. А. Мусейбова, Ф. Н. Шемякин и др.) установили, что их несформированность к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками.

В последние десятилетия рамки пространственных представлений необычайно расширились, по сравнению с *геометрической научной картиной мира*. Тем не менее, способность видеть и понимать пространство в соответствии с понятиями Эвклида – продукт длительного развития, хотя, впрочем, такую способность отнюдь нельзя считать некой отправной точкой для *осмысления пространства* детьми. Не только педагоги-теоретики, но и социологи, и практикующие учителя географии отлично понимают, что дети проходят совершенно определенную фазу развития, в ходе которой представления о пространственных взаимосвязях строятся с помощью действий на объектах в пространстве. Эти действия, чисто моторные вначале, впоследствии осмысливаются и достигают наиболее рационального применения в операционных системах [Литвяк, 2012; Телегина, 2015].

В течение первых полутора-двух лет жизни координация сенсорного опыта с моторной деятельностью порождает ощущение ограниченного и в высшей степени локализованного «*практического пространства*». Начиная с появления у ребенка речевых навыков на втором году жизни и до его 11 – 12-летнего возраста тянется период *конкретного мышления*. Развитие речи способствует внутренней «трансформации» действий в мысли и позволяет ребенку вырабатывать мысленные образы о взаимосвязях, которые прежде воспринимались им только на сенсорно-моторном уровне. Первые пространственные представления, которые ребенок может понять и вообразить, носят топологический характер, т. е. связаны с такими признаками, как близость, разделение, последовательность, отгороженность и целостность. Умение отличать эти признаки обычно уже бывает свойственно детям 7 лет. Способность к восприятию подобных различий и составляет основу для развития более всеобъемлющих систем и непрерывно интегрируется в рамках проективных и эвклидовых представлений о пространстве. Последние, будучи более сложными по своей организации, характерны для более позднего этапа развития ребенка.

По мнению большинства исследователей именно в период от 3 до 12 лет дети активно осваивают окружающий мир, в результате чего у них складываются основные *механизмы пространственной ориентации*, которые последовательно, в соответствии с возрастными особенностями восприятия мира, включают *геоториальную составляющую*:

- осуществляется последовательный переход от системы ориентации «от себя» к ориентации «от других предметов» и их заменителей, что широко

используется в постепенном *развитии пространственных представлений в обучении географии* в школе;

- активно осваивается *знаково-символическая система* отражения пространства, положенная в основу подхода к познанию *географической картины мира*;

- усложняется *система отражения проективных связей*, выраженная в постепенном, наиболее поверхностном и, порой неосознанном, смещении конкретных операций (конкретизации географического объекта) к более формальным (обобщениям пространственных объектов и явлений);

- формируется *система отражения метрических зависимостей*, что позволяет ребенку не просто ориентироваться в знакомом или незнакомом (в т. ч. виртуальном) пространстве, но и моделировать взаимодействие и взаиморазмещение его элементов, исходя из объема имеющихся знаний и умений, а также используя доступные источники информации: текстовые, наглядные, картографические.

Последний из перечисленных механизмов позволяет ребенку понять эстетическую ценность, красоту явлений природы и созидательных форм человеческой деятельности, заключенную в конкретном или абстрактном ландшафте, что нашло свое отражение в развитии детского пространственного мышления в рамках эстетической географии [Федоров, 2019].

Основной оперативной единицей пространственно-географического мышления является *географический образ*, в котором представлены по преимуществу пространственные характеристики *геотерриального объекта* (т. е. объекта расположенного на определенной территории, акватории или азротории): форма, величина, протяженность, конфигурация, взаимоотношение составляющих его элементов, расположение их на плоскости, в трехмерном пространстве относительно любой заданной точки отсчёта [Замятин, 1999].

Проективные представления появляются у ребенка тогда, когда он начинает понимать, как выглядят объекты при их рассмотрении с различных позиций. Так, постепенно он обретает способность определять их соотносительное местоположение, не производя непосредственно измерения расстояний. Эвклидово пространство дает картину предметного мира в рамках всеобъемлющей, исходной системы координат. Географические координаты (широта и долгота), определяемые детьми с самого начала изучения курса школьной географии, используются географами для определения положения не просто в пространстве Земли, но и более конкретно – в рамках *территориальной системы* того или иного пространственного уровня. Они образуют градусную сеть, покрывающую весь земной шар. При этом, согласно концепции «*индивидуального (собственного) и группового пространства*», индивидуальное пространство можно определить как пространство взаимосвязанных однородных объектов. Общность индивидуальных пространств образует групповое пространство или истинно географическое пространство [Шарыгин, Чупина, 2013].

Результаты эксперимента с детьми в возрасте 9 – 16 лет, ставившее своей целью понимание *особенностей восприятия детьми разного возраста пространственных категорий*, показывают необходимость разноуровневого

понимания действий в пространстве, составляющих основной предмет школьной географии, варьирующего от представления и построения общих и единичных понятий восприятия, заимствования, аналогий изоморфизма из эвклидовой геометрии и логики, до обоснования особых – организующих, структурирующих, образных аспектов пространственно–географического мировосприятия. Такой качественный переход объясняет, в конечном итоге, разносторонние личностные особенности ребенка как субъекта познания картины мира. Собственное пространство географического объекта всегда хорошо ощущается и понимается детьми, поскольку гораздо больше соответствует «личному мироощущению» ребенка. Построение четкого *мысленного образа мира* как некоего целого требует, чтобы каждый *индивидуальный «личный мир»* каким-то образом согласовывался с внешним «общественным миром», ориентированным в рамках опорной абстрактной системы. Изучая сложности, испытываемые детьми в их стремлении понять карту, специалисты установили, что множество детей младших и средних классов средней школы испытывают чувство неуверенности и даже замешательства, когда им предлагается разобраться в пространственных соотношениях, находящихся за пределами воображаемой опорной системы, которую они сами создали для себя. И только в старших классах дети вполне ориентировались в закономерностях размещения объектов в пространстве, основываясь на «*внешней опорной системе*» [Минат, 2020].

Взаимосвязь в восприятии естественно–научного и социокультурного понимания пространства, применительно к детскому пространственно–географическому мышлению, заключается, прежде всего, в том, что любой объект общественного, культурного, гуманитарного характера превращается в сознании ребенка в осмысленную реальность лишь тогда, когда происходит его познавательный контакт с фрагментом пространственной действительности этого объекта, выраженной многообразием и иерархией взаимосвязей наблюдаемых в реальности элементов территориальной (географической) системы, выступающей основой жизни и деятельности населения конкретного региона. Важное значение в системном единении категории пространства (формирование единой *пространственной парадигмы* научного познания картины мира) играет конструктивная оценка и переоценка сопричастного с исследуемым пространством личностных ценностей и смыслов ребенка.

Литература

- Замятин Д. Н. Моделирование географических образов. Пространство гуманитарной географии. Смоленск: Ойкумена, 1999. 255 с.
- Литвяк Е. Пространства и странствия первых лет. Ребенок между миром чувств и миром представлений // Первое сентября. 2012. №37. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200203711> (дата обращения 02.10.2020).
- Минат В. Н. Детское пространственное мышление в региональном географическом познании // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2020. №3. С. 58-68. DOI: <https://doi.org/10.24866/1998-6785/2020-3/58-68>
- Телегина Н. Л. Феноменология географических образов (географическое пространство и философия) // Научные исследования: от теории к практике. 2015. Т. 2. № 2 (3). С. 178-180.

- Федоров И. В. Применение эстетической географии в урочной и внеурочной деятельности как пример реализации краеведческого компонента рабочей программы учителя географии // Школьные технологии. 2019. № 3. С. 85-96.
- Хлебосолова О. А., Степаненко Е. В. Пространственная ориентация дошкольников и методы ее диагностики // География в школе. 2018. № 7. С. 46-49.
- Шарыгин М. Д., Чупина Л. Б. Подходы к изучению географического пространства-времени и проблемы, связанные с ним // Географический вестник. 2013. № 2 (25). С. 4-8.

Минам В. Н.

ПРОСВЕЩЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ (Environmental Education) – *система образовательных мероприятий в сфере экологии, природоведения и защиты окружающей среды, целью которой является распространение знаний о закономерностях функционирования окружающей среды и возможностях человека способствовать устойчивому развитию экосистем. Экологическое просвещение основано на междисциплинарном подходе, охватывающем биологию, химию, физику, экологию, науки о Земле, атмосферную науку, математику и географию.*

История экологического просвещения восходит к XVIII веку. В педагогическом трактате «Эмиль, или О воспитании» Жан-Жак Руссо формулирует принцип согласия с природой [Руссо, 1980]. Ему вторит швейцарско-американский естествоиспытатель Луи Агассис, призывая изучать «природу, а не книги». На стыке XIX и XX вв. идеи Руссо и Агассиса легли в основу первых образовательных программ по природоведению в Европе и США. На первоначальном этапе широко использовались методы нравоучений, басен, аналогий между культурными и экологическими ценностями, а в 1920-1930-х гг. им на смену пришёл строгий научный подход.

Современное движение экологического просвещения набрало популярность на стыке 1960-ых и 1970-ых гг. в контексте угроз ядерной войны, загрязнения воздуха, отравления почвы химическими пестицидами, а также растущей озабоченности здоровьем населения и осознания, что необходимой предпосылкой решения сложных экологических проблем местного и мирового уровня являются совместные усилия самых широких слоёв общественности. Появляются первые научные статьи по новому движению экологического просвещения [Swan, 1969; Stapp et al., 1969]. 22 апреля 1970 г. проведён первый День Земли, давший мощный стимул развитию движения экологического просвещения. В том же году в США принят закон об экологическом просвещении, целью которого было включение экологического просвещения в школьные образовательные программы. В 1971 г. в целях повышения экологической грамотности посредством поощрения соответствующих программ и снабжения педагогов ресурсами в США учреждена Национальная ассоциация экологического просвещения.

Экологическое просвещение получило международное признание на Конференции ООН по проблемам окружающей среды, состоявшейся в Стокгольме в 1972 г. В том же году учреждена Программа ООН по окружающей среде (ЮНЕП), в рамках которой ЮНЕСКО приняты Стокгольмская декларация (1972

г.), Белградская хартия (1975 г.) и Тбилисская декларация (1977 г.), задающие направления экологического просвещения.

Роль экологического просвещения в создании предпосылок для повышения качества жизни и уровня уважения общества к природе посредством защиты окружающей среды, искоренения бедности, сокращения неравенства и способствования устойчивому развитию признана ЮНЕСКО [UNESCO, 2014]. Экологическое просвещение включается в образовательные программы на всех ступенях образования, от начального до высшего, однако может включать в себя также внешкольные просветительские мероприятия, публикационную деятельность, информационные кампании и т. п. Распространёнными формами экологического просвещения являются внеклассные мероприятия, проводимые в зоопарках, заповедниках, аква-зоопарках, ботанических садах и т. п.

Основными направлениями экологического просвещения являются охват экологической повесткой представителей всех поколений; поощрение критического, этического и творческого подхода к проблемам экологии; развитие навыков аргументированного оценивания экологических проблем, независимого индивидуального и коллективного действия в защиту окружающей среды; повышение уровня уважения к окружающей среде посредством экологически сознательного поведения [Wals et al., 2014]. Экологическое просвещение призвано наделять индивида навыками решения проблем, коммуникации, лидерства и командной работы, здорового образа жизни и питания.

В рамках географии детства познание детьми себя и своей роли в обществе посредством взаимодействия с окружающей средой является важным направлением пространственного опыта ребёнка. Концепции, основанные на одностороннем изучении окружающей среды, уступают место концепциям экологического просвещения, нацеленным на познание и преобразование себя и окружающей среды в активном взаимодействии с ней. Средовая компетенция в таких концепциях подразумевает нечто большее, чем эффективное конструирование и видоизменение среды. Дети учатся оценивать диапазон результатов преобразований среды, делать компромиссы в контексте развития чувства социальной и экологической ответственности, воспринимать себя не только строителями или преобразователями выстроенной ими среды, но также понимать свою зависимость от ресурсов (напр., учиться добывать и выращивать пищу). В рамках экологического просвещения дети, постигая сознательную взаимозависимость от природы и сотрудничество с природой, освобождаются от зависимости от технократического общества [Hart, 1979: 328, 347].

Формальное образование долгое время было основой экологического просвещения, что было подтверждено Повесткой дня на XXI в. – программным документом ООН, принятым на конференции ООН «Саммит Земли» в Рио-де-Жанейро в 1992 г. На последующем этапе сформулирована концепция образования в интересах устойчивого развития (англ. *education for sustainability, EfS; education for sustainable development, ESD*), в основу которой положен принцип «мысли глобально, действуй локально», провозглашённый в рамках Десятилетия образования в интересах устойчивого развития ООН на 2005-2014 гг. В этот период преимущество отдаётся решениям местного уровня, примером которых

являются школьные сады как площадки местного экологического просвещения, интегрированные в социальный контекст местных сообществ. Дети, приобретающие опыт взаимодействия с природой, являются основными субъектами обеих концепций – как экологического просвещения, так и образования в интересах устойчивого развития [Wake, Birdsall, 2016: 93]. Такой опыт считается основной предпосылкой приобретения знаний о природе, развития экологических ценностей и установок, навыков экологичного поведения, планирования и принятия решений (см. *Дети и природные места; Культура детей экологическая*). В целях преодоления отрыва детей от природы и страхов перед ней, воспитания экологического поведения, в городах создаются такие природные места для детей как ботанические сады и экологические центры. Школьные сады служат площадкой для деятельности детей по следующим направлениям: игра и упражнения, опыт взаимодействия с садом, создающий возможности для изучения естественных наук, развитие навыков защиты окружающей среды, изучение происхождения пищи и развитие навыков здорового питания, социализация и профессиональная подготовка в области садоводства.

Литература

- Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. Т. 1. Эмиль, или О воспитании. Москва: Педагогика, 1980. 656 с.
- Hart R. Children's Experience of Place. NY: Irvington Publishers, 1979. 518 p.
- Wals A. E. et al. Convergence Between Science and Environmental Education // Science. 2014. No. 344 (6184). P. 583-584.
- UNESCO. Ecological Sciences for Sustainable Development. URL: <http://unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/ecological-sciences/capacity-building-and-partnerships/educational-materials/> (дата обращения: 14.12.2020).
- Swan J. A. The challenge of environmental education. Phi Delta Kappan. 1969. No. 51. P. 26-28.
- Stapp W. B. et al. The Concept of Environmental Education. The Journal of Environmental Education. 1969. Vol. 1. No. 1. P. 30-31.
- Wake S. J., Birdsall S. Can School Gardens Deepen Children's Connection to Nature? / Nairn K., Kraftl P. (eds.), Skelton T. (editor-in-chief) // Space, Place, and Environment. Geographies of Children and Young People. Vol. 3. Singapore: Springer, 2016. P. 89-113. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-287-044-5_1

Толвайшис Л. Л.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках проекта № 20-011-31374

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ (Development Of Spatial Representations In Teaching Geography) – это динамический процесс овладения детьми школьного возраста функционально значимыми предметно-географическими знаниями и умениями восприятия и интерпретации объектов и явлений географического пространства, осуществляемый в рамках учебного процесса и активизирующий учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Развитие у школьников пространственных представлений в процессе обучения географии, в зависимости от возрастных особенностей ученика, предполагает постепенное:

- *формирование полноценного* (комплексного, системного, диалектического) *восприятия* любых географических объектов, привязанных к определенной территории в их объективной взаимосвязи и взаимозависимости;
- *понимание* закономерностей, принципов и факторов размещения пространственных объектов, их изменения во времени (историчности);
- *осознанность* применения полученных знаний при анализе (различного уровня сложности) конкретной ситуации, связанной с положением того или иного объекта в пространстве и времени;
- *самостоятельность* в выборе инструментов и приемов познания пространственных объектов;
- *обобщенность* пространственно-географических представлений, предполагающую переход от конкретного умения к комплексному применению полученных знаний и характеризующуюся качественными изменениями пространственного мышления ребенка;
- *позитивную динамику мотивации* обучающихся к восприятию пространства на различных уровнях – от окружающего ребенка микропространства, до географической оболочки в целом или мирового (глобального) пространства.

Проблеме развития пространственных представлений и пространственного мышления детей различного возраста в процессе изучения географии уделялось особое внимание, связанное, прежде всего, с научным и мировоззренческим пониманием категорий «географическое пространство», «территория», «историческое время» и т. п. Это нашло свое отражение в *классических трудах* таких видных отечественных методистов и методологов географической науки и образования, как Н. Н. Баранский (1954), Ю. Г. Саушкин (1976), А. В. Даринский (1975), В. П. Максаковский (1998) и др., а также, например, американских и английских специалистов, в частности П. Джеймса (1957), В. Райса (1975) и др. В указанных работах однозначно подчеркивалось, что география – наука пространственная, следовательно, обучение географии – непременно должно включать пространственный аспект в качестве одного из основополагающих.

В настоящее время развитие пространственных представлений в системе географических знаний и умений основано на единстве *содержательной* и *процессуальной* сторон обучения, что актуализирует *географическое мышление ребенка*, позволяет учащемуся получить функционально значимые предметные и метапредметные результаты основного общего образования, необходимые в будущей жизни и деятельности (см. *Мышление детское пространственно-географическое*). На этой основе, используя *структурно-динамический подход* к моделированию организации деятельности детей школьного возраста в обучении географии [Беловолова, 2020], развитие пространственных представлений в рамках современного школьного географического образования, опирающегося на требования ФГОСов [Федеральные государственные ...] и соответствующие концептуальные положения [Концепция развития ...], может быть представлено следующим образом (см. рис. 4.5).

Изначальная ориентация развития пространственных представлений в географическом обучении школьников на конкретные результаты, поставленная в рамках логически начального – *целевого блока* представленной модели, предполагает их достижение в рамках логически завершающего процесс обучения блока – *оценочно-результативного*. Остальные три блока отражают различные аспекты целостного процесса обучения в разрезе теоретико-методологических, содержательных и процессуальных (в соответствии с этапами развития предметно-географической деятельности) компонентов данной модели.

Так, теоретико-методологический блок основан преимущественно на деятельностном подходе, при котором развитие пространственных представлений приобретает новые характеристики с точки зрения достижения планируемых предметных и метапредметных образовательных результатов. В этом же блоке учтен комплекс дидактических и методических принципов, посредством которых «перекидывается мостик» к *содержательному блоку*. Этот блок модели обладает динамическим характером и включает доминирующие специальные и универсальные умения в систематических *курсах школьной географии*. Усложнение и комплексное применение умений, направленных на развитие пространственного мышления и восприятия в процессе обучения географии, обеспечивает включение школьников в различные процедуры предметной деятельности, составляющие ее содержание.

Процессуальный блок модели составляют формы, средства и приемы развития пространственных представлений детей школьного возраста в географическом познании мира на различных уровнях обучения географии и познания ее пространственно-временных закономерностей: операционно-действенном (овладение умениями), обобщающе-действенном (овладение опытом самостоятельной деятельности – функциональная грамотность личности), личностном (овладение опытом личностной деятельности – геокультурный опыт личности).

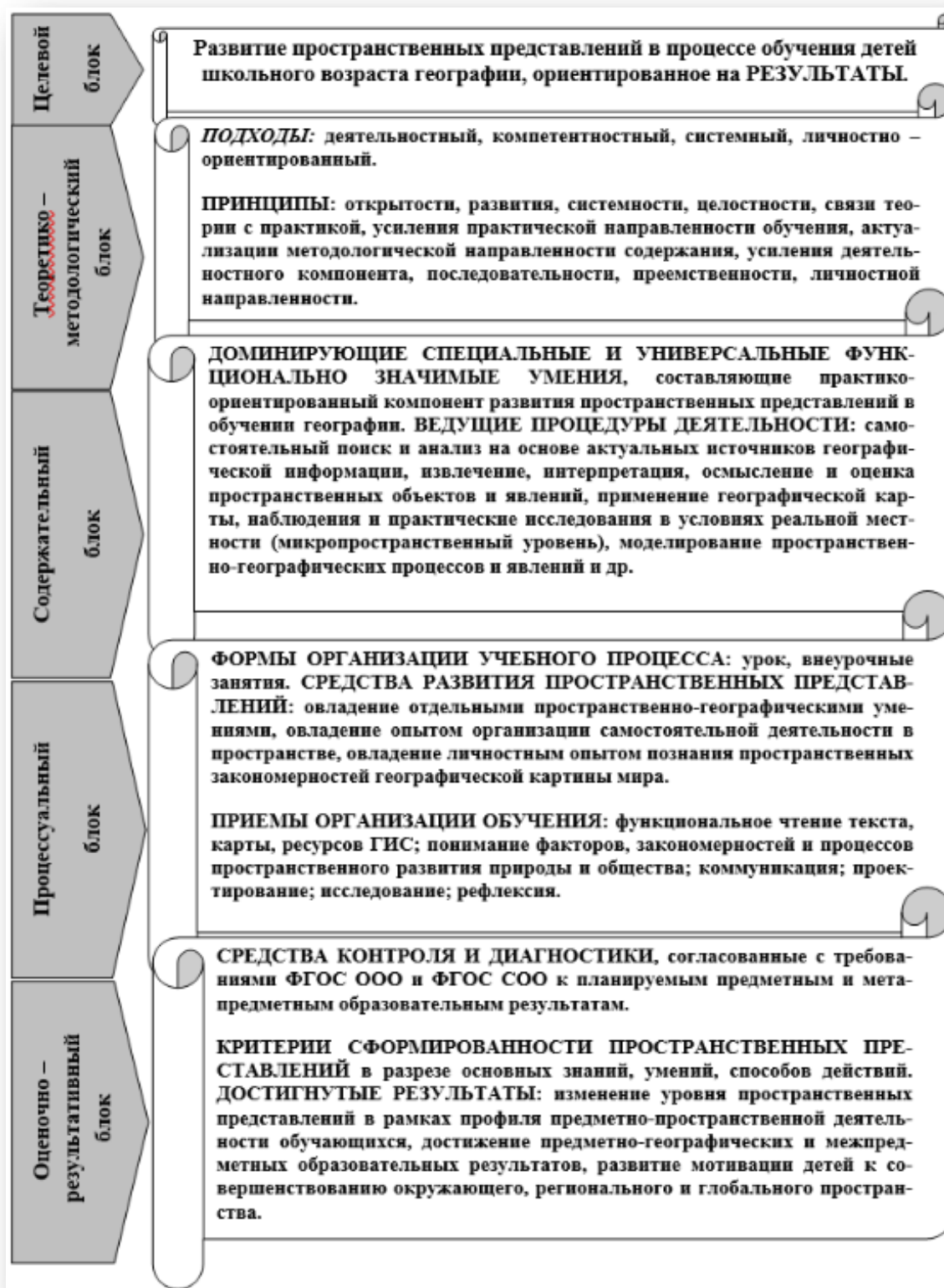


Рис. 4.5 - Модель развития пространственных представлений детей в обучении географии

Представленная модель, апробированная в процессе опытно-экспериментального обучения, в целом отражает современный (актуальный) подход к развитию пространственных представлений в обучении детей географии [Минат, 2020]. Значимость развития пространственно-географических представлений,

помимо несомненной информативно-познавательной составляющей, заключается в расширении возможностей мотивационного результирующего фактора и личностного интеллектуального прогресса ребенка, формируемыми в рамках рассмотренного динамичного процесса обучения, нацеленного на познание взаимодействия между ребенком и его пространственным окружением.

Литература

- Беловолова Е. А. Модель развития предметной деятельности школьников в обучении географии // Наука и Школа. 2020. № 3. С. 59-67.
- Концепция развития географического образования в Российской Федерации. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/54daf271f2cc70fc543d88114fa83250> (дата обращения: 07.10.2020).
- Минат В. Н. Детское пространственное мышление в региональном географическом познании // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2020. №3. С. 58-68. DOI: <https://doi.org/10.24866/1998-6785/2020-3/58-68>
- Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования (ФГОС ООО) и среднего общего образования (СОО). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 07.10.2020).

Минат В. Н.

СВЯЗИ МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ В ГЕОГРАФИИ (Interdisciplinary Links in Geography) – *взаимопроникновение предметного содержания школьного курса географии в содержательную часть других предметов.*

Специфика географии как учебного предмета заключается в том, что она интегрирует естественные, общественные и технические элементы научного знания. Это единственный учебный предмет, который рассматривает прямые и обратные связи между природными и социально-экономическими объектами, явлениями и процессами в условиях современной цивилизации, которые оказывают грандиозное воздействие на окружающую людей географическую действительность. Именно по этой причине география может реализовывать межпредметные связи с любым школьным предметом.

По мнению И. Д. Зверева и В. Н. Максимовой реализация межпредметных связей в преподавании какого-либо учебного предмета является «важнейшим фактором развития современного процесса обучения и познавательной деятельности обучающихся».

Реализация межпредметных связей в обучении географии способствует формированию целостного восприятия мира, позволяет рассмотреть различные аспекты решения проблемы, дает возможность увидеть закономерности и взаимосвязи между объектами, процессами и явлениями, происходящими в географической среде.

При изучении курсов физической географии в 5-8 классах реализуются внутрицикловые межпредметные связи, т.е. связи с естественными науками, такими как математика, физика, биология, химия.

Реализация межпредметных связей с математикой возможна при изучении следующих тем:

- «План и карта» - знание единиц измерения длины, десятичных и обыкновенных дробей, углов необходимы школьникам при изучении масштаба, определения азимута, определения расстояний и направлений на карте и плане, знание координатной плоскости при определении географических координат.
- «Гидросфера» - умение вычислять процент от целого числа используется при решении задач на определение солености вод Мирового океана.
- «Атмосфера» - умение оперировать основными арифметическими действиями определяет успех обучающихся в решении задач на вычисление амплитуды температур, средних значений температур за сутки, месяц, год, задач на изменение температуры и атмосферного давления с высотой.
- «Земля – планета Солнечной системы» - знания основных геометрических фигур (круг, шар, эллипс, эллипсоид) необходимы для понимания формы и движения Земли.

Реализация межпредметных связей курсов физической географии с физикой и химией начинается в 5 классе и носит, как правило, пропедевтический характер, т.к. непосредственное изучение физики начинается с 7 класса, а химии с 8 класса.

Наиболее тесные связи с физикой и химией реализуются в темах, изучающих земные оболочки литосферу, атмосферу, гидросферу, т.к. в данных темах на уроках географии рассматриваются такие понятия как температура, атмосферное давление, влажность воздуха, соленость, плотность морской воды, состав и свойства воздуха, химический состав горных пород, минералов, состав морской воды, которые позже рассматриваются в курсах физики и химии.

При изучении тем «Биосфера» и «Географическая оболочка» прослеживается тесная связь с биологией.

В темах «Развитие географических знаний о Земле», «Человек на планете Земля» реализуются межцикловые связи с историей и обществознанием, которые углубляются в следующих курсах школьной географии (физическая география материков и океанов, физическая география России, социальная география России). При изучении регионов и стран мира развитие каждой территории рассматривается в историческом аспекте. Вопросы численности и состава населения мира, глобальных проблем человечества рассматриваются как в курсе географии, так и в курсе обществознания.

При изучении курса экономической географии России и мира в 9-11 классах тесные межпредметные связи прослеживаются с обществознанием и экономикой. Прежде всего, это касается таких тем как «Общая характеристика хозяйства», «Районы России», «Экономико-географическая характеристика регионов и стран мира». Также сохраняется тесная связь с математикой, знание которой помогает в решении задач на определение ресурсообеспеченности отдельных стран и регионов мира, доли занятых в различных отраслях экономики, доли продукции в ВВП страны, естественного и механического движения населения и др.

На всех этапах изучения географии большую роль играет реализация межпредметных связей с филологическими науками – русским языком,

иностранными языками. Связь с языками осуществляется в рамках изучения различных географических терминов при объяснении их значения. В географии большинство терминов имеют греческие и латинские корни. Связь с русским языком, с языками народов, проживающих в разных странах и районах, возникает при изучении топонимов (географических названий). Здесь открываются большие возможности для подготовки межпредметных проектов, посвященных топонимике родного края. Географический материал, в котором содержится описание территорий, народов, процессов, явлений может быть использован при подготовке учащихся к итоговому устному собеседованию по русскому языку в 9 классе для отработки умений пересказа, ответа на вопросы, построения монологического высказывания.

Литература как учебный предмет также имеет тесную связь с географией. Чаще всего отрывки литературных произведений используются на уроках географии в качестве артефактов для формулировки темы занятия, при постановке проблемы, а также как описательный материал, позволяющий дополнить, детализировать образ территории, представление о процессе или явлении (*см. Детектив географический*).

Межпредметные связи географии с другими предметами могут быть реализованы в рамках урока, факультатива, занятия внеурочной деятельности, летнего профильного отряда.

Системная работа в рамках интеграции географии с другими науками помогает сблизить содержательную часть учебных предметов, найти точки соприкосновения, продемонстрировать обучающимся различные аспекты решения проблемных задач. Результатом такой работы по интеграции предметов могут стать интегрированные уроки, циклы интегрированных уроков, появление новых курсов внеурочной деятельности, факультативов, что стало востребованным в рамках введения ФГОС ООО, ФГОС СОО.

Реализация межпредметных связей предъявляет высокие требования к уровню квалификации педагога, к его предметной и методической подготовке. Для того, чтобы увидеть связь географии с другим предметом и реализовать ее, учитель должен обладать широким кругозором, хорошо разбираться в основах смежных наук, знать программы школьных курсов по различным предметам, а также обладать высоким уровнем коммуникации, уметь работать в паре, в команде со своими коллегами.

В современной российской школе предметное обучение является доминирующим. Интегрированный подход к обучению, основанный на межпредметных связях, не используется педагогами в силу разных обстоятельств (высокая учебная нагрузка, отсутствие времени на творчество, сложности с перестройкой расписания и др.). Однако передовой педагогический опыт стран-лидеров в системе образования уже осуществляет переход от предметного обучения к явление-ориентированному обучению (Phenomenon-based learning). Так, например, в Финляндии школьные предметы заменяют междисциплинарными курсами, тесно связанными с практической стороной современной жизни. Одним из основоположников такого подхода, считают нашего соотечественника Льва Выготского. Процесс обучения строится вокруг «явлений» – это могут быть как факты или

события, так и понятия или идеи, для изучения и объяснения которых требуются знания из различных предметных областей.

Литература

Зверев И. Д., Максимова В. Н. Межпредметные связи в современной школе. Москва : Педагогика, 1981. 268 с.

Образовательный портал ActivityEdu. URL: <https://activityedu.ru/Blogs/international/v-finlyandii-otmenyayut-shkolnye-predmety-chto-eto-znachit-/> (дата обращения: 19.12.2020)

Машикина И. В.

СИТУАЦИЯ ПРОБЛЕМНАЯ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ (Problem Situation In Teaching Geography) (*в контексте развития детского пространственного мышления*) – состояние интеллектуального или практического затруднения ученика, при котором, на фоне побудительного мотива, возникает стойкое осознанное желание преодолеть возникшие познавательные противоречия, составляющие материальную сущность пространственно-временного восприятия мира – как в статике, так и в динамике.

Проблемное обучение получило в школьной географии довольно широкое распространение и рассматривалось с различных позиций: как новый тип обучения, как метод обучения, как подход или принцип обучения, как новую дидактическую технологию. Теоретическое и прикладное развитие указанных позиций нашло свое отражение в работах крупных отечественных географов-методистов – А. Е. Библик (1968), М. К. Ковалевской (1973), Г. А. Понуровой (1991), Г. Я. Лисенковой (1992), В. А. Щенева (1998) и, в особенности, Л. М. Панчешниковой (1963, 1976, 1982, 1997) и др. Последняя также глубоко изучала и популяризировала зарубежный опыт использования проблемных ситуаций в изучении и преподавании географии в школе [Новые тенденции, 1975]. В свою очередь «проблемные методики» советского времени базировались на классических трудах таких известных дидактов и психологов как М. Н. Скаткин (1971), А. М. Матюшкин (1972), И. Я. Лернер (1974), М. И. Махмутов (1975) и др.

Общим для этих позиций является то, что в рамках проблемного обучения учащиеся систематически включаются учителем в проблемные *ситуации* и решение *учебных проблем*. В результате, «... в нашу школьную географию довольно широко вошли представления о таких важных составных частях проблемного подхода как создание проблемных ситуаций, решение проблем, выполнение проблемных заданий, ответы на проблемные вопросы, формулировка и доказательство гипотез» [Максаковский, 1998: 356]. Проблемное обучение, согласно положениям дидактики, может быть реализовано с помощью разных методов: *проблемного изложения, частично-поискового* или *исследовательского*. Характерным признаком технологии проблемного обучения является самостоятельная познавательная деятельность учащихся. Однако умение самостоятельно решать

проблемные ситуации необходимо формировать у учащихся постепенно, показывая примеры подобных решений.

Соподчиненность и взаимосвязь всех перечисленных категорий проблемного подхода в школьной географии, в основе которых находится проблемная ситуация, представленных в наиболее фундаментальных трудах по методике ее преподавания в разрезе проблемного обучения [Понурова, 1991; Душина, 2007], дополненных с учетом развития пространственного мышления у детей (см. *Мышление детское пространственно-географическое*), нашло свое отражение в следующей схеме (см. рисунок 4.6)



Рис. 4.6 -Проблемная ситуация и другие категории проблемного обучения с учетом развития пространственного мышления детей

Формы выражения учебных проблем могут быть различны (проблемные вопросы, задачи, задания), однако все они имеют общую особенность: в их содержании заложены потенциальные возможности для возникновения проблемных ситуаций. Процесс выполнения проблемных заданий и решение проблемных вопросов является наиболее сложным в теории проблемного обучения. В методике обучения географии рассмотрены некоторые способы решения познавательных вопросов: нахождение причинно-следственных связей, группировка фактов, сравнение, обобщение и показаны пути формирования этих приемов. Но понятие «познавательный вопрос» намного шире, чем понятие «проблемный вопрос». Ведь всякий проблемный вопрос является познавательным, но не всякий познавательный вопрос проблемный. Познавательный вопрос можно считать проблемным, если на его основе учителем на уроке будет создана проблемная ситуация, разрешение которой приведет учащихся к получению новых знаний. Овладение опытом творческой деятельности происходит в процессе выполнения

учащимися проблемных заданий, построенных на содержании программного материала.

Проблемная ситуация означает, что в процессе своей деятельности ребенок натолкнулся на что-то неизвестное, не познанное в сознании ребенка до настоящего времени. При наличии необходимой информации и осознания причины, вызвавшей затруднение, проблемная ситуация перерастет в проблему. Таким образом, главный элемент проблемной ситуации – неизвестное, новое, что должно быть открыто для правильного выполнения нужного действия.

Реальными условиями и практическими инструментами создания и разрешения проблемной ситуации в обучении географии выступают:

- презентация учащимся географических фактов и явлений, вызывающих удивление своей необычностью;
- анализ фактов и явлений, необъяснимых с позиции имеющихся у учащихся географических знаний;
- определение и объяснение противоречий и разрыва в цепочке известных учащимся причинно-следственных связей проявляющихся природных явлений и процессов;
- постановка учебных проблемных заданий, выполнение которых осуществляется в результате управляемой познавательной деятельности учащихся с источниками географической информации;
- изучение содержания темы урока в процессе поиска учащимися ответов на поставленные учителем проблемные вопросы с привлечением субъектного опыта учащихся в формате рассматриваемого проблемного вопроса или задания;
- новые знания и умения, которые необходимо приобрести для разрешения проблемной ситуации, и которые дополняют характеристику изучаемого явления.

Практическое использование указанного инструментария (средств обучения) делает возможным накопление и систематизацию результирующих оценок проблемного подхода (прежде всего, по результатам «выхода» из проблемных ситуаций) для понимания специфики пространственного мышления детей различных возрастных групп, учитывая их интеллектуальный уровень и разработки направлений и форм организации познавательного процесса пространственной сущности географических объектов и явлений различного уровня и элементного порядка. В системе школьного обучения географии это применяется как в форме *урока* – основы организации учебного процесса [Проблемное обучение ..., 2020; Швецова ..., 2020], так и в форме *социологического эксперимента* [Минат, 2020]. В последнем случае, в работе с детьми разных возрастных групп (от 9 до 16 лет) используются проблемные ситуации пространственно-географического порядка, к каждой из которых предлагается определенный набор проблемных вопросов и заданий. Описание проблемных ситуаций включает текстовые источники, наглядный, статистический и картографический материал. Результаты данного эксперимента позволяют сделать вывод о том, что географическое обучение, использующее в качестве метода разрешение проблемной ситуации, расширяет познавательную деятельность ребенка в плане пространственного восприятия окружающего мира от простой рефлексии территориальной зависимости до реально существующих закономерностей пространственной (территориальной)

организации общества, исторически развивающегося в разнообразных естественных условиях единой географической оболочки Земли.

Литература

- Душина И. В., Пятунин В. Б., Летягин А. А. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях: под ред. И. В. Душиной. Москва : Дрофа, 2007. 514 с.
- Максаковский В. П. Географическая культура: учеб. пособие. Москва: ВЛАДОС, 1998. 416 с.
- Минат В. Н. Детское пространственное мышление в региональном географическом познании // Ойкумена. Регионоведческие исследования, 2020. № 3. С. 58-68. DOI: <https://doi.org/10.24866/1998-6785/2020-3/58-68>
- Новые тенденции в изучении и преподавании географии в школе: сокр. перевод с англ. И. М. Шрайберга; ред. и предисл. Л. М. Панчешниковой. Москва : Прогресс, 1975. 238 с.
- Понурова Г. А. Проблемный подход в обучении географии в средней школе. Москва : Просвещение. 1991. 191 с.
- Проблемное обучение на уроках географии // Образовательная социальная сеть. URL: <https://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/2020/06/01/problemnoe-obuchenie-na-urokakh-geografii> (дата обращения: 08.10.2020).
- Швецова В. А. Технология проблемного обучения на уроках географии // Открытый урок. Первое сентября. URL: <https://urok.1sept.ru/618632/> (дата обращения: 08.10.2020).

Минат В. Н.

ТЕСТЫ ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ (Geography Tests) – *это инструмент измерения знаний и умений в предметной области «География». Они являются разновидностью педагогических тестов, которые определяются многими авторами как инструмент оценивания обученности учащихся, состоящий из системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения, обработки и анализа результатов.*

В педагогической и методической литературе существует большое количество классификаций педагогических (в т.ч. географических) тестов.

Географические тесты различают по нескольким критериям.

1. *По назначению* (учебные и игровые или развлекательные). К учебным тестам относятся все географические тесты, которые проводятся преподавателями школ, СУЗов, ВУЗов для определения уровня овладения обучающимися той или иной темой в курсе географии. Развлекательные тесты, как правило, адресованы широкому кругу участников, легко решаемы, не всегда корректно составлены. Развлекательные географические тесты можно встретить в сети Интернет, в СМИ.

2. *По цели проведения* географические тесты могут быть ориентированы:

- на определение уровня географических знаний и умений (учебные тесты, ОГЭ и ЕГЭ по географии, международные тесты TIMSS, PISA и др.)
- на популяризацию географических знаний, привитие любви к своей стране, воспитание патриотизма (Международная образовательная акция «Географический диктант»). Географический диктант проводится Русским географическим обществом по инициативе Председателя Попечительского Совета Общества, Президента Российской Федерации В. В. Путина ежегодно с

2015 г. Его основной целью является популяризация географических знаний и повышение интереса к географии России среди населения. В 2019 году в просветительской акции приняли участие около 330 тыс. человек, более 100 тысяч написали Диктант онлайн. Географический диктант состоялся во всех регионах России, а также в 106 иностранных государствах. Центральной площадкой Географического диктанта является Шуваловский корпус МГУ имени М. В. Ломоносова в Москве. На главной площадке свои географические знания проверяли: Президент РГО Сергей Шойгу, ректор вуза Виктор Садовничий, известные учёные, спортсмены и артисты [Географический диктант..., 2020]. Географический диктант состоит из 2 частей и включает в себя 30 вопросов разного уровня сложности. Ежегодно они составляются по итогам конкурса "Напиши вопрос для Географического диктанта", в котором могли принять участие все желающие вне зависимости от возраста, места жительства и гражданства. На конкурс принимаются вопросы, способствующие развитию интереса к географии, популяризации географических знаний. Все вопросы проходят экспертизу профессиональных географов и учёных — представителей смежных наук (историки, биологи, искусствоведы и другие). Вопросы Географического диктанта носят занимательный характер, содержат большой картографический и иллюстративный материал, содержат литературное описание природных объектов и явлений (цитаты стихотворений, дневниковых записей путешественников, песен и др.).

3. По охвату участников все географические тесты можно разделить на:

- Международные, участие в которых принимают школьники и студенты нескольких стран. Наиболее известными международными тестами, проверяющими географические знания и умения являются международные тесты TIMSS, PISA.

TIMSS (англ. *TIMSS — Trends in Mathematics and Science Study*) — это программа, организованная Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA. Данное исследование позволяет сравнить уровень и качество математического и естественнонаучного образования учащихся 4 и 8-х классов в различных странах мира, а также выявить различия в национальных системах образования. Исследование проводится циклично — один раз в четыре года, и к настоящему времени было проведено шесть раз: в 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 и 2015 гг.

В 2015 году Россия занимала 4 место по естествознанию среди учащихся 4 класса и 7 место среди учащихся 8 класса.

Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (англ. *Programme for International Student Assessment, PISA*) — тест, оценивающий функциональную грамотность школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике. Проходит раз в три года. В тесте участвуют подростки в возрасте 15 лет. Был разработан в 1997 г., впервые прошёл в 2000 г. [Примеры открытых заданий PISA..., 2020].

В 2018 г. Россия занимала 33 место в рейтинге стран-участниц по оценке естественно-научной грамотности.

- Всероссийские, участниками которых являются школьники Российской

Федерации [Функциональная грамотность..., 2018]. К ним относятся ВПР (Всероссийские проверочные работы по географии), ЕГЭ (единый государственный экзамен по географии), ОГЭ (основной государственный экзамен). Проведение Всероссийских тестов по географии регламентировано нормативно-правовыми актами Министерства просвещения Российской Федерации (распоряжения, приказы). Данные виды географических тестов являются эффективным инструментом оценки знаний школьников и выпускников в области географии. Они проводятся в единое время, являются стандартизованными. Отличительной особенностью данных тестов является единство подходов к составлению вариантов, проведению самих работ и их оцениванию, а также использование современных технологий, позволяющих обеспечить практически одновременное выполнение работ школьниками всей страны [Официальный сайт ФГБНУ..., 2020]. Кроме того, они позволяют осуществлять мониторинг результатов введения ФГОС и служат развитию единого образовательного пространства в Российской Федерации [Международное исследование..., 2020].

- Тесты, организованные органами управления образования отдельного субъекта РФ. В настоящее время проводятся редко в связи с введением ВПР

- Школьные (для класса, параллели). Составляются учителями-предметниками, проводятся с целью текущего или итогового контроля. Не всегда стандартизованы.

Литература

- Биймурсаева Б. М., Жунусакунова А. Д. Сущность педагогического теста // Проблемы и перспективы развития образования : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь Меркурий, 2012. С. 1-3. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2253/> (дата обращения: 20.20.2020).
- Географический диктант. Русское географическое общество. URL: <https://dictant.rgo.ru/> (дата обращения: 20.20.2020).
- Международное исследование по оценке качества математического и естественно-научного образования. Центр оценки качества. URL: http://www.centeroko.ru/timss19/timss2019_pub.html (дата обращения: 20.20.2020).
- Примеры открытых заданий PISA по читательской, математической, естественнонаучной, финансовой грамотности и заданий по совместному решению задач URL: <https://krippo.ru/files/PISA/task.pdf> (дата обращения: 20.20.2020).
- Официальный сайт ФГБНУ «ФИПИ». URL: <https://fipi.ru/> (дата обращения: 20.20.2020).
- Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. URL: [https://fioco.ru/Media/Default /Documents/МСИ/ГК%20PISA-2018_.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/ГК%20PISA-2018_.pdf) (дата обращения: 20.20.2020).

Машкина И. В., Никитина Ю. В.

ФЕСТИВАЛЬ ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ (Geography Festival) – мероприятие, организованное на базе образовательного учреждения среднего или высшего образования или открытых региональных площадках с целью популяризации географических знаний в молодежной среде. Участниками географического фестиваля

выступают школьники и студенты колледжей, техникумов и вузов, жители региона.

Географические фестивали проводятся по примеру Фестиваля Русского географического общества, первый из которых был организован в 2014 году [Русское географическое общество, 2020]. Главная задача фестиваля Русского географического общества – показать все грани деятельности Русского географического общества, отделения которого работают в 85 субъектах Российской Федерации.

Однако географические фестивали для молодежи предваряли Всероссийский фестиваль и изначально организовывались подразделениями Русского географического общества в различных регионах.

Так, в 2004 году по инициативе студентов и аспирантов факультета географии и геоэкологии Санкт-Петербургского государственного университета и географического факультета Московского государственного университета организован *Большой географический фестиваль (г. Санкт-Петербург)*. Его цель – создание условий для творческого и интеллектуального общения молодежи и установления контактов между студентами, аспирантами и молодыми учеными из различных городов России, стран СНГ и дальнего зарубежья. В рамках Фестиваля регулярно организуется Международная научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых, Круглые столы, геопрезентация регионов; фотоконкурс и фотовыставка, культурная программа и другие досуговые мероприятия. В 2020 году прошел – XVI международный Большой географический фестиваль (БГФ-2020), посвященный 200-летию со дня открытия Антарктиды русской экспедицией под руководством Фаддея Беллинсгаузена и Михаила Лазарева [Институт наук о земле, 2020].

Географический фестиваль «Мы открываем Землю» (г. Петрозаводск). Фестиваль ведет свою историю с 2009 года и является ежегодным мероприятием г. Петрозаводска, которое проводят студенты и преподаватели кафедры наук о Земле и геотехнологий Института лесных, горных и строительных наук для школьников города. На первых этапах фестиваль имел формат городской конференции юных исследователей географии. Цель конференции – формирование представлений об истории развития географических знаний о нашей планете на трех пространственных уровнях: глобальном (планета Земля), региональном (Россия) и локальном (Карелия). В рамках проводимой конференции юные исследователи представляют проекты и доклады, обсуждают вопросы истории освоения Центрального района России, его ресурсный потенциал и экологические проблемы. В 2020 г. темой фестиваля стала тема "Северо-Запад России". В рамках фестиваля в онлайн-формате были подведены итоги творческого конкурса рисунков "Люблю тебя, Карелия" и познавательная игра "Северо-Запад России" среди учащихся школ Петрозаводского муниципального округа [Петрозаводский государственный университет, 2020].

Географический фестиваль «Фрегат Паллада» (г. Ульяновск). История фестиваля началась в 2011 году, Фестиваль был организован Ульяновским областным отделением «Русского Географического общества» и Ульяновским отделением "Российского Союза молодежи". На фестивале ежедневно непрерывно проводятся более 40 интерактивных мероприятий для детей и молодежи. Всех

любителей путешествий ждут виртуальные экспедиции по туристским тропам Ульяновской области, увлекательные тематические викторины, дегустация блюд народов мира, фотовыставки, показ туристических фильмов в режиме нон-стоп, мастер-классы по спортивному туризму и народным ремеслам, зона «Костюмы народов Ульяновской области» и др. Фестиваль с годами достиг больших масштабов и очень популярен среди жителей Ульяновской области и за ее пределами [Ульяновское областное отделение..., 2020].

Калининградский географический фестиваль (г. Калининград) проводится с 2015 г. Данный фестиваль организован Институтом природопользования территориального развития и градостроительства БФУ им. И. Канта [Институт природопользования, 2020] при участии Российского университета дружбы народов (г. Москва), Калининградского областного института развития образования, Калининградского регионального отделения Русского географического общества и Калининградской региональной ассоциации учителей географии. Основная цель проекта – создание условий для реализации молодежью общественно значимых инициатив; реализация ее инновационного потенциала в интересах государственного и общественного развития; создание условий для включения молодежи в социально-экономическую, политическую и культурную жизнь общества. Задачами фестиваля являются выявление, поддержка и профессиональная ориентация одаренных детей и молодежи, развитие и повышение качества профильного географического образования, реализация просветительских проектов. Согласно Положению о Фестивале, в нем могут участвовать школьники старших классов, колледжей и техникумов, студенты и аспиранты вузов. Калининградский географический фестиваль включает в себя 2 этапа. 1-й этап – заочный (индивидуальный): конкурс научных работ среди студентов и аспирантов вузов г. Калининграда и Калининградской области, конкурс научных работ старшеклассников (9-11 классы), учащихся колледжей и техникумов по географии. Тематика работ меняется ежегодно в зависимости от направленности конкретного фестиваля. 2-й этап – очный, проходит в формате научной конференции. Так, в 2019 г. темой Фестиваля стал «Балтийский регион России в XXI в.: траектории экономического, демографического и территориального развития», а темой конференции была «Калининградская область в XXI в.: от трансформации до устойчивого развития» [Институт природопользования..., 2020].

Большой географический фестиваль «Моя Земля» (г. Екатеринбург). Фестиваль непрерывно проводится с 2015 г. на базе Уральского государственного педагогического университета совместно со Свердловским областным отделением РГО и приурочен к дню весеннего равноденствия. Идея фестиваля состоит в создании площадки для непрерывного краеведческого образования, поддержании молодежных инициатив, и самовыражения. Целью проведения Фестиваля является создание условий для профессионального и личностного роста молодежи, содействие научному творчеству, оказание научно-методической поддержки и стимулирование участия молодежи в научно-исследовательской и общественной деятельности в сфере географии и туризма. Задачи Фестиваля: организация дискуссионной площадки для обсуждения современного состояния и перспектив развития географии и туризма; обучение практическим навыкам в

сфере управления научной деятельностью (ведение дискуссий, публичные выступления, организация научных мероприятий и проектов); организация взаимодействия между школьниками, студентами, молодыми учеными и опытными специалистами для обмена знаниями и генерации новых идей и проектов; организация встреч с известными путешественниками, опытными учеными как элемент приобщения молодых специалистов к миру науки (в том числе, популярной науки) и к современной истории Русского географического общества; организация проектно-исследовательской деятельности молодежи; информирование о современных достижениях, исследованиях и открытиях в географии; приобщение подрастающего поколения к истории, культуре, географии Родного края.

Фестиваль включает комплекс географических, краеведческих мероприятий, которые молодежь организует для молодежи. Программные мероприятия включают 5 направлений деятельности:

1. Образовательная и просветительская деятельность. (Обучающие мастер-классы и занятия, лекции и выставки, общение с интересными географами, путешественниками, методистами).

2. Экспедиционная и туристская деятельность (презентации маршрутов, отчеты о походах и экспедициях, навыки преодоления препятствий, фото и видео материалы).

3. Проектная и исследовательская деятельность (доклады на конференции, презентация проектов, обмен опытом).

4. Интерактивная игровая деятельность. (интерактивные площадки и мастер-классы, творческие задания).

5. Творческая деятельность. (самовыражение через фото, видео работы литературы, выступления и самодеятельные номера)

В 2020 г. Фестиваль приобрел статус международного [Уральский государственный педагогический университет, 2020].

Региональный Большой географический фестиваль (г. Якутск) проводится с 2014 года Молодёжным клубом Отделения ВОО «Русское географическое общество» в Республике Саха (Якутия) совместно с Институтом естественных наук ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова», при поддержке Министерства по делам молодежи и социальным коммуникациям РС(Я), Министерства экологии, природопользования и лесного хозяйства РС(Я) и Министерства образования и науки РС(Я). В 2020 г. прошел VI Региональный Большой географический фестиваль [Институт естественных наук..., 2020].

Межрегиональный фестиваль Русского географического общества "Торатау" (г. Уфа). Фестиваль организован в 2020 г. региональным отделением РГО в Башкортостане и БГПУ им. М. Акмуллы и стал центром притяжения для ученых, путешественников, экологов, туристов и просто любителей науки о Земле. Программа фестиваля включала панельную дискуссию "Русское географическое общество. Регионы Урала и Поволжья", научно-методический семинар для учителей географии в формате видеоконференцсвязи, дискуссионный клуб «Просветители Евразии», семинар по безопасности в туризме, научно-методический семинар по фольклору, а также цикл лекций «Все об Урале» («Древности

Башкирии – новейшие археологические открытия», «Современные вопросы эволюции почв Республики Башкортостан», «Выходные с геологом», «Пещеры Башкортостана»). Все мероприятия транслировались на сайте проекта в прямом эфире [Межрегиональный фестиваль "Торатау", 2020].

Литература

- Институт естественных наук СВФУ им. М. К. Аммосова. Официальный сайт. URL: <https://www.petrso.ru/news/2020/91864/geograficheskiy-fes#t20c> (дата обращения: 12.12.2020).
- Институт наук о земле, Санкт-Петербургского государственного университета. Официальный сайт. URL: <http://www.earth.spbu.ru/community/geo-fest> (дата обращения: 12.12.2020).
- Русское географическое общество. Официальный сайт. URL: <https://www.rgo.ru/ru/proekty/festival-rgo/festival-rgo-2014> (дата обращения: 12.12.2020).
- Институт природопользования территориального развития и градостроительства БФУ им. И. Канта. Официальный сайт. URL: <https://www.kantiana.ru/news/iv-kaliningradskiy-mezhdunarodnyy-geograficheskiy-festival-sostoyalsya-v-bfu-im-i-kanta/> (дата обращения: 12.12.2020).
- Межрегиональный фестиваль Русского географического общества "Торатау". Официальный сайт. URL: <https://www.festivalrgrbo.ru/program> (дата обращения: 12.12.2020).
- Петрозаводский Государственный университет. Официальный сайт. URL: https://www.svfpu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/bgf/news/detail.php?element_id=138817 (дата обращения: 12.12.2020).
- Ульяновское областное отделение РГО. Официальный сайт. URL: <https://www.rgo.ru/ru/article/v-ulyanovske-proshel-devyatyy-geograficheskiy-festival-fregat-pallada> (дата обращения: 12.12.2020).
- Уральский государственный педагогический университет. Официальный сайт. URL: <https://www.uspu.ru/news/polyubit-rossiyu-i-ural-v-urgpu-otkrylsya-mezhdunarodnyy-geograficheskiy-festival-moya-zemlya/> (дата обращения: 12.12.2020).

Бухтиярова И. Н.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 18-00-00956

ШКОЛА ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ (School of Geography) КАЛИНИНГРАДСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РУССКОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА – *работает с декабря 2015 г. в Институте природопользования, территориального развития и градостроительства (ТРИГ) Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта. Набор формируют школьники г. Калининграда и Калининградской области – учащиеся 7-11 классов.*

Цель работы школы – углублённое изучение географии школьниками, выявление их исследовательских возможностей, экологическое и патриотическое воспитание, пропаганда университетского географического образования, а также обеспечение подготовки к ЕГЭ по географии абитуриентов, нацеленных на поступление в институт природопользования ТРИГ (см. *Тесты географические*).

Основные формы проведения занятий: лекционные, практические и лабораторные (проводятся на базе учебной лаборатории почвоведения, агрохимии и

гидрохимии ИПТРИГ, в т.ч. с использованием оборудования, закупленного по комплексным и локальным проектам БФУ им. И. Канта).

Партнерами географической школы выступают: ФГБУК «Музей Мирового океана»; Государственное автономное учреждение Калининградской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования»; ФГБУ науки Институт океанологии им. П.П. Ширшова Российской академии наук; ФГБУ «Национальный парк «Куршская коса»; МАУК «Зоопарк»; ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет»; Администрация Гурьевского городского округа, Управление по культуре, туризму и спорту; Туристическая фирма ООО «КЭТ-трэвел»; АНООВО «Калининградский институт управления»; Молодежный клуб Калининградского отделения Русского Географического общества; Виштынецкий эколого-исторический музей в Красном Котле, Нестеровского района Калининградской области.

Географическая школа много делает для вовлечения детей и взрослых в поле социально-экономических и эколого-биологических проблем области. В занятиях школы участвуют школьники, школьные учителя, родители и другие заинтересованные взрослые.

К основным задачам школы (популяризация географических знаний и набор абитуриентов) добавлены: восполнение пробелов географического образования средней школы, расширение кругозора школьников в области географии, профориентация школьников и их знакомство с практическими специальностями, воспитание экологически грамотного и ответственного поколения, воспитание творческой личности, способной к успешной самореализации в современном динамично изменяющемся мире, через целенаправленное приобщение к географической культуре.

С целью повышения заинтересованности детей в занятиях в географической школе намечены практические выездные занятия, работы на природе (если не на природе, то на улице), участие в научных конференциях, конкурсах, выставках, социально-ориентированных проектах, экологических акциях (*см. Просвещение экологическое*).

Станченко Л. Ю.

ШКОЛА ЮНЫХ ГЕОГРАФОВ (School Of Young Geographers) ПРИ ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ МГУ ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА – школа ЮНГ – структурное подразделение дополнительного образования при географическом факультете МГУ, открытое в 1948 году. Практически сразу после открытия была составлена программа обучения, рассчитанная на три года. С обретением учебной программы ЮНГ превратилась в «малый геофак», дав начало движению Школы юных на всех факультетах Московского университета. Более 10 лет назад начало функционировать заочное отделение этой Школы.

Основной целью школы ЮНГ всегда было углубленное знакомство с

будущей профессией, выявление исследовательских возможностей школьников и обучение их бережному отношению к природе, а также помощь в определении жизненного пути.

За три года учащиеся школы ЮНГ (очное и дистанционное обучение) получают знания по многим разделам географии, не входящим в программу общеобразовательной школы. Лекционные курсы направлены на то, чтобы познакомить школьников с географией как комплексом наук, объектом их изучения, основной терминологией, современными проблемами и прикладными задачами.

Идея программы обучения на первом курсе школы ЮНГ аналогична идее программы обучения студентов первого курса географического факультета – это изучение земных сфер с последовательным наложением знаний: геоморфология, основы почвоведения, биогеография, климатология и метеорология, криолитология и гляциология. На протяжении первого и второго курса читается курс «История географических открытий».

Заложенный на первом курсе фундамент теоретических географических знаний, позволяет на втором курсе перейти к изучению тех дисциплин, которые требуют синтеза знаний: рациональное природопользование, геоэкология, физическая география с основами ландшафтоведения, а также с теми направлениями географической науки, которые активно используют математические методы: картография, океанология, гидрология.

Третий курс, завершающий обучение в школе ЮНГ, посвящен изучению общественной географии: читаются лекции по социально-экономической географии России, географии мирового хозяйства и социально-экономической географии зарубежных стран, основам туризма.

Для наилучшего усвоения материала учащиеся всех курсов выезжают на однодневные практические занятия в ближнее и дальнее Подмосковье, где знакомятся с основными методиками полевых и камеральных исследований. Обычно это снегомерная съемка в конце февраля, посещение обнажений для описания происходивших и происходящих литосферных процессов, посещение метеообсерватории, картфонда Российской государственной библиотеки, гидрологических баз факультета и др.

На втором и третьем курсах для юнг организовывается 5-6 многодневных практик, результатом которых также является научный отчет. Практики проводятся в регионах России и за рубежом. С помощью различных приемов обучения в полевых условиях происходит формирование у юнг интереса к научному творчеству, обучение методике и способам самостоятельного решения научно-исследовательских задач, приобретение навыков концентрации своего творческого и интеллектуального потенциала при решении заданий в короткое время.

Среди основных приемов работы школы следующие:

- ведение маршрутных записей в полевых дневниках (записи делятся на два вида: надиктовка и самостоятельные заметки);
- интервьюирование различных категорий местных жителей (экскурсоводов, сотрудников, школьников и пр.);
- работа с картами во время маршрутов (нанесение тематической информации, определение координат);

- сбор гербарных образцов;
- командный сторителлинг;
- личные научные доклады по узкой теме и пр.

Формирование исследовательских навыков учащихся в Школе юных географов (очной и заочной форм обучения) происходит на фоне активизации географической и экологической составляющей школьного образования, ознакомления с узкими географическими дисциплинами; введения новых подходов в преподавании географии, получения дополнительных сведений и материалов, получения практических навыков в решении различных географических задач и навыков научной работы. Подготовка к научной работе во время учебы на географическом факультете МГУ достигается путем изложения современных взглядов в области географии и экологии как важной составляющей формирования современного человека в рамках концепции устойчивого развития и освещением современных проблем географии и экологии в доступной для старшего школьника форме.

Алексеевко Н. А.

РАЗДЕЛ V

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ДОКУМЕНТЫ, ПЕРСОНАЛИИ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЦЕНТРЫ



География детства на современном этапе преодолевает дисциплинарные и территориальные границы, открывая новые горизонты исследований и формируя новые исследовательские команды. Ученых интересует уже не только вопрос создания и трансформации детьми пространства, но и вопросы эмпирической, политической, эстетической оценки пространства детей в мире, а также привлечения самих детей к исследованию их миров.

География детства наряду с исследовательскими задачами решает социальные задачи обеспечения прав ребенка на среду, отвечающую его потребностям, выражение собственного мнения и его учет при принятии национальных и международных социальных программ.

АССОЦИАЦИЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛЮДЕЙ И ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ (International Association People-Environment Studies (IAPS)) – это форум для ученых, заинтересованных в междисциплинарном сотрудничестве и исследованиях социально-физического окружения (включая искусственную и естественную среды).

Совет IAPS (<https://iaps-association.org/>) состоит из двенадцати членов, которые представляют не только различные университеты, но и страны и континенты. Ассоциация действует с 1981 года и реализует следующие направления деятельности: – Экологические и психологические исследования; – Исследование устойчивости и социальных инноваций; – Пространственное познание; – Экологические аспекты человеческой деятельности; – Оценка зданий и природных ландшафтов; – Дизайн и жилье жилых, рабочих и общественных зданий и помещений; – Социальное использование пространства (скученность, приватность, территориальность, личное пространство); – Естественные условия отдыха и туризма; – Значение встроенных сред; – Теории места (места привязанности и места идентичности); – Ресурсные кризисы и экологические исследования; – Риски и опасности: их восприятие и управление; – Стресс, связанный с работой и условиями проживания; – Городской дизайн, архитектура, ландшафтный дизайн и их влияние на людей; – Устойчивый образ жизни и зеленая экономика.

В 1996 году в IAPS был выделен комитет «Дети, молодежь и окружающая среда» (Children, Youth and Environments (CYE)), чьей целью было заявлено улучшение условий жизни детей и молодежи. Комитет ориентирован на обмен знаниями и опытом. Базовым принципом его деятельности является принцип полноценного участия детей в процессах формирования их среды.

Костина Е. Ю., Бухтиярова И. Н.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проектов № 18-00-00976 и № 18-00-00956

ГЕОГРАФИИ ДЕТСТВА, ЖУРНАЛ («Children's Geographies») — международный и междисциплинарный дискуссионный форум по вопросам географических миров детей, молодежи и их семей. Журнал является площадкой для дискуссии на социально-исторические, политические, правовые, методологические и этические темы, связанные с детьми, молодежью и семьей.

Журнал издается с 2003 г., постепенно наращивает исследовательский потенциал, расширяя географию исследований и увеличивая количество ежегодных выпусков (с двух в 2003 г. до шести в 2015 г.). «Географии» в названии журнала отражают разнообразный опыт освоения детьми окружающей среды, многообразие этих сред. На страницах журнала размещаются новые эмпирические, теоретические, методологические и политико-ориентированные работы, касающиеся географических миров детей, молодежи и семей.

В написанном Т. Skelton (см. *Скелтон Трейси*) обзоре публикаций журнала «Children's Geographies» отмечается его некоторая англо-американская центрированность [Skelton, 2009: 1431]. Действительно, если анализировать публикации в системе координат «Север-Юг», то на страницах представлен взгляд Севера на детство Севера и Юга. Проблемы уязвимости детства в разноразноуровневых пространствах подчеркивают публикации, касающиеся инвалидности, бездомности, бедности, молодежных группировок, написанном на эмпирическом материале стран Африки и Латинской Америки (Гана, Руанда, Сьерра-Леоне, Бразилия, Мексика и др.).

Темы, поднимаемые «Children's Geographies», разнообразны: дети и глобальные процессы; дети, киберпространство и информационно-коммуникативные технологии; дети как социальные агенты и акторы в своем городском и сельском окружении, дети в условиях риска и незащищенности (дети улиц, бездомность, насилие и жестокость к детям); детские пространства в городе (детские площадки, школьные площадки); участие детей в политике. Т. Skelton пишет: «взаимосвязь данных тем обеспечивает международный фокус и демонстрирует важность серьезного рассмотрения детей в разных местах и пространствах; эти темы создают платформу для расширения дисциплины и включения детей в исследования ученых в области гуманитарной географии» [Skelton, 2009: 1431].

Литература

Skelton, T. (2009) Children's Geographies/Geographies of Children: Play, Work, Mobilities and Migration, *Geography Compass*, 3, 4:1430 -1448.

Филипова А. Г.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 18-00-00976

ГЕОГРАФИЯ ДЕТСТВА. WEB-РЕСУРС. В рамках реализации проекта Российского фонда фундаментальных исследований «География детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик» был создан web-ресурс «География детства» www.childgeography.com для информирования пользователей о результатах работы команды участников проекта. По типу доступа web-ресурс является открытым и узкоспециализированным.

На сайте www.childgeography.com, структура которого показана на рис. 5.1, реализованы следующие функции:

- новостной слайдер с медиафайлами работ участников;
- публикация фото и видео материалов прошедших мероприятий;
- карточки участников с описанием статей и профиля работы;
- публикация материалов о популяризации Географии детства;
- публикация научных трудов по тематике проекта;
- проведение экспресс-опросов;
- интерактивная карта для детального изучения сформированной базы статистических данных, характеризующих социальный потенциал детства в российских регионах с функцией визуализирования данных посредством инфографики.

Вкладка «Популярная география» содержит информацию рекомендательного плана об интересных художественных произведениях и кинопродукции для детей на географическую тематику. А в «Полевых заметках» представлены результаты поездок членов исследовательской команды и их наблюдений за элементами дружелюбности городской среды к детям.

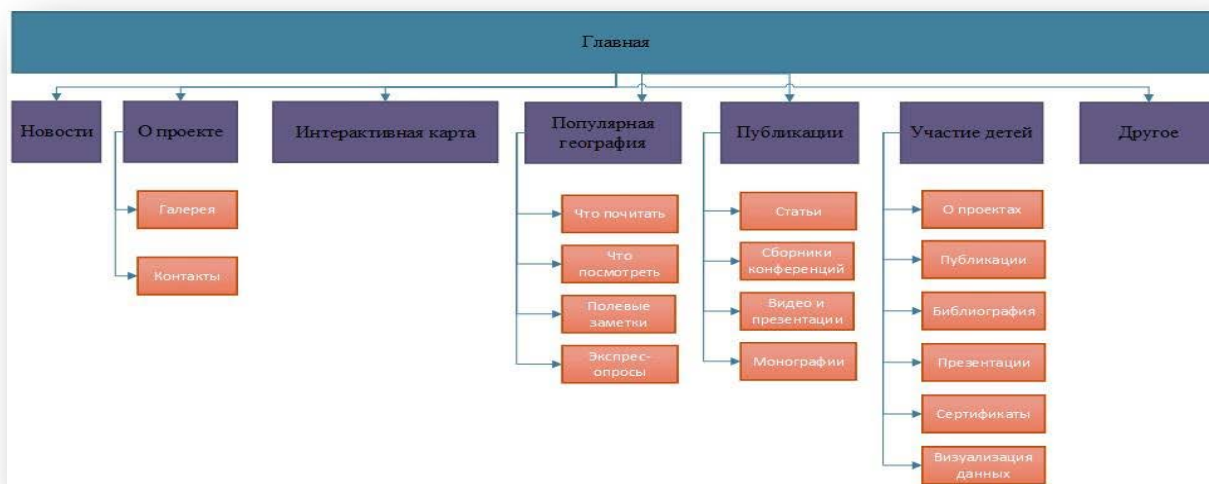


Рис. 5.1 – Карта сайта

Модуль управления состоянием интерактивной карты и сопутствующими элементами управления на информационном ресурсе Childhood Geography реализован на Веб-ресурсе проекта на вкладке «Интерактивная карта».

Указанная страница содержит авторскую разработку построения картограммы регионов Российской Федерации по 67 показателям зарегистрированной авторской базы данных (см. рисунок 5.2). Показатели представлены за 2017 год

и объединены в три группы – демографические, институциональные и экономико-инфраструктурные. Статистические данные были взяты из сборников «Регионы России», единой межведомственной информационно-статистической системы (ЕМИСС), а также информационно-аналитических отчетов региональных центров обработки информации (РЦОИ) и региональных центров оценки качества образования (РЦОКО).

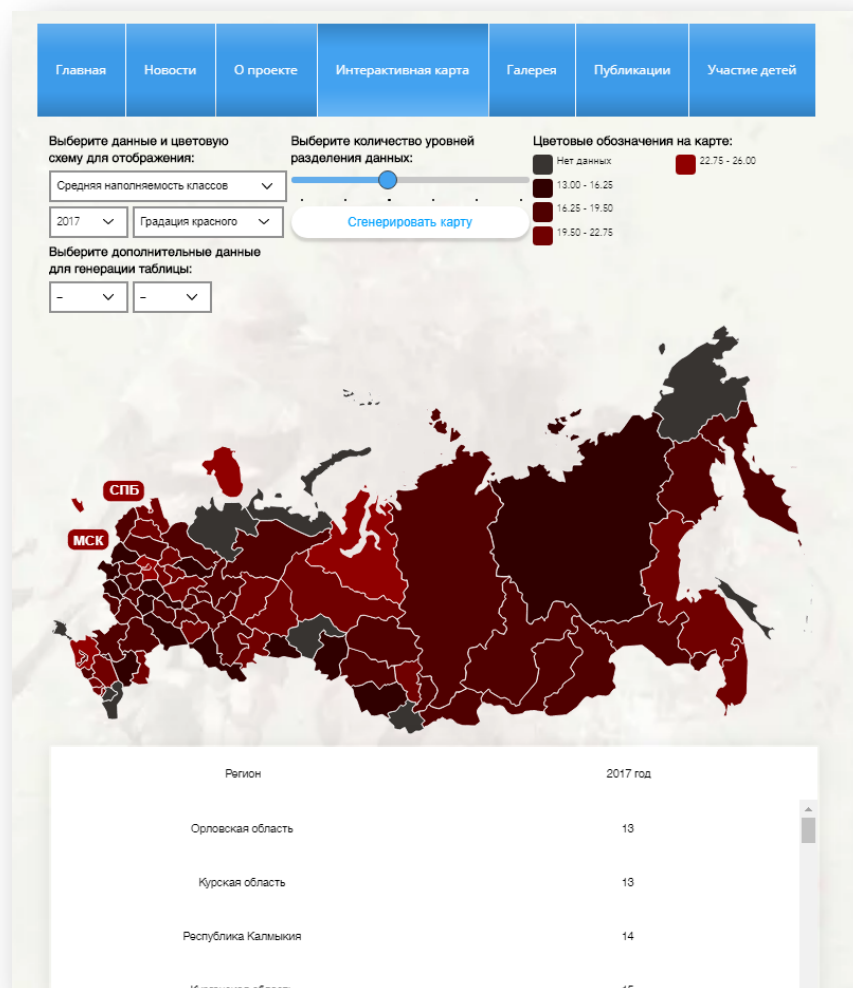


Рис. 5.2 – Пример работы интерактивной карты

Ресурс Childhood Geography управляет генерацией интерактивной карты на основе географических данных Российской Федерации и прилегающих к ней статистических данных. Модуль позволяет выполнять кластеризацию статистических данных по одному из 67 значений, а также визуально демонстрировать их для различных регионов Российской Федерации (см. *Визуализация данных*).

В центральной части интерактивной карты пользователь выбирает количество кластеров, на которые будет разделен, выбранный ранее показатель. Предлагается с помощью элемента «бегунок» выбрать количество кластеров: от 2 до 7. С левой стороны представлены интервальные промежутки выбранного кластера, также на вкладке присутствует возможность выбора одной из 4-х цветовых гамм (градации серого, красного, синего цветов, а также разноцветная канва,

когда каждый регион в зависимости от интервального значения будет выделен соответствующим цветом).

Нажав кнопку «Сгенерировать карту» пользователь получает прорисованную картограмму, а под полученной схемой располагается таблица исходных значений, которые повторяются при наведении мышки на соответствующий регион.

Таким образом, разработанный веб-ресурс «<https://www.childgeography.com>» позволяет найти и донести научную и популярную информацию о таком новом для российских пользователей – преподавателей, ученых, учителей географии, школьников, студентов научном направлении, как география детства. Веб-ресурс содержит новостную информацию, научные статьи и публикации, результаты научных исследований, опыт и наблюдения исследователей географической и социологической проектных групп. Перспективными направлениями развития сайта выступают дальнейшее размещение научных публикаций, в т.ч. в таких удобных для восприятия пользователей форматах, как презентации и видеоподкасты, работа по наполнению интерактивной карты новыми данными (за 2018-2020 гг.), а также повышение интерактивности самого веб-ресурса за счет функции обратной связи, вовлечения пользователей в дискуссии и социологические опросы и пр.

Высоцкая А. В., Филипова А. Г.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проектов № 18-00-00976 и № 18-00-00956

ГОЛОС МОЛОДЕЖИ, ОРГАНИЗАЦИЯ (Voices of Youth) - это организация, созданная UNICEF для поддержки детей со всего мира для всестороннего обмена знаниями и идеями. «Голос молодежи» был основан ещё в 1995 году (раньше, чем, например, инициатива Города, дружественные к детям) с целью донесения послания детей из 81 страны мировым лидерам на Всемирной встрече на высшем уровне в интересах социального развития.

Однако инициатива получила импульс для дальнейшего развития. Так в 1997 году были созданы официальные дискуссионные форумы «Голоса молодежи» (называемые «местом встреч»), где молодые люди смогли обсуждать права ребенка и вопросы развития. Чтобы обеспечить участие широкого круга людей, были созданы параллельные форумы на английском, французском и испанском языках. В то же время в рамках данного ресурса было создано специальное «место обучения», чтобы дать молодежи точную и доступную информацию о правах ребенка с помощью викторин, игр и фотожурналов. Также было создано и «место учителя» - форум для поддержки и предоставления возможностей для учителей и других молодых лидеров обмениваться идеями и находить способы использования ресурсов организации «Голос молодежи» в качестве инструмента обучения.

В 2002 г. в связи со стремительным развитием сети интернет «Голос

молодежи» был полностью реорганизован. Обсудив возможные изменения с пользователями сайта со всего мира, администраторы реорганизовали веб-сайт в три раздела (которые существуют до сих пор): «Изучить» (“Explore”), «Высказаться» (“Speak Out”) и «Принять меры» (“Take Actions”).

“Изучить” – это раздел, который содержит ссылки на информацию о правах ребенка и проблемах развития. Он также включает рассказы, написанные молодыми людьми со всего мира, в том числе и о самих себе, а также игры, викторины и видео, для предоставления информации в интересной и доступной форме.

«Высказаться» — это раздел, который основан на форумах организации «Голос молодежи». Чтобы сделать их более доступными для новых пользователей, публикуются резюме популярных обсуждений. В этом разделе также размещены рассказы и стихи, присланные участниками организации.

«Принять меры» — это раздел, в котором предлагаются общественные проекты, с помощью которых молодые люди могут начать помогать делать мир лучше. В этом разделе также представлены рассказы и истории успешных молодежных лидеров для того, чтобы вдохновлять других участников, и представлен список организаций и проектов, в которых заходящие на сайт пользователи могут принять участие.

В дополнение к веб-сайту «Голос молодежи» также выпускал два раза в месяц информационный бюллетень «Что говорят молодые люди». В 2005 году ресурс был переведен на арабский язык, а в 2006 году запустил первую онлайн-игру о ВИЧ/СПИД на языке суахили.

По состоянию на 2020 год организация ведет активную деятельность в социальных сетях и Instagram.

В настоящий момент миссия организации звучит так: «предложить всем детям и подросткам, включая тех, кто находится в труднодоступном для глобальных сетей месте, безопасное и поддерживающее глобальное киберпространство, в котором они могут исследовать, обсуждать и сотрудничать друг с другом по вопросам, связанным с правами человека и социальными изменениями, а также повышать свою осведомленность и развивать свои навыки лидерства, взаимодействия и критического мышления посредством активного и содержательного участия со своими коллегами и с лицами, принимающими решения по всему миру».

UNICEF уделяет много внимания привлечению молодежи к восстановлению экосистем (Цель устойчивого развития 15) [Мир, который..., 2020] (см. *Цели устойчивого развития в интересах детей*). Так как из-за изменения климата, обезлесения и другого неправомерного использования природных ресурсов, утраты биоразнообразия, загрязнения или зараженной воды перед человечеством возникли многочисленные экологические проблемы, голоса молодых людей, которым ещё только предстоит жить на нашей планете, имеют особенное значение.

Будучи ключевыми участниками дискуссии об устойчивом развитии, молодые люди могут предоставить бесценную экспертизу, которой так часто не хватает политикам, принадлежащим к старшим поколениям. Молодежь всего мира заслуживает права голоса в разработке экологической политики, и начинать надо с повышения осведомленности молодежи о ключевых проблемах и о том, как принять участие в разработке и внедрении устойчивых решений в

области охраны окружающей среды.

Есть информация о «Голосе молодежи» и на русском языке для региона UNICEF Европа и Центральная Азия, но все же для получения полной информации следует пользоваться англоязычным ресурсом [UNICEF..., 2020].

Литература

Мир, который мы хотим, будущее для всех. Официальный сайт ЮНИСЕФ. URL: <https://www.unicef.org/eca/ru/> (дата обращения: 5.12.2020).

UNICEF and the Sustainable development goals. URL: <https://www.voicesofyouth.org/topic/environment> (дата обращения: 5.12.2020)

Козлов В. А.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 19-011-00654)*

ГРУППА ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ВЛИЯНИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ДЕТЕЙ (CERG - Children`s Environments Research Group), миссией которой является создание справедливого и всеобъемлющего мира, в котором дети живут в партнерстве со своими семьями, соседями и общиной, а также имеют возможность участвовать в создании среды, которая поддерживает их право жить, учиться и играть. Понимание жизни детей и условий окружающей среды, а также отношения детей к этой среде важно для последующего изменения данных условий. Особое внимание CERG уделяет детям, живущим в бедности, и общинам с низкими доходами.

Группа сложилась в США под руководством Роджера Харта (см. *Харт Роджер*). Она занимается изучением политики в отношении детей, окружающей детей среды, прав детей и вопросов улучшения качества их жизни. CERG (<https://cergnyc.org/>) является частью Центра человеческой среды (Center for Human Environments) при Центре выпускников городского университета Нью-Йорка.

Другими исследовательскими направлениями CERG являются: 1. Гражданство детей и их участие в управление; 2. Права детей; 3. Дети, природы и их устойчивое взаимодействие; 4. Развитие сообщества и планирование его изменения; 5. Программирование и оценка дизайна среды; 6. Экологическое исследование жизни детей; 7. Методологические инновации; 8. Детская игра; 9. Городская бедность и социальная справедливость.

Костина Е. Ю., Бухтиярова И. Н.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках
проектов № 18-00-00976 и № 18-00-00956*

ДЕТИ, МОЛОДЕЖЬ И ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА, ЖУРНАЛ (Children, Youth and Environments) *распространяет знания и стимулирует дискуссии в поддержку инклюзивных и устойчивых условий для развития детей и молодежи во всем мире.*

Сайт: <https://www.cyenetwork.org/submit>.

Издается с 2003 г. Как правило, имеет два выпуска в год, в некоторых случаях – 3 или 4.

С 1984 по 1991 гг. журнал имел название «Children's Environments Quarterly», с 1992 по 1995 - Children's Environments.

Журнал CUE - это рецензируемый, междисциплинарный, онлайн-журнал, характеризующий физическую среду, в которой живут, учатся, работают и играют дети и молодежь.

Журнал публикует статьи в виде исследовательских работ, полевых отчетов и обзоров книг/СМИ.

CUE стремится укрепить связи между исследованиями и практикой.

Филипова А. Г.

ЕВРОПЕЙСКАЯ ПРОГРАММА ИНВЕСТИРОВАНИЯ В ДЕТЕЙ (European Platform for Investing in Children (EPIC)). *Рекомендации по инвестициям в детей, направленные на борьбу с неравенством, входили в общий пакет социальных инвестиций для борьбы с бедностью и социальной изоляцией Европейской Комиссии, предложенный ещё в 2013 г. Программы семейной политики на тот момент включали 3 основных элемента:*

- Систему пособий для семей с детьми (финансовая составляющая),
- Качественные услуги по уходу за ребенком (развитая система услуг),
- Программы раннего (дошкольного) развития.

В целом стратегия социальных инвестиций в детей базировалась на 3-х основных принципах:

- Доступность ресурсов для вложения в детей
- Доступность качественных услуг, которыми могут воспользоваться дети
- Реализация прав детей на участие в общественной жизни (действительно, расширение не только защиты детей, но и возможности для детей влиять на принятие решений, разрабатываемых в их интересах).

Благополучие семей с детьми является одним из основных элементов успешного функционирования социального государства. Однако даже в странах Европы не все дети имеют равные возможности и равный доступ к ресурсам. Например, согласно данным Европейской комиссии в 2017 г., несмотря на выход из социально-экономического кризиса, 24,9 % детей в ЕС находилось в зоне риска бедности и социальной изоляции.

Стоит отметить, что инвестиции в детей, по мнению европейских экспертов, во многом затрудняются такими факторами как:

- Различные негативные внешние стимулы, которые сдерживают участие

родителей на рынке труда (другими словами, факторы безработицы).

- Неэффективные, неадекватные, недостаточные по объему пособия семьям и/или детям.
- Отсутствие доступа к качественным учреждениям, предоставляющим услуги по уходу за детьми.

Любопытно использование самого термина «инвестиции», что в очередной раз подчеркивает важность вложений в детей и долгосрочный эффект от проводимой семейной политики (в том числе и для родителей).

Помимо усиленного внимания к участию детей в общественной жизни и политическом процессе, важно отметить поддержку раннего развития. По мнению авторов концепции, что согласуется с современными представлениями ученых, инвестиции в раннем возрасте приносят наибольшую отдачу, как в краткосрочном, так и в долгосрочном периодах (что подтверждается различными исследованиями). Тем не менее, возможность распространения данного опыта на все страны ЕС без исключения по единым стандартам, сталкивается с существенными трудностями в виде национальных различий в системе образования различных ступеней и особенностей семейной и трудовой политики.

Тем не менее, раннее развитие было уже включено в оценку мониторинга результативности программы: важным этапом развития детей являются первые 5 лет, а результатом, на который нацелен мониторинг, будет являться поступление детей, прошедших программы раннего развития, в высшие учебные заведения независимо от их социально-экономического положения (то есть моменты инвестирования и получения результата существенным образом разнесены по времени). Предполагается в качестве гипотезы, что, так как когнитивные способности детей будут выравнены с помощью программ раннего развития, повысится качество обучения, а получение образования станет доступно всем слоям населения.

Дополнительно в 2015 г. Европейский Парламент выступил с инициативой о предоставлении детям с высоким риском бедности и социальной изоляции государственных гарантий доступа к бесплатному образованию, здравоохранению, программам раннего дошкольного воспитания и развития, а также сбалансированному питанию и достойным жилищным условиям. В 2017 г. Европейский Парламент запросил Европейскую Комиссию начать подготовку к внедрению схемы предоставления данных гарантий. В результате был запущен ряд исследований с целью определения влияния гарантий как на положение детей в группах риска, так и на европейских детей в целом. К детям из групп риска относились: дети, находящиеся в тяжелой семейной ситуации (не только материальной, видимо, можно считать данную категорию аналогом российских «неблагополучных» семей), проживающие в институциональных учреждениях, дети беженцев и мигрантов, дети-инвалиды.

Публикация и обсуждение материалов исследования, а также окончание собственно исследования, в 2020 году было затруднено эпидемией, однако в пресс-релизах за 2020 год содержались определенные предварительные результаты.

Отметим, что в рамках Европейского Союза существенным препятствием

к внедрению программ всеобщего раннего развития может выступать большое количество детей беженцев и мигрантов, которые имеют проблемы со знанием языка страны пребывания и не могут в полной мере интегрироваться в систему дошкольного обучения, однако именно привлечение данных детей к проектам раннего развития и будет способствовать их скорейшей и качественной интеграции в общество (см. *Дети из семей мигрантов*). Другой проблемной категорией являются дети родителей с низким уровнем образования и дохода, которые не видят необходимости (даже при наличии государственных гарантий финансирования) для участия в программах раннего развития детей. В особенности важны финансовые гарантии и предоставление дополнительных возможностей в услугах по уходу одиноким родителям (также одной из основных групп риска).

Важным элементом инвестиций в детей является и предоставление инклюзивного образования детям, которым в силу медицинских причин необходим особый подход при обучении. Политика ЕС в данном направлении в настоящий момент активно развивается, а исследования, направленные на выявление лучших практик, проводятся, хотя единое решение не выработано.

Литература

European commission Policies and Activities 'Employment, Social Affairs & Inclusion'. URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1254&intPageId=3689&langId=en> (дата обращения: 03.12.2020).

Heckman J. J. The economics of inequality: The value of early childhood education // American Educator. 2011. Т. 35. №. 1. С. 31.

Козлов В. А.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 19-011-00654)*

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ГРУППА ГЕОГРАФИИ ДЕТЕЙ, МОЛОДЕЖИ И СЕМЕЙ (Geographies of Children, Youth & Families Research Group (GCYFRG)) *стремится повысить авторитет, воспринимаемую ценность и понимание географического положения детей, молодежи и семей в рамках академической географии и за ее пределами. Группа действует на базе RGS – (Королевское географическое общество института британских географов).*

Адрес сайта: <https://gcyfrg.wordpress.com/>. Председателям GCYFRG является Софи Хэдфилд-Хилл (Sophie Hadfield-Hill), занимающаяся исследованием урбанизма, устойчивых сообществ, а также повседневных практик детей в них. География детства часто сливается с географией семьи, молодежи, что видно и по названию исследовательской группы, во многом это вызвано невозможностью рассматривать ребенка вне семьи, а также провести четкую возрастную границу, отделив детей от молодежи. Более конкретные цели группы включают в себя:

- Предоставление форума для изучения смыслов, последствий и новых

направлений в географии детей, молодежи и семей;

- Стимулирование и развитие критических дебатов о географическом положении детей, молодежи и семей внутри и за пределами географии;
- Установление совместных связей с исследовательскими группами и практиками в рамках других дисциплин, а также с другими исследовательскими группами RGS-IBG;
- Максимальное вовлечение аспирантов и новых исследователей во все виды деятельности исследовательской группы;
- Создание устойчивого форума и сети поддержки, которая связывает исследования географического положения детей, молодежи и семей с быстрорастущим числом преподаваемых курсов и модулей в этой области.

GCYFRG организует форум для обсуждения новых исследовательских направлений в географии детей, молодежи и семей; стимулирует критические дебаты по проблемам географии детей, молодежи и семей в пределах и за пределами географии; способствует налаживанию междисциплинарных научных связей, а также связей исследователей и преподавателей курсов.

GCYFRG провел уже пять международных конференций, посвященных географии детства, которые привлекли к научной дискуссии большое количество исследователей из разных стран. Первая международная конференция по географии детей, молодежи и семей прошла в 2007 году в университете Рединга (Великобритания), вторая – в 2009 году в Барселоне (Испания), а третью принимал Национальный университет Сингапура в 2012 г. В 2015 году конференция перенеслась через океан в Северную Америку. Четвертая конференция на тему «Молодежь, границы и благополучие» проходила в Сан-Диего (США). Пятая конференция «Новые географии молодых людей и семей в эпоху глобальной неопределенности» прошла 25-27 сентября 2017 года в Университете Лафборо (Великобритания). На ней собралось более 100 исследователей из 18 стран, основными темами научной дискуссии стали темы прекарности, будущего, миграции и мобильности, а также межпоколенчества и (не)справедливости.

Костина Е. Ю.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 18-00-00976)*

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ДОКУМЕНТЫ МЕЖДУНАРОДНЫЕ О ЗАЩИТЕ ПРАВ ДЕТЕЙ – *система законов и подзаконных актов, действующих на всей территории разных стран и направленных на защиту интересов, и прав ребенка во всех сферах его жизнедеятельности.*

К основным международным документам, касающимся прав детей, относятся: Декларация прав ребенка (1959), Конвенция ООН о правах ребенка (1989), Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990).

Первая в истории Декларация прав ребенка была написана российским педагогом Константином Николаевичем Вентцелем в 1917 г. Она провозгласила для ребенка право на воспитание, образование, на свободное выражение мыслей, на создание организаций и объединений учащихся, на развитие способностей и дарований личности. Первым международным документом о правах ребенка стала Декларация о правах ребенка (Женевская декларация о правах ребенка), принятая Лигой Наций в 1924 г. на основе разработанных в 1923 г. Эглантин Джебб основных положений Декларации прав ребенка.

В 1959 г. Генеральная Ассамблея ООН принимает Декларацию прав ребенка, в котором были провозглашены 10 принципов, касающихся социальных и правовых вопросов защиты прав ребенка. Одним из ключевых принципов Декларации 1959 г. является то, что ребенок должен пользоваться особой защитой, а также всеми возможностями и средствами, предусмотренными законом для здорового и нормального физического, умственного, нравственного, духовного и социального развития. Первостепенное внимание при разработке и принятии национального законодательства должно быть направлено на удовлетворение «наилучших интересов ребенка» (стандарт, отраженный во всех правовых документах по правам детей) [Кравчук, 2017]. Кроме того, в соответствии с Декларацией, ребенок имеет право на имя и гражданство; на адекватное питание, жилье, отдых и медицинские услуги; к образованию; а для инвалидов - «особый уход, образование и уход», защиту от пренебрежения, жестокости и эксплуатации, торговли людьми, труда несовершеннолетних и дискриминации [Children's Rights, 2015].

Наиболее полным документом о правах детей стала Конвенция о правах ребенка 1989 г., затронувшая четыре ключевых аспекта прав детей: участие детей в принятии решений, затрагивающих их интересы; защита детей от дискриминации и всех форм безнадзорности и эксплуатации; предотвращение причинения им вреда; и оказание помощи детям в удовлетворении их основных потребностей. День принятия Конвенции (20 ноября) ежегодно, начиная с 1992 г. отмечается как Всемирный день детей.

Конвенция о правах ребенка сформировала новые права детей, не существовавшие ранее: право ребенка на сохранение своей личности, права на особую защиту наиболее уязвимых групп детей, таких как беженцы, право детей из числа коренных народов на сохранение своей культуры (см. *Культура жизнеобеспечения детства; Дети из семей мигрантов*). В ряде случаев эти нововведения принимают форму конкретных детских версий существующих прав, например, в отношении свободы выражения мнения и права на справедливое судебное разбирательство. Конвенция закрепила на уровне международного документа права, которые до сих пор встречались только в прецедентном праве региональных договоров по правам человека. (например, право детей быть заслушанными в затрагивающих их интересы судебных разбирательствах), а также заменила необязательные рекомендации обязательными стандартами (например, гарантии в процедурах усыновления и в отношении прав детей-инвалидов) [Бондаренко, 2017].

В начале XXI в. Конвенция была дополнена 3 факультативными протоколами: в 2000 г. — протоколом, касающемся торговли детьми, детской

проституции и детской порнографии (ратифицирован Россией в 2013 г.) и протоколом, касающемся участия детей в вооруженных конфликтах (ратифицирован РФ в 2008 г.), в 2011 г. - касающемся процедуры сообщений (Россией ратифицирован не был).

Протокол, касающийся участия детей в вооруженных конфликтах, рассматривает необходимость включения в качестве военного преступления в Римский статут Международного уголовного суда «призыва или вербовки детей в возрасте до 15 лет или их использования для активного участия в боевых действиях как в международных, так и в немеждународных вооруженных конфликтах».

Международными нормативно-правовыми актами регламентируются также и отдельные права детей. Так, в 1973 г. Международной организацией труда была принята Конвенция о минимальном возрасте для приема на работу, в рамках которой каждое государство-участник должно проводить национальную политику, направленную на обеспечение эффективного упразднения детского труда и постепенное повышение минимального возраста для приема на работу до уровня, соответствующего наиболее полному физическому и умственному развитию молодых людей. 2021 г. Генеральной Ассамблеей ООН объявлен Международным годом ликвидации детского труда (*см. География детского труда*).

С 80-х гг. XX в. развитие нормативно-правовой базы в области защиты прав детей в мире связано с институтом уполномоченного по правам ребенка: первый детский омбудсмен появился в 1981 г. в Норвегии, в 2014 г. количество стран, где был создан институт детских омбудсменов, увеличилось до 77 [Григорьева, Симонова, 2018].

Особое внимание на международном уровне уделяется вопросам, касающимся правосудия в отношении несовершеннолетних: в 1985 г. Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН были приняты Минимальные стандартные правила ООН, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила), а в 1990 – Руководящие принципы ООН для предупреждения преступности среди несовершеннолетних (Эр-Риядские руководящие принципы). Они сформировали основу современной ювенальной юстиции. Ювенальная юстиция - система законов, политики и процедуры, предназначенные для регулирования обработки и обращения с несовершеннолетними правонарушителями в связи с нарушениями закона, а также для предоставления средств правовой защиты, которые обеспечивают их интересы в ситуациях конфликта или пренебрежения.

Развитие общества на современном этапе определило появление новых вызовов и угроз в соблюдении прав детей, например, защита прав детей в цифровом мире. В связи с чем и на международном, и на национальном уровне разрабатываются нормативно-правовые акты, касающиеся безопасности детей в киберпространстве (Концепция информационной безопасности детей РФ (2015), Федеральный закон РФ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (2017), Декларация Комитета министров Совета Европы о защите достоинства, безопасности и конфиденциальности, Европейская стратегия в поддержку совершенствования Интернета для детей, 2012 г. и т. д.). Хотя

искусственный интеллект является движущей силой инноваций, он также создает риски для детей и их прав, такие как их конфиденциальность, безопасность и защищенность (см. *Безопасность детей*).

В 2020 г. ЮНИСЕФ разработала манифест по защите безопасности и конфиденциальности данных детей, а также проект политики в области искусственного интеллекта для детей, основанный на Конвенции о правах ребенка и представляющий три ключевые принципа, отстаивающих права детей: политика и системы искусственного интеллекта должны быть направлены на защиту детей; должны справедливо обеспечивать потребности и права детей, должны дать детям возможность вносить свой вклад в развитие и использование искусственного интеллекта. Основываясь на данных принципах, было предложено девять требований для ИИ, ориентированного на детей. Меньшая способность детей младшего возраста принимать осознанные решения и иметь полную свободу действий создают уникальные проблемы для безопасности и конфиденциальности данных детей. Это поднимает вопросы, выходящие за рамки защиты данных, в том числе: правомерность применения таких понятий, как осознанное согласие в отношении детей; степень, в которой родители могут выступать в качестве заместителей при принятии решений относительно данных детей; и право на удаление или забывание данных. В экспертном сообществе широко распространено мнение, что стандарты защиты данных и безопасности детей должны устанавливаться на более высоком уровне, чем для взрослых.

Литература

- Бондаренко Ольга Анатольевна «Интересы ребенка» как правовая категория // Legal Concept. 2017. №1. С. 44-49 DOI: <https://doi.org/10.15688/lc.jvolsu.2017.1.7>
- Григорьева Н.А., Симонова М.А. — Международный опыт развития института уполномоченного по правам ребенка: из истории охраны прав и интересов детей // Международное право. 2018. № 4. С. 44 - 49. DOI: <https://doi.org/10.25136/2306-9899.2018.4.27574>
- Кравчук Н.В. Наилучшие интересы ребенка: содержание понятия и его место в семейном законодательстве России // Актуальные проблемы российского права. 2017. №5 (78). С. 97 -103. DOI: <https://doi.org/10.17803/1994-1471.2017.78.5.097-103>
- Children's Rights: International and National Laws and Practices. Legal Reports, 2015 // Library of Congress. URL: <https://www.loc.gov/law/help/child-rights/index.php> (дата обращения: 20.12.2020).

Крейденко Т. Ф.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 18-00-00956

ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫЕ, ЗАНИМАЮЩИЕСЯ ВОПРОСАМИ ДЕТСТВА – объединения государств (межправительственные организации) или национальных обществ (ассоциаций) неправительственного характера (неправительственные организации) для достижения общих целей в вопросах защиты прав детей и развития условий детства.

История создания международных организаций, занимающихся вопросами детства, насчитывает более 100 лет. В 1919 г. была основана организация «Спасем детей» - первая благотворительная организация, деятельность которой была направлена на устранение проблемы детского голода в условиях блокады Германии и ее союзников в ходе Первой мировой войны и после ее окончания. После событий в России 1921-1922 гг. (массовый голод) было принято решение о переводе деятельности организации на постоянную основу и изменение ее миссии на международные усилия по сохранению детской жизни в условиях объективных угроз со стороны экономического развития, стихийных бедствий, войны и других конфликтов. Одна из основателей организации «Спасем детей» Эглантин Джебб в 1923 г. сформулировала основные положения Декларации прав ребенка, которые в 1924 году были утверждены Лигой Наций (см. *Нормативно-правовые документы международные о защите прав детей*). К третьему десятиетию XXI в. «Спасем детей» - крупнейшая неправительственная международная организация, членами которой являются представители 29 стран, и сотрудники которой работают в 117 странах мира. К 2030 г. организация ставит перед собой цели обеспечения качественного базового образования для всех детей в мире, искоренения насилия в отношении детей во всех странах мира, полное предотвращение смертности детей до 5 лет от предотвратимых причин в мире. Россия не является членом организации, но участвует в ее нескольких международных программах [Спасем детей, 2020].

В настоящее время ведущей международной организацией, занимающейся вопросами детства, является Детский фонд ООН (United Nations Children's Fund, ЮНИСЕФ) [Детский фонд ООН, 2020]. Фонд был создан в 1946 г. под названием «Чрезвычайный фонд защиты детей ООН» на временной основе для решения проблем детей в чрезвычайных обстоятельствах послевоенной Европы (в 1947 г. ЮНИСЕФ организовал первую в истории масштабную кампанию по оказанию помощи детям - поставку продовольствия, медикаментов, одежды и обуви в 14 европейских стран). В 1953 г. Генеральная Ассамблея ООН преобразовала ЮНИСЕФ в постоянную организацию по оказанию помощи детям. Первоначально организация занималась преимущественно проблемами, связанными со здоровьем детей, но с середины 60-х гг. занимается всем спектром проблем по оказанию помощи детям, включая образование [Организация Объединенных Наций, 2020]. В 1965 г. деятельность Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) в деле удовлетворения основных нужд людей и отстаивания прав детей была признана мировым сообществом и отмечена Нобелевской премией мира. В настоящее время ЮНИСЕФ работает более чем в 190 странах с целью спасения жизни детей, защиты их прав и помощи в реализации своего потенциал с раннего детства до подросткового возраста. Ежегодно организация публикует отчет о Положении детей в мире с анализом самых актуальных проблем, связанных с вопросами детства (см. *ЮНИСЕФ. О положении детей в мире*). Темой отчета 2019 г. стала «The Changing Face of Malnutrition» (в российском издании «Дети, продовольствие и питание»).

Помимо ЮНИСЕФ в Организации Объединенных наций вопросами здравоохранения занимаются - Азиатский банк развития, Продовольственная и

сельскохозяйственная организация ООН, Программа развития ООН; вопросами образования - Организация экономического сотрудничества и развития, Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). Проблемы защиты прав детей решаются Управлением Верховного комиссара ООН по правам человека, Управлением ООН по наркотикам и преступности, Агентством ООН по делам беженцев.

Решение проблем подростков – одна из первоочередных задач деятельности Объединенной программы ООН по ВИЧ/СПИДу, Программы развития ООН, Фонда ООН в области народонаселения, ЮНЕСКО, «ООН-женщины», Всемирной организации здравоохранения.

Во второй половине XX в. были созданы многочисленные неправительственные организации, напрямую или косвенно связанные с решением вопросов развития условий детства, решением проблем детей и т.д., среди которых:

Международная сеть действий в защиту детского питания (IBFAN) – основана 12 октября 1979 г., на международном и национальном уровне контролирует соблюдение «Международного свода правил по сбыту заменителей грудного молока» и последующих резолюций Всемирной ассамблеи здравоохранения, связанных с защитой грудного вскармливания.

Европейская сеть уполномоченных по правам детей – создана в 1997 г. в Норвегии как неправительственная некоммерческая организация по защите прав детей для 47 государств – членов Совета Европы. К 2020 г. в ее состав входят 43 организации из 34 стран Совета Европы (22 из которых – страны ЕС). Впервые в мире институт защиты прав ребенка появился на уровне государства в Норвегии в 1981 г., в 1997 г. двадцать европейских государств объявили о создании неправительственной организации «Европейская сеть уполномоченных по правам детей». В настоящее время детские омбудсмены работают в 77 странах мира, что связано не только с необходимостью защиты прав детей, но и с формированием соответствующей нормативно-правовой базы для отстаивания конституционных прав ребенка (см. *Нормативно-правовые документы международные о защите прав детей*) [Григорьева, Симонова, 2018; Европейская сеть уполномоченных, 2020].

Международная ассоциация «Шаг за шагом» - основана в 2010 г. в Лейдене (Нидерланды) как международная организация по вопросам раннего (дошкольного) образования. Офис организации расположен в Доме прав ребенка, являющемся центром для организаций, работающих с детьми и молодежью. Из российских организаций полноправное членство в ассоциации имеют Российский фонд развития образования «Сообщество», компания «Интересный детский сад» и аффилированное членство - научно-образовательный центр «Биологические и социальные основы инклюзии» Института физиологии им. И.П. Павлова Российской академии наук.

Международную деятельность в вопросах детства также осуществляют и ряд национальных и частных инициатив: Институт вакцин имени Альберта Сабина (США, деятельность в вопросах вакцинации и иммунизации), Лаборатория по разработке политики для детей (Германия, аналитический центр в области молодежной политики), Фонд «Oak Foundation» (Швейцария, деятельность,

направленная на защиту прав детей, одиноких матерей, жертв сексуального насилия и т.д.) [Международная ассоциация, 2020].

Литература

- Григорьева Н. А., Симонова М. А. Международный опыт развития института уполномоченного по правам ребенка: из истории охраны прав и интересов детей // Международное право. 2018. № 4. С. 44 - 49. DOI: <https://doi.org/10.25136/2306-9899.2018.4.27574>
- Спасем детей («Save the Children»). Официальный сайт организации. URL: <https://www.savethechildren.net/> (дата обращения: 20.12.2020).
- Детский фонд ООН (United Nations Children's Fund, UNICEF) Официальный сайт организации. URL: <https://www.unicef.org/> (дата обращения: 20.12.2020).
- Организация Объединенных Наций (United Nations, UN). Официальный сайт организации. URL: <https://www.un.org/ru/> (дата обращения: 20.12.2020).
- Международная сеть действий в защиту детского питания (The International Baby Food Action Network, IBFAN). Официальный сайт организации. URL: <https://www.ibfan.org/> (дата обращения: 20.12.2020).
- Европейская сеть уполномоченных по правам детей (The European Network of Ombudspersons for Children, ENOC). Официальный сайт организации. URL: <https://enoc.eu/> (дата обращения: 20.12.2020).
- Международная ассоциация «Шаг за шагом» (International Step by Step Association, ISSA) Официальный сайт организации. URL: <https://www.issa.nl/> (дата обращения: 20.12.2020).

Крейденко Т. Ф.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 18-00-00956

АЙТКЕН СТЮАРТ (AITKEN STUART) – заслуженный профессор в области географии, профессор департамента географии университета Сан Диего (Department of Geography, San Diego State University <https://geography.sdsu.edu/People/Faculty/aitken.php>). Специалист в области социальной географии; культурной географии; городской географии, пионер географии детства. Авторитетный исследователь в области географических методов и качественных подходов.

Исследования, проводимые кафедрой географии, окружающей среды, общества и технологий Университета Сан Диего под руководством Стюарта Айткена, касаются географии детей, молодежи и семей. Особый интерес вызывают их исследования независимых мобильностей детей-мигрантов, культурных конструкторов детства коренных народов, находящихся в условиях высокой бедности и неравенства, детского труда, а также вопросы вовлечения детей в совместное со взрослыми планирование городской природы.

Публикации:

Aitken S. C. Global crises of childhood: Rights, justice and the unchildlike child. Area. 2001. 33(2). Pp. 119-127.

Aitken S. C., Lund R., Kjørholt A.T. Why children? why now? Children's Geographies. 2007. 5(1-2). Pp. 3-14.

Aitken S.C. Children's geographies: tracing the evolution and involution of a concept. *Geographical Review*, January. 2018. № 108 (1). Pp. 3-23.

ВАЛЕНТАЙН ДЖИЛЛ (VALENTINE GILL) – профессор географии и проректор по социальным наукам в университете Шеффилда (*University of Sheffield* <https://www.sheffield.ac.uk/>).

Ключевые области исследований охватывают социальную идентичность и принадлежность; детство, воспитание детей и семейную жизнь; городские культуры и потребление. Ее исследования, в частности, были сосредоточены на географии детства, потреблении алкоголя в молодежной субкультуре, а также на женской географии. Является соучредителем журнала «Социальная и культурная география» (*Social & Cultural Geography* <https://www.tandfonline.com/toc/rscg20/current>) и сопедатором журнала «Гендер, место и культура» (*Gender, Place and Culture* <https://genderplaceandculture.wordpress.com/>), внесла значительный вклад в развитие феминистской географии.

Публикации:

Valentine G. Living with difference: Reflections on geographies of encounter. *Progress in Human Geography*, 2008. 32(3). Pp. 323-337.

Valentine G., McKendrick J. Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*. 1997. 28(2). Pp. 219-235.

Valentine G. Angels and devils: Moral landscapes of childhood. *Environment and Planning D: Society and Space*. 1996. 14(5). Pp. 581-599.

Valentine G. Children should be seen and not heard: The production and transgression of adults' public space. *Urban Geography*. 1996. 17(3). Pp. 205-220.

Holloway S. L., Valentine G. Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*. 2000. 34(4). Pp. 763-783.

КАРСТЕН ЛИЯ (KARSTEN LIA) – доцент кафедры городской географии Амстердамского университета (*AISSR* <https://www.uva.nl/en/profile/k/a/c.j.m.karsten/c.j.m.karsten.html>). Научные интересы сосредоточены на повседневной жизни в городах и включают в себя три взаимосвязанные области: детская география, изменение семейной жизни и включение в городское общественное пространство.

Одна из недавних работ была связана с изучением городских пространств потребления, семейным туризмом и родительскими рассказами о жилых идиллиях. Лия регулярно участвует в общественных дебатах о городах и семьях.

Публикации:

Karsten L. Historical traces: the changing boundaries between children's private and public urban spaces over the last century. In K. Vesikansa (Ed.), *Mixing the Private and the Public in the City* 2018. Pp. 94-108.

Karsten L. Middle-class childhood and parenting culture in high-rise Hong Kong: on scheduled lives, the school trap and a new urban idyll. *Children's*

Geographies. 2015. 13(5). Pp. 556-570. DOI: 10.1080/14733285.2014.915288

Karsten L., Kamphuis A., Remeijnse C. 'Time-out' with the family: the shaping of family leisure in the new urban consumption spaces of cafes, bars and restaurants. Leisure Studies. 2015. 34:2. Pp.166-181. DOI: 10.1080/02614367.2013.845241

КАЦ СИНДИ (KATZ CINDI) - географ, профессор в области экологической психологии, наук о Земле и окружающей среде, американских и женских исследований в городском университете Нью-Йорка (*The Doctorate-Granting Institution of the City University of New York* <https://www.gc.cuny.edu/Faculty/Core-Bios/Cindi-Katz>).

Ее работа касается общественного воспроизводства и производства пространства, места и природы; детей и окружающей среды; последствий глобальной экономической перестройки для повседневной жизни; приватизации общественной среды, переплетения памяти и истории в географическом воображении.

Является членом Исследовательской группы по проблемам окружающей среды для детей в Центре по изучению окружающей человека среды.

Кац была редактором журнала «Children's Environments Quarterly» (см. *Дети, молодежь и окружающая среда, журнал*) и первым редактором обозрения «Гендер, место и культура» (Gender, Place and Culture <https://genderplaceandculture.wordpress.com/>), а также одним из основателей журнала «Социальная и культурная география» (Social & Cultural Geography <https://www.tandfonline.com/toc/rscg20/current>).

Публикации:

Katz C. Vagabond capitalism and the necessity of social reproduction. *Antipode*, 2001, 33(4), p. 709-728.

Katz C. Playing the field: Questions of fieldwork in geography. *Professional Geographer*, 1994, 46(1), p. 67-72.

Katz C. Growing girls/closing circles: limits on the spaces of knowing in rural Sudan and US cities. *Full circles: geographies of women over the life course*, 1993, p. 88-106.

Katz C. Childhood as spectacle: Relays of anxiety and the reconfiguration of the child. *Cultural Geographies*, 2008, 15(1), p. 5-17.

КЪЕРХОЛЬТ АННА (KJØRHOLT ANNE) – профессор в области исследований детей и детства, а также педагогики, эстетики и лидерства, Норвежский университет естественных и технических наук, Департамент образования и непрерывного обучения (*Department of Education and Lifelong Learning, Norwegian university of science and technology* <https://www.ntnu.edu/ipl>).

Научные интересы: дискурсы детства; права и перспективы детей; детское гражданство; детские культуры; дошкольное образование и уход за детьми; детское благополучие, время и пространство. В 2003 году защитила диссертацию «Детство как социально-символическое пространство: дискурсы о детях как

социальных участниках общества». Являлась академическим лидером по созданию и координации международной магистерской программы «Исследования в области детства» (2006–2013 гг.).

Проекты:

Дети как новые граждане и наилучшие интересы ребенка - вызовы современной демократии (RCN 2005-2009);

Современный ребенок и гибкий рынок труда (совместно с Jens Qvortrup, RCN 2003-2008);

Дети, молодежь и местные знания в Эфиопии и Замбии (SIU, NUFU 2007-2011),

Влияние гражданского общества на образование и уход за детьми младшего возраста в Эфиопии и Замбии, (Norad 2011-2016)

Публикации:

Jirata T. J., Kjørholt A. T. The place of children among the Guji of southern Ethiopia: school, work and play. *Children's Geographies*. 2015. Vol. 13 (2).

Kjørholt A. T. Childhood as Social Investment, Rights and the Valuing of Education. *Children & society*. 2013. Vol. 27 (4).

Abebe T., Kjørholt A. T. Social Actors and Victims of Exploitation. Working children in the cash economy of Ethiopia's South. *Childhood*. 2009. Vol. 16 (2).

Aitken S., Lund R., Kjørholt A. T. Why Children? Why Now? *Children's Geographies*. 2007. Vol. 5 (1-2).

Kjørholt A. T. Childhood as a Symbolic Space: Searching for Authentic Voices in the Era of Globalisation. *Children's Geographies*. 2007. Vol. 5 (1-2).

ЛИМБ МЕЛАНИ (MELANIE LIMB). В 1986 г. подготовила диссертацию «Участие сообщества в организации досуга - тематическое исследование лондонского района Хиллингдон». Работает на географическом факультете колледжа при университете Лондона (*Department of Geography, University College London* <https://www.geog.ucl.ac.uk/>).

М. Лимб является профессиональным членом Института обучения и преподавания (Society for Education and Training <https://set.et-foundation.co.uk/>), а также научным сотрудником Академии высшего образования (<https://www.advance-he.ac.uk/>) с 2005 г.

Тематика ее исследований: политика вовлечения, значение зеленых насаждений, опыт использования инвалидных колясок в открытом пространстве, транспортные потребности для лиц, получающих дополнительное образование.

Публикации:

Matthews H., Limb M. Defining an Agenda for the Geography of Children: Review and Prospect. *Progress in Human Geography*. 1999. 23.1. Pp. 61–90. DOI: <https://doi.org/10.1191/030913299670961492>

Burgess J., Harrison C. M., Limb M. People, Parks and the Urban Green: A Study of Popular Meanings and Values for Open Spaces in the City. *Urban Studies*. 1988. 25(6). Pp. 455-473.

Matthews H., Taylor M., Percy-Smith B., Limb M. The unacceptable flaneur:

The shopping mall as a teenage hangout. *Childhood*. 2000. 7(3). Pp. 279-294. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568200007003003>

МЭТЬЮЗ ХЬЮ (MATTHEWS HUGH) – профессор географии, директор по исследованиям и передаче знаний и первый декан Высшей школы в университете Нортгемптона (*University of Northampton* <https://www.northampton.ac.uk/>).

Хью Мэтьюз является директором Центра по делам детей и молодежи, первым редактором журнала Географии детства (см. *Географии детства. журнал*), членом Международной редакционной коллегии журнала География в высшем образовании (*Journal of Geography in Higher Education* <https://www.tandfonline.com/toc/cjgh20/current>) и экс-председателем исследовательской группы Великобритании по вопросам детей, молодежи и их семей (см. *Исследовательская группа географии детей, молодежи и семей* (GCYFRG))

Публикации:

Matthews H., Limb M., Taylor M. The “Street” as Third space. *Childhood. Critical concepts in sociology* / ed. Chris Jenks. Vol.1. N.Y. 2005. Pp. 253-269.

Matthews H., Limb M. Defining an Agenda for the Geography of Children: Review and Prospect. *Progress in Human Geography*. 1999. 23.1. Pp. 61–90.

Matthews M. H. Environmental cognition of young children: images of journey to school and home area. *Transactions - Institute of British Geographers*. 1984. 9(1). Pp. 89-105.

Matthews M. H. Young children's representations of the environment: A comparison of techniques. *Journal of Environmental Psychology*. 1985. 5(3). Pp. 261-278.

ПАНЧ САМАНТА (PUNCH SAMANTHA) - сотрудник факультета социальных наук Университета Стерлинга (*Faculty of Social Sciences, The University of Stirling* <https://www.stir.ac.uk/about/faculties/social-sciences/>). Саманта проводит исследования в области детства, молодости и развития, изучала детскую работу и образование в Боливии, устойчивые средства к существованию в сельских районах Китая, Вьетнама и Индии, миграцию в Латинской Америке. Диссертация Саманты Панч включала в себя двухлетнюю этнографическую полевую работу по сельскому детству в Боливии, изучающую повседневную жизнь детей на работе, дома, в играх и школе.

Другие проекты:

- Пищевая практика в институциональном контексте: дети, уход и контроль (2006-2009); Совет по экономическим и социальным исследованиям.

- Изучение алкоголя: влияние семейного контекста (2008-2010), Фонд Джозефа Роунтри.

- Сохранение и устойчивое развитие водных ресурсов высокогорья (2009-2013), Европейская комиссия.

- Пища для размышлений: обучение на основе продуктов питания, оценка и инструменты вмешательства для тех, кто ухаживает за молодыми

людьми (2012-2014), Совет по экономическим и социальным исследованиям.

Публикации:

Punch S. Why have generational orderings been marginalised in the social sciences including childhood studies? *Children's Geographies*. 2020. 18 (2). Pp. 128-140. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1630716>

Hanson K., Abebe T., Aitken S.C., Balagopalan S., Punch S. 'Global/local' research on children and childhood in a 'global society'. *Childhood*. 2018. 25 (3). Pp. 272-296.

Punch S. Cross-world and Cross-disciplinary Dialogue: A More Integrated, Global Approach to Childhood Studies. *Global Studies of Childhood*. 2016. 6(3). Pp. 352-364.

СКЕЛТОН ТРЕЙСИ (SKELTON TRACY) – доцент кафедры гуманитарной географии в национальном университете Сингапура (*National University of Singapore* <http://www.nus.edu.sg/>). Является главным редактором 12-ти томов «Географии детей и молодежи» (*Geographies of Children and Young People* <https://www.springer.com/series/13414>):

1. Определение географии детей и молодежи;
2. Методологические подходы;
3. Космос, ландшафт и окружающая среда;
4. География идентичностей и субъектов;
5. Семьи, отношения между поколениями и группами сверстников;
6. Передвижение, мобильность и путешествия;
7. Политика, гражданство и права;
8. География глобальных проблем: изменения и угроза;
9. Играть, отдыхать, быть здоровым и благополучным;
10. Труд и обучение;
11. Конфликт, насилие и мир;
12. Риски, защита, обеспечение и политика.

Публикации:

Skelton T. Children, young people and politics: transformative possibilities for a discipline? *Geoforum*. 2013. 49. Pp. R4-R6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2013.02.003>

Skelton T. *Geographies of Children, Young People and Families in Asia*. *Children's Geographies*. 2012. 10.4. Pp. 473-479.

Skelton T. Children, young people, politics and space: a decade of youthful political geography scholarship 2003 – 2013. *Space and Polity*. 2013. 17,1. Pp. 123-136. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562576.2013.780717>

ХАРТ РОДЖЕР (HART ROGER) - профессор экологической психологии в Городском университете Нью-Йорка (*CUNY*, <http://www.cuny.edu/>). Соруководитель группы исследования окружающей среды для детей (*Children's Environments*

Research Group)

Исследования Харта направлены на понимание повседневной жизни детей и молодежи, и с этой целью он разработал множество методологий участия для работы с молодежью. Сотрудничал с другими в применении теории и исследований для планирования и проектирования детской среды и экологического образования. Его работа также широко связана с поиском способов поощрения участия детей в осуществлении их прав, в т.ч. участие в жизни бедных детей. Р. Харт сотрудничает с международными неправительственными организациями, в частности – с ЮНИСЕФ (<https://www.unicef.org/>).

Одним из необычных социальных проектов, который разработал Роджер Харт, стал детский дизайн в общественном саду города Лонг-Айленда. Участие в данном проекте приняли участие пять детей в возрасте до 9 лет. Суть состояла в том, что дети сами спланировали дизайн сада, каким бы они хотели его видеть. Данным экспериментом Харт показал взрослым, что детям надо давать право голоса, так как они способны на большее, чем мы думаем и ожидаем от них

Публикации:

Hart R. Children's experience of place. NY: Irvington Publishers, 1979. 518 p.

Hart R., Bartlett S., de la Barra X., Missair A., Satterthwaite D. Cities for Children: Children's Rights, Poverty and Urban Management. New York: UNICEF, and London: Earthscan, Summer, 1999. 305 p.

Hart R. Children's Participation: The Theory And Practice Of Involving Young Citizens In Community Development and Environmental Care. New York: UNICEF, and London: Earthscan. 1997. 208 p.

ХОЛЛОУЭЙ САРА (HOLLOWAY SARAH) – *социокультурный географ в университете Лафборо (Loughborough University <https://www.lboro.ac.uk/?external>). Сфера научных интересов: география детей, молодежи и семьи и география социальных различий.*

Обращается к таким различиям, как класс, пол и раса на местном, национальном и глобальном уровнях, исследует эмпирические основания географии этих различий; философские изменения в географических подходах к ним; а также способы, которыми они формируют географию жилья, домашней жизни и чувства дома.

Входит в редколлегию журналов География детства (см. *Географии детства, журнал*) и «Социальная и культурная география» (Social & Cultural Geography <https://www.tandfonline.com/loi/cchg20>).

Публикации.

Holloway S. L. Changing children's geographies. Children's Geographies. 2014. 12(4). Pp. 377-392.

Holloway S. L., Pimlott-Wilson H. Reconceptualising play: Balancing child-care, extra-curricular activities and free play in contemporary childhoods. Transactions of the Institute of British Geographers. 2018. 43.3. Pp. 420-434.

Kučerová S. R., Holloway S. L. Jahnke H. The Institutionalization of the Geography of Education: An International Perspective. Journal of Pedagogy. 2020. 11.1. Pp.

13-34. DOI: <https://doi.org/10.2478/jped-2020-0002>

ЧАВЛА ЛУИЗА (CHAWLA LOUISE) – почетный профессор программы по экологическому дизайну в Университете Колорадо Боулдер (University of Colorado Boulder <https://www.colorado.edu/>). Ранее была заместителем директора Центра по работе с детьми, молодежью и окружающей средой (Children, Youth and Environments Center <https://www.colorado.edu/cedar/children-youth-and-environments>), является членом сообщества по вопросам участия, дизайна и исследований (Community Engagement, Design and Research, CEDaR <https://www.colorado.edu/cedar/>). Как член исполнительного комитета Growing Up Boulder содействует партнерству между CEDaR, школьным округом Boulder Valley и городом Boulder для интеграции идей детей и молодежи в городское планирование и дизайн.

Будучи международным координатором программы ЮНЕСКО «Взросление в городах» в 1996-2006 гг. (см. *Взросление в городах*), возродила инициативу, которая вовлекла молодых людей в городах по всему миру в оценку и улучшение условий их жизни в городских общинах.

Была соредактором журнала «Дети, молодежь и окружающая среда» (см. *Дети, молодежь и окружающая среда, журнал*).

Публикации:

Chawla L., Cushing D. F. Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*. 2007. 13(4). Pp. 437-452. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504620701581539>

Chawla, L. Benefits of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature*. 2015. 30(4). Pp. 433-452.

Chawla L. Insight, creativity and thoughts on the environment: Integrating children and youth into human settlement development. *Environment and Urbanization*. 2002. 14(2). Pp. 11-22.

Материал по персоналиям подготовили студентки направления «Социология» Дальневосточного федерального университета
Крамер А. А., Ленкина Е. А., Калинина М. А.

РЕЙТИНГ СТРАН МИРА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТСТВА – инструмент оценки социально-экономических и нормативно-правовых условий развития детства, представляющий собой формализованную шкалу сопоставления территорий (стран, регионов) по определенным интегральным параметрам или индексам.

Впервые рейтинг оценки детского благополучия был разработан и представлен мировой общественности в 2004 г. Фондом детского развития (США). Он включал в себя 7 групп показателей (экономическое/финансовое

благополучие семьи; состояние взаимоотношений ребенка с семьей и сверстниками; состояние здоровья ребенка; поведение ребенка, в т.ч. ведущее к снижению уровня безопасности его жизни (употребление наркотиков, алкоголя и т.п.); образовательные достижения ребенка; включенность ребенка в жизнь группы, сообщества (участие в образовательных, экономических и политических институтах); эмоциональное благополучие ребенка).

Уже на рубеже XX и XXI вв. в различных исследованиях при оценке условий детства использовалось более 2000 показателей, в том числе в 6 международных проектах, включая «Положение детей в мире», ЮНИСЕФ, 2005 г. (см. ЮНИСЕФ, *О положении детей в мире*); «Показатели жизни и развития ребенка» Rigby и Köhler, 2002 г.; 39 национальных программ, включая «Дети Америки» (Федеральная межведомственная программа по статистике детей и семьи, 2002 г.), «Дети Австралии: их здоровье и благополучие» (Аль-Яман и др., 2002 г.) и «Благополучие детей младшего возраста Канады» (Правительство Канады, 2002 г.) и других.

В настоящее время в качестве комплексной оценки качества условий развития детства можно рассматривать следующие рейтинги международных организаций (все рейтинги проводятся на регулярной основе, при неизменных методиках, что делает их сопоставимыми, в рейтинге анализируются данные значительного количества стран):

«Проблема детской бедности в перспективе. Обзор благополучия детей в богатых странах» (Исследовательский центр ЮНЕСЕФ «Инноченти») – анализ неравенства среди детей в экономически развитых странах с позиций материального благополучия, здоровья и безопасности, возможностей получения образования, отношений в семье и со сверстниками, поведенческих факторов риска среди молодежи [ЮНИСЕФ, 2020].

«End of Childhood Index» (рейтинг стран по благополучию жизни детей международного фонда «Спасем детей») включает в себя 8 показателей: смертность среди детей до 5 лет; задержка роста детей, связанная с недоеданием; уровень образования; детский труд; ранний браки; подростковая беременность; детская смертность в результате убийств; вынужденные перемещения детей в результате конфликтов. [Global Childhood Report, 2020]

Рейтинг стран мира по уровню благополучия детей (исследование «Есть ли будущее у наших детей» ВОЗ, ЮНИСЕФ, журнал The Lancet, 2020) [A future for the world's children?, 2020]. Результаты рейтинга 2020 г., рассматривающего все аспекты здоровья и благополучия детей через призму климатических изменений и других глобальных угроз существованию человечества (в том числе распространение инфекционных заболеваний), показали, что ни одна из обследованных стран не обеспечивает на сегодняшний день полноценных условий, необходимых для здоровья детей.

В России впервые в апреле 2019 г. Аппаратом уполномоченного по правам ребенка была анонсирована разработка рейтинга регионов РФ по качеству детства (в рамках мероприятий Десятилетия детства). Данный рейтинг должен формироваться на основе 100 показателей, характеризующих не только

демографическую ситуацию, но и эффективность государственной политики в области семьи и детства, дополнительного образования и т. д. Но он так и не был представлен на обсуждение.

В современных социально-экономических, демографических, геополитических условиях анализ региональных различий уровня благополучия условий развития детства в России становится важной частью проводимых исследований. В методике типологизации российских регионов по уровню благополучия условий развития детства предложено оценивать условия по отдельным группам факторов [Крейденко, Высоцкая, 2020]. В качестве базовых индикаторов оценки предложены статистические показатели, в наибольшей степени характеризующие степень влияния факторов на уровень благополучия условий развития детства: институциональный блок (численность детей, родители которых лишены родительских прав, прерывание беременности (на 100 родов), соотношение браков и разводов), демографический блок (рождаемость, младенческая смертность, естественное движение, доля детей в структуре населения), инфраструктурный блок (доля детей, отдохнувших в детских оздоровительных лагерях, обеспеченность спортивными сооружениями, обеспеченность учреждениями дополнительного образования), финансово-экономический блок (доля государственных расходов на образование в общем объеме расходов, отношение среднемесячных доходов к величине прожиточного минимума на душу населения для детей, доля населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума), безопасность (уровень загрязнений в регионах, уровень преступности (по отношению к детям)). Все показатели являются статистически наблюдаемыми, измеримыми, значимыми для исследования, слабо коррелирующими между собой, сопоставимыми в региональном разрезе (в типологии – относительные показатели).

Литература

- Крейденко Т. Ф., Высоцкая А. В. Региональные особенности социально-экономических условий развития детства в России // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2020. № 3. С. 7–20. DOI: 10.24866/1998-6785/2020-3/7-20
- ЮНИСЕФ, «Проблема детской бедности в перспективе. Обзор благополучия детей в богатых странах», 2007 год Исследовательский центр ЮНИСЕФ «Инноченти», Флоренция. URL: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_rus.pdf (дата обращения: 20.12.2020).
- A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. URL: [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(19\)32540-1.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(19)32540-1.pdf) (дата обращения: 20.12.2020).
- Global Childhood Report. The Hardest Places to be a Child. Save the Children, 2020 URL: <https://www.savethechildren.org/> (дата обращения: 20.12.2020).

Крейденко Т. Ф.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 18-00-00956

ЦЕЛИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ (В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ) (The Sustainable Development Goals) - являются своеобразным призывом к действию, исходящим от всех стран — бедных, богатых и среднеразвитых. Он нацелен на улучшение благосостояния и защиту нашей планеты. Государства признают, что меры по ликвидации бедности должны приниматься параллельно усилиям по наращиванию экономического роста и решению целого ряда вопросов в области образования, здравоохранения, социальной защиты и трудоустройства, а также борьбы с изменением климата и защиты окружающей среды.

В настоящий момент принято 17 целей устойчивого развития (ЦУР), которые поделены на 169 задач. Данные цели были приняты мировыми лидерами в 2015 г., они распространяются на все государства-члены ООН (всего 193 страны) и каждого жителя данных стран. К 2030 году ЦУР призваны обеспечить справедливость, равноценные защитные меры и жизненные возможности в каждой стране – и развитой, и развивающейся. Достижение всех 17 ЦУР улучшило бы жизнь всех людей, независимо от их пола, возраста, социальной принадлежности. Тем не менее, некоторые из целей и связанные с ними задачи особенно актуальны для улучшения благополучия детей и подростков. Данные цели были раскрыты UNICEF [UNICEF, 2020] с точки зрения влияния их достижений именно на детей, и, хотя в каждой стране возможно формулирование индивидуальных целей и целевых показателей, общая идея остается неизменной:

1. Устранение форм бедности среди всего населения и по всему миру. Бедность зачастую ставит под сомнение реализацию базовых прав ребенка в получении питания, воды, образования, здравоохранения, защиты и таким образом лишает детей надежды на построение лучшего будущего, консервирует бедность и социальное неравенство.

2. Искоренение голода, достижение продовольственной безопасности, улучшение качества питания, внедрение устойчивого сельского хозяйства. Главной целью будет являться устранение барьеров для обеспечения детей полноценным питанием. Хорошее питание является основным фактором выживания, здоровья и развития детей, так как дети, имеющие доступ к полноценному рациону питания, лучше развиваются, учатся, участвуют в жизни общества; они способны лучше противостоять возможным катаклизмам. К сожалению, во всем мире почти половина смертей детей в возрасте до 5 лет происходит из-за различных форм неправильного и неполноценного питания. Реализация ЦУР 2 приведет к обеспечению детей, подростков, а также матерей полноценным рационом питания, необходимым для реализации их потенциала.

3. Гарантия здоровой жизни для всех возрастов. Безусловно, в настоящее время уровень выживаемости детей находится на самом высоком из наблюдаемых в исторической перспективе уровней. Однако все равно, например, в 2018 году более 6 млн. детей умерло, в подавляющем большинстве случаев от предотвратимых причин.

UNICEF работает по всему миру над улучшением системы здравоохранения (в том числе и на самом низовом уровне сообществ): профилактики, лечения болезней детей, организации доступа к прививкам. В настоящее время UNICEF осуществляет работу с детьми, больными неинфекционными заболеваниями, а

также детьми с психическими заболеваниями и задержками в развитии.

4. Обеспечение всестороннего и общедоступного образования для всех. В настоящий момент охват детей образованием (дошкольным, начальным и средним) достиг действительно высочайших из наблюдаемых величин. При этом в целом школьное образование доступно в основном обоим полам. Однако для многих детей посещение школ не приводит к реальному обучению. В настоящий момент задачей UNICEF является предоставление детям не только и не столько возможности посещать школу, но и возможности научиться различным реальным навыкам, которые помогут им во взрослой жизни, что будет способствовать снижению неравенства.

5. Активное гендерное равенство для детей. В настоящее время все ещё распространены случаи, когда девочки вынуждены бросать учебу из-за домашних обязанностей, существует насильственное принуждение к раннему браку (более 650 млн. женщин вышли таким образом замуж), а также вредные гендерные нормы (например, женское обрезание, которому подверглось около 200 млн женщин) да и просто насилие.

UNICEF работает над признанием исключительного права на гендерное равенство по всему миру, чтобы дети, независимо от половой принадлежности были равны в возможностях. Организация обращает внимание на развитие ответственного родительства, равноправия детей, анализа данных для поддержки принятия решений правительством.

6. Обеспечение детей чистой водой и канализацией. Зараженная вода и проблемы с канализацией являются одними из основных причин смерти детей в возрасте до 5 лет, а также задержки в развитии, недостаточного питания, а также общего нездоровья. Таким образом, проблема с доступом к питьевой воде приводит к проблемам с развитием, так как негативно влияет на образование и гендерное равенство. UNICEF работает на предоставление доступа к чистой воде и канализации к домам, школам, медицинским центрам для того, чтобы дети могли расти и учиться в безопасных условиях. По состоянию на 2018 год организация обеспечила доступом к чистой воде 43 млн. людей в 64 странах.

7. Обеспечение доступа к надежным источникам возобновляемой энергии. Каждый год более полумиллиона детей в возрасте до 5 лет умирает от загрязнения окружающей среды, а ещё большее количество получает существенный вред для развития внутренних органов (в особенности легких и мозга).

Доступ к чистой энергии очень важен для развития и благосостояния детей. В тоже время позитивные результаты от внедрения возобновляемой энергии выходят за пределы физического здоровья. UNICEF пытается внедрять практики использования возобновляемой энергии для школ, а также создания системы специальных насосов на солнечной энергии для использования в сельском хозяйстве (работа происходит с разными партнерами).

8. Поддержка всеобщего и устойчивого экономического роста, полной и продуктивной занятости и достойной работы для всех.

В настоящее время молодежная безработица в мире составляет – 13 %, что выше в 3 раза, чем безработица среди взрослого населения. Без срочных инвестиций в образование и профессиональное развитие молодых людей (их

количество ожидается около 2 млрд. в 2030 году) они будут в большинстве своем неподготовленными к требованиям рынка труда.

В то же самое время 1 из 10 детей по всему миру вынужден работать, при этом половина из них – в тяжелых условиях труда. Детский труд является и причиной, и следствием бедности, запуская круг дискриминации и неравенства. UNICEF активно участвует в программах, направленных на всевозможные мероприятия по искоренению детского труда, а также реабилитации и реинтеграции детей, испытавших подобный опыт.

9. Построение устойчивой инфраструктуры для полноценной устойчивой индустриализации и внедрения инноваций. Около 4 млрд людей – примерно треть из которых находится в возрасте 18 – 24 года – не имеют доступа в интернет. Растет число молодых людей, которые рискуют отстать в развитии, так как не получают доступа к международному цифровому миру и технологиям, которые способны существенным образом улучшить их жизнь.

UNICEF имеет долгую историю внедрения инноваций в рамках специальных гуманитарных акций, в том числе в области таких направлений, как устройства для сохранения вакцин в нужной температуре, лечения детей с недостаточным весом, предоставления чистой воды, а в настоящее время развития технологий блокчейн, искусственного интеллекта и машинного обучения.

10. Преодоление неравенства среди детей. Прогресс в снижении детской бедности в мире в настоящее время не столь очевиден. Бедность является одной из причин, почему дети могут не иметь полноценного доступа ко всем современным достижениям цивилизации. В разных странах девочки и мальчики могут быть исключены из общественной жизни из-за дискриминации по причинам гендера, инвалидности, языка и этничности. Маргинализация делает очень сложным достижение прогресса и выхода из бедности отдельных маргинализированных групп.

UNICEF инвестирует в программы социальной защиты и политики, направленной на преодоление длительных последствий бедности и дискриминации. Формы социальной защиты заключаются в предоставлении школьных грантов на обучение, бесплатного питания, системы развития навыков и способностей, а также различных программ денежной поддержки. Задачей UNICEF является предоставление семьям, независимо от их происхождения и текущего положения, услуг здравоохранения, образования, обеспечения полноценным питанием.

11. Переход к новому формату городов и поселений, которые станут открытыми для всех жителей, безопасными и устойчивыми.

12. Обеспечение устойчивого потребления и производственных моделей. Текущее потребление и производство по-прежнему несут довольно ощутимую нагрузку на природу во многих аспектах. При этом дети в меньшей степени ответственны за деградацию окружающей среды, в результате им достается самое тяжелое бремя от загрязнения (необходимо жить в уже нарушенной экосистеме). Десятилетие наблюдений UNICEF показывает, что ответственное потребление и просвещение в области устойчивого развития начинается именно с детей (*см. Просвещение экологическое*).

13. Срочные меры по противодействию изменениям климата и их последствиям. Изменения климата несет прямую угрозу существованию и возможностям выживания и развития детей. Например, 90 % болезней, связанных со сменой климата, развиваются именно у детей до 5 лет. Сейчас получается, что дети, рожденные в наше время, будут жить в гораздо более опасной среде из-за изменения климата и деградации окружающей среды. UNICEF способствует развитию повестки дня, связанной с борьбой с изменением климата в интересах детей, как будущих активных граждан нашей планеты, при этом роль детей в данном процессе должна переходить от пассивной к активной.

14 Сохранение и устойчивое использование океанов, морей и водных ресурсов. В настоящий момент 530 млн детей живут в состоянии высокого риска наводнений. UNICEF поддерживает программы развития Малых островных государств.

15. Защита и восстановление экосистем суши (см. *Голос молодежи, организация*).

16. Содействие построению миролюбивого и открытого общества в интересах устойчивого развития, обеспечение доступа к правосудию для всех

Ни один из детей не должен быть жертвой насилия, однако, несмотря на это миллионы детей по всему миру продолжают испытывать насилие дома, в школе, в месте своего проживания и онлайн. В особенности различные формы эксплуатации и насилия испытывают на себя дети - жертвы вооруженных конфликтов и природных/техногенных катастроф.

Насилие принимает эмоциональные, физические, психологические и сексуальные формы, а эффект от него может остаться на всю жизнь. UNICEF работает в направлении противодействия насилию в отношении детей, в основном сотрудничая с правительствами различных стран в вопросах построения системы защиты детей (в системе здравоохранения, социальной работе, правосудии, в устранении существующих норм насилия в отношении детей).

17. Усиление глобального сотрудничества в области устойчивого развития

Партнерство на всех уровнях критически важно для достижения результатов в области устойчивого развития в интересах каждого ребенка (известно, что в одиночку не удастся достичь результатов). Возможности UNICEF в поддержке детей и их семей зависят во многом от партнеров на всех уровнях (мировом, региональном, муниципальном), со стороны государства или бизнеса [Цели..., 2020].

В 2018 году в рамках партнерств UNICEF работал с 285 гуманитарными миссиями в 90 странах, охватив десятки миллионов людей.

Литература

UNICEF (UNICEF and the Sustainable development world). URL: <https://www.unicef.org/sdgs> (дата обращения: 4.12.2020)

Цели в области устойчивого развития. ООН. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/> (дата обращения: 4.12.2020)

Козлов В. А.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 19-011-00654)*

ЮНИСЕФ, О ПОЛОЖЕНИИ ДЕТЕЙ В МИРЕ (*Детский фонд ООН United Nations Children's Fund*) – ведущая международная организация по вопросам детства, созданная в 1946 г. под названием «Чрезвычайный фонд защиты детей ООН» на временной основе для решения проблем детей в чрезвычайных обстоятельствах послевоенной Европы. В 1947 г. была организована первая в истории масштабная компания по оказанию помощи детям – поставка продовольствия, медикаментов, одежды и обуви в 14 европейских стран. В 1953 г. Генеральная Ассамблея ООН преобразовала ЮНИСЕФ в постоянную организацию по оказанию помощи детям.

Первые гг. организация занималась преимущественно проблемами, связанными со здоровьем детей, а с середины 60-х гг. – всем спектром проблем по оказанию помощи детям, включая образование. В 1965 г. деятельность Детского фонда ООН была признана мировым сообществом и отмечена Нобелевской премией мира. В настоящее время ЮНИСЕФ работает более чем в 190 странах. Ежегодно организация публикует *отчет о Положении детей в мире* с анализом самых актуальных проблем, связанных с вопросами детства.

В структуре организации насчитывается 7 региональных отделений: Ближний Восток и Северная Африка, Южная Азия, Восточная Азия и Тихоокеанский регион, Европа и Центральная Азия, Восточная и Южная Африка, Западная и Центральная Африка, Латинская Америка и Карибский бассейн.

Публикации ЮНИСЕФ – важная составная часть работы организации, которая позволяет решать, как минимум 3 задачи: информировать мировое сообщество о положении детей в мире и усилиях ЮНИСЕФ по реализации усилий в интересах детей; привлекать финансовые ресурсы для реализации программ, участвовать в политическом дискурсе и влиять на процесс принятия решений.

Первые печатные издания появились в 1963 – ежеквартальные «UNICEF news», выходящие дважды в год «Assignment children». В 1979 году вышел первый доклад «Положение детей в развивающихся странах», а со следующего года, после проведения Международного года ребенка издание получило свое современное название «Положение детей в мире» («The State of the World's Children») и стало ведущим в ЮНИСЕФ. На официальном сайте организации доступны издания с 1980 г. Современные технологии и средства коммуникации, увеличение финансирования позволили Детскому Фонду разнообразить линейку изданий и способы подачи информации. Основное издание сегодня дополнено:

- ежегодными отчетами (Annual report) о результатах деятельности по ключевым направлениям и в самых проблемных регионах мира;
- ежегодными докладами (Overview) по отдельным проблемам детей (насилие, нахождение в зоне чрезвычайных ситуаций, невозможности или ограниченности возможностей получения образования и т. д.);
- докладами «Социальный мониторинг» (новая ежегодная серия, запущенная с 2002 года и имеющая целью отслеживание общих социально-экономических тенденций и их последствий для детей в странах с переходным типом экономики – Центрально-Восточной Европы и СНГ. Основа серии была заложена в подготовленных в 1993–2001 гг. восьми Региональных мониторинговых

докладах);

- краткими (до 30 страниц) Child Alert, посвященными конкретным актуальным проблемам отдельных стран;
- публикациями для специальных аудиторий (из последних это материалы по городам, дружественным детям);
- пресс-релизами по текущей ситуации в мире (с позиции защиты прав детей, обеспечения их безопасности);
- специальными материалами, подготовленными в сотрудничестве с другими подразделениями ООН или международными партнерами (например, рекомендациями ВОЗ по covid-19);
- видеоматериалами на YouTube и др.

ЮНИСЕФ приветствует использование сторонними пользователями своих статистических баз и технических ресурсов с целью привлечения большего внимания к проблемам детей и организации сотрудничества:

- база данных TransMonEE;
- база данных ЮНИСЕФ (представлены отчеты организации по категориям: доклады по странам, доклады по темам, отчеты по регионам, отчеты по датам).
- опросы, имеющие разный статус (завершенные/обработка данных/сбор данных/планируемые) по большому набору стран и за разные гг.;
- исследовательский архив и отчеты Инноченти (Исследовательские программы ЮНИСЕФ в Инноченти созданы в 1989 году при финансовой поддержке правительства Италии, в свободном доступе находится 16 отчетов центра).

Основное издание ЮНИСЕФ - «Положение детей в мире» за сорокалетнюю историю серьезно изменилось по объему (первый выпуск уместился на двух десятках страниц, пуск 2019 года – более 250 страниц) и форме подачи материала. Первые статистические данные появились в отчете 1982-1983 гг. В сводной таблице была представлена самая общая информация о населении планеты на 1980: численность, средняя продолжительность жизни, доступность чистой питьевой воды, калорийность питания и индекс производства пищевых продуктов. Из информации, имеющей непосредственное отношение к детям, указывались уровень младенческой и детской смертности, доля мальчиков и девочек, посещающих начальную школу. С издания 1984 года закладывается общая схема подачи статистической информации и стандартный набор таблиц: базовые общие показатели, характеристика питания, состояния здоровья, образование, питание детей, общие демографические и экономические показатели по странам (отдельно).

В последующие гг. добавились и стали обязательными таблицы с характеристикой населения и детей в т.н. «менее густонаселенных странах» (островные и небольшие по площади государства, 1985), характеристика женского населения (1988 г.). в них отражались ожидаемая продолжительность жизни (ОПЖ), доля грамотных и посещающих школу девочек, уровень материнской смертности, степень квалифицированности персонала, оказывающего помощь при родах, доля использующих средства контрацепции.

С 1990 введена таблица, отражающая скорость прогрессивных изменений

в жизни детей и матерей. Первоначально, в качестве базовых показателей использовались душевой показатель ВВП и суммарный коэффициент рождаемости (СКР). Выводы были простыми и однозначными: чем выше ВВП/душу и меньше СКР, тем лучше. Впоследствии такая трактовка подверглась критике, поскольку упорно проводимая ЮНИСЕФ мысль о необходимости снижения СКР стала рассматриваться как вмешательство в демографическую ситуацию или демографическую политику отдельных стран. В 1995 появилась самостоятельная таблица, обобщающая данные по регионам.

Начало 2000-х принесло очередное расширение представляемой базы данных. Были добавлены таблицы по ситуации с ВИЧ-инфицированными детьми и матерями (2003 г.) и таблица, отражающая ситуацию с защищенностью детей – детский труд, детские браки, женское обрезание (2005 год). Тема отчета 2011 ввела в оборот еще один ресурс, ставший постоянным – данные по подросткам. С 2013 появилась возможность отслеживать влияние на развитие ребенка различий по месту жительства (город / село) и уровня домохозяйств (богатые / бедные), особенности раннего развития.

Параллельно с добавлением новых таблиц продолжалось совершенствование уже традиционных. Они детализировались, становились более информативными. Например, в таблице по здоровью детей появилась информация по ситуации с малярией, данные по санитарно-гигиеническим условиям проживания, вакцинации детей. Таблица по характеристике женского населения дополнилась данными о наличии/отсутствии предродового наблюдения. При характеристике питания стали отражать начало грудного вскармливания (т.н. раннее прикладывание), а также длительность грудного кормления, введение прикорма, долю детей с избыточным весом и отстающих в росте из-за проблем с питанием. Добавилась информация о доле детей, получающих витаминные добавки (в частности, витамин А) и микроэлементы (потребление йодированной соли).

В отчетах 2006-2007 гг. впервые был поднят вопрос о поиске объективных показателей для измерения и отражения развития человека (ИРЧП) и благополучия детей и матерей. Сам показатель ИРЧП был разработан в 1990 г. под руководством Махбуба-уль-Хака в рамках Программы развития ООН. Индекс является сводным показателем и составляется по трем важнейшим показателям: ОПЖ, доступности образования и достойного уровня жизни (главным образом выражается через ВВП/душу/год).

В материалах ЮНИСЕФ отмечалось, что при помощи показателя детской смертности можно высчитывать скорость прогрессивных изменений в обществе. При этом подчеркивалось, что прямой связи между ростом ВВП/душу населения и снижением детской смертности нет, но страны, добившиеся положительных сдвигов в этом направлении, демонстрировали значительное снижение рождаемости.

Таким образом, к началу 2000-х гг. оформилась структура главного отчета ЮНИСЕФ, а с 1994 изменился дизайн издания. Содержание отчетов ЮНИСЕФ о положении детей в мире представлено в Таблице 5.1.

Таблица 5.1 - Тематика отчетов ЮНИСЕФ, 1980-2019 гг.

Ключевая тема отчета	Год выпуска	Примечания
Нищета (бедность)	1980, 1981	Вопросы социально-экономического положения детей находят отражение в сводных таблицах каждого отчета, но в данных выпусках влияние нищеты/бедности на жизнь ребенка анализируется всесторонне
Питание	1987, 1998, 2019	Материалы отчетов 2007-2008 гг. также касаются вопросов питания матерей и детей
Здоровье	1984, 1986, 1989, 2007*, 2008*, 2009*, 2013	В раздел включены отчеты, посвященные анализу проблем детской смертности, иммунизации, болезням в результате недоедания, проблемам детей с ОВЗ; *комплексные отчеты по материнству и детству
Образование	1999, 2004	Отчет 2004 можно считать развитием темы. Он полностью посвящен вопросам образования девочек.
Права детей и их участие в общественной жизни	2003, 2010	
Политематические (глобальные вопросы)	1982-1983, 1985, 1988, 1992, 1993, 1994, 2000, 2002, 2005, 2006, 2014, 2016	Содержание этих отчетов отличается многоаспектностью или носит программный характер, т.е. определяются цели или стратегии развития на средне- или краткосрочный период.
Итоговые	1990, 1991, 1995, 1996, 2000, 2010, 2015	Отчеты, в которых подводятся итоги реализации отдельных программ, анализируется достижение целевых показателей
Специализированные	1997, 2001, 2006, 2011, 2012, 2017	Касаются отдельных актуальных проблем: детский труд, раннее детство или подростковый период, жизнь детей в городах, влияние цифровых технологий

Составлено по отчетам ЮНИСЕФ

Анализ таблицы позволяет отметить следующее: большая часть отчетов ЮНИСЕФ носит мультипроблемный характер (30%); значительное внимание уделяется вопросам здоровья детей и матерей; контролю реализации программных целей и стратегий развития в области детства (примерно по 18% от общего количества); определенная повторяемость прослеживается только для отчетов по питанию (недоеданию) детей; в обязательном порядке затрагиваются и наиболее актуальные проблемы каждого десятилетия.

К настоящему времени на постоянной основе в проекте принимают участие более 80 экспертов из почти 3-х десятков стран публикацией тематических ежегодных отчетов занимается ЮНИСЕФ. В докладах Детского фонда ООН оценка детского благополучия включает 5 аспектов (безопасность и физическое

состояние; личная жизнь; общественная жизнь; экономические ресурсы; активность), которые, в свою очередь, измеряются при помощи 60 индикаторов.

Литература

- Индексы развития государств мира: справочник / О. Т. Гаспарян, Р. У. Камалова, Е. А. Кочешкова и др.; под ред. Ю. А. Нисневича; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 247 с. ISBN 978-5-7598-1061-2 (в обл.).
- ЮНИСЕФ, «Проблема детской бедности в перспективе. Обзор благополучия детей в богатых странах», Доклад Исследовательского центра «Инноченти», Выпуск 7, 2007 год. 55 с., Исследовательский центр ЮНИСЕФ «Инноченти», Флоренция.
- OECD. Doing Better for Children. 01.09.2009. 191 с. <https://www.oecd.org/els/family/doingbetterforchildren.htm> (дата обращения: 19.12.2020)
- The State of the World's Children. 2007. Women and Children. The United Nations Children's Fund (UNICEF), UNICEF House, 3 UN Plaza, New York, NY 10017, USA. 160 p. URL: https://www.unicef.org/publications/index_36587.html (дата обращения: 19.12.2020).

Рогодень Н. Н.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 18-00-00956

ПРИЛОЖЕНИЯ К ПЕРВОМУ РАЗДЕЛУ

Таблица 1.1.- Рейтинг регионов по доле неимущего населения

Место	Название субъекта	%	Место	Название субъекта	%
	Российская Федерация	11,2	43	САМАРСКАЯ ОБЛАСТЬ	12,6
1	РЕСПУБЛИКА КАЛМЫКИЯ	34,7	44	БРЯНСКАЯ ОБЛАСТЬ	12,3
2	РЕСПУБЛИКА ТЫВА	34,7	45	НОВГОРОДСКАЯ ОБЛАСТЬ	12,2
3	РЕСПУБЛИКА ИНГУШЕТИЯ	24,9	46	КАЛИНИНГРАДСКАЯ ОБЛАСТЬ	12,1
4	ЕВРЕЙСКАЯ АВТОНОМНАЯ ОБЛАСТЬ	21,4	47	РЕСПУБЛИКА СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ – АЛАНИЯ	12,1
5	РЕСПУБЛИКА АЛТАЙ	20,7	48	УЛЬЯНОВСКАЯ ОБЛАСТЬ	12,1
6	РЕСПУБЛИКА МАРИЙ ЭЛ	19,7	49	ТЮМЕНСКАЯ ОБЛАСТЬ	12,1
7	КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКАЯ РЕСПУБЛИКА	19,5	50	МАГАДАНСКАЯ ОБЛАСТЬ	12,1
8	ИРКУТСКАЯ ОБЛАСТЬ	18,6	51	АСТРАХАНСКАЯ ОБЛАСТЬ	12
9	КАБАРДИНО-БАЛКАРСКАЯ РЕСПУБЛИКА	18,5	52	ПЕРМСКИЙ КРАЙ	12
10	ЗАБАЙКАЛЬСКИЙ КРАЙ	18	53	ОМСКАЯ ОБЛАСТЬ	12
11	РЕСПУБЛИКА ХАКАСИЯ	17,5	54	ТВЕРСКАЯ ОБЛАСТЬ	11,9
12	РЕСПУБЛИКА САХА (ЯКУТИЯ)	17,4	55	ОРЕНБУРГСКАЯ ОБЛАСТЬ	11,9
13	РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ	17,2	56	ЧЕЛЯБИНСКАЯ ОБЛАСТЬ	11,7
14	АЛТАЙСКИЙ КРАЙ	17	57	СТАВРОПОЛЬСКИЙ КРАЙ	11,6
15	КАМЧАТСКИЙ КРАЙ	17	58	ТЮМЕНСКАЯ ОБЛАСТЬ БЕЗ АВТОНОМНЫХ ОКРУГОВ	11,4
16	РЕСПУБЛИКА БУРЯТИЯ	16,9	59	УДМУРСКАЯ РЕСПУБЛИКА	11,3
17	КРАСНОЯРСКИЙ КРАЙ	16,7	60	РЕСПУБЛИКА АДЫГЕЯ	11
18	КУРГАНСКАЯ ОБЛАСТЬ	16,6	61	РЯЗАНСКАЯ ОБЛАСТЬ	10,9
19	ТОМСКАЯ ОБЛАСТЬ	16,4	62	МУРМАНСКАЯ ОБЛАСТЬ	10,9
20	ПСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ	16,1	63	ХАНТЫ-МАНСКИЙ АВТОНОМНЫЙ ОКРУГ – ЮГРА	10,9
21	ЧУВАШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	16,1	64	РЕСПУБЛИКА БАШКОРТОСТАН	10,8
22	СМОЛЕНСКАЯ ОБЛАСТЬ	15,2	65	ЛЕНИНГРАДСКАЯ ОБЛАСТЬ	10,4
23	НОВОСИБИРСКАЯ ОБЛАСТЬ	15,2	66	КРАСНОДАРСКИЙ КРАЙ	10,1
24	САРАТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ	14,9	67	РЕСПУБЛИКА ДАГЕСТАН	10,1
25	ПРИМОРСКИЙ КРАЙ	14,7	68	ЯРОСЛАВСКАЯ ОБЛАСТЬ	9,9
26	РЕСПУБЛИКА КОМИ	14,3	69	ТУЛЬСКАЯ ОБЛАСТЬ	9,8
27	ИВАНОВСКАЯ ОБЛАСТЬ	14,2	70	КАЛУЖСКАЯ ОБЛАСТЬ	9,4
28	РЕСПУБЛИКА КАРЕЛИЯ	14,2	71	ТАМБОВСКАЯ ОБЛАСТЬ	9,3
29	ЧЕЧЕНСКАЯ РЕСПУБЛИКА	14,2	72	ВОРОНЕЖСКАЯ ОБЛАСТЬ	9,1
30	АРХАНГЕЛЬСКАЯ ОБЛАСТЬ	14,1	73	САХАЛИНСКАЯ ОБЛАСТЬ	9,1
31	КЕМЕРОВСКАЯ ОБЛАСТЬ	14,1	74	Г. МОСКВА	9
32	ВОЛГОГРАДСКАЯ ОБЛАСТЬ	14	75	НЕНЕЦКИЙ АВТОНОМНЫЙ ОКРУГ	9
33	АМУРСКАЯ ОБЛАСТЬ	14	76	КУРСКАЯ ОБЛАСТЬ	8,7
34	АРХАНГЕЛЬСКАЯ ОБЛАСТЬ БЕЗ АВТОНОМНОГО ОКРУГА	13,8	77	НИЖЕГОРОДСКАЯ ОБЛАСТЬ	8,5
35	ВЛАДИМИРСКАЯ ОБЛАСТЬ	13,5	78	Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ	8,3
36	КОСТРОМСКАЯ ОБЛАСТЬ	13,5	79	СВЕРДЛОВСКАЯ ОБЛАСТЬ	8,3
37	ХАБАРОВСКИЙ КРАЙ	13,2	80	ЧУКОТСКИЙ АВТОНОМНЫЙ ОКРУГ	8,3
38	ВОЛОГОДСКАЯ ОБЛАСТЬ	12,9	81	ЛИПЕЦКАЯ ОБЛАСТЬ	8
39	РОСТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ	12,9	82	МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ	7,6
40	ОРЛОВСКАЯ ОБЛАСТЬ	12,8	83	БЕЛГОРОДСКАЯ ОБЛАСТЬ	7,5
41	КИРОВСКАЯ ОБЛАСТЬ	12,7	84	РЕСПУБЛИКА ТАТАРСТАН	7
42	ПЕНЗЕНСКАЯ ОБЛАСТЬ	12,6	85	ЯМАЛО-НЕНЕЦКИЙ АВТОНОМНЫЙ ОКРУГ	6,9

* Численность населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума, 2014 г., в % от общей численности населения субъекта.

Приложения к первому разделу

Таблица 1.2 - Составление индикаторов и причисление баллов

Модель измерения	Вопросы	Варианты ответов	Баллы
Блок 1 «Способы передвижения»	q1. Как ты обычно добираться до школы?	1. иду пешком	2
		2. на общественном транспорте	1
		3. на машине	0
	q4. Как ты обычно добираться до дома из школы?	1. иду пешком	2
		2. на общественном транспорте	1
		3. на машине	0
	q6. Если бы у тебя была возможность выбирать, каким способом добираться в школу и из школы, что бы ты выбрал?	1. идти пешком	2
		2. велосипед	2
		3. школьный автобус	1
		4. общественный транспорт	1
		5. машина	0
	q16. Как ты обычно добираться до места дополнительных занятий?	1. иду пешком	2
		2. на общественном транспорте	1
		3. на машине	0
Блок 2 «Активная мобильность»	q17. Какие средства передвижения есть у тебя?	1. велосипед	1
		2. ролики	1
		3. гироскутер	1
		4. самокат	1
		5. ничего нет	0
	q21. Как часто ты обычно катаешься?	1. раз в неделю или меньше	1
		2. 2-3 раза в неделю	1
		3. больше 3 раз в неделю	2
		4. каждый день	2
		5. не катаюсь	0
Блок 3 «Наличие сопровождающих»	q2. С кем ты добираться обычно до школы?	1. один	2
		2. с родителями	0
		3. с братьями, сестрами	1
		4. с другими взрослыми	0
		5. со сверстниками	2
	q5. С кем ты обычно возвращаешься домой из школы?	1. один	2
		2. с родителями	0
		3. с братьями, сестрами	1
		4. с другими взрослыми	0
		5. со сверстниками	2
	q8. С кем чаще всего ты гуляешь?	1. один	2
		2. с друзьями	2
		3. с родителями	0
	q18. Родители разрешают тебе кататься в городе самому? (на велосипеде, роликах и т.д.)	1. да	1
		2. нет	0
Блок 4	q7. Как часто ты гуляешь?	1. каждый день	2

Модель измерения	Вопросы	Варианты ответов	Баллы
«Деятельность в свободное время»		2. 2-3 раза в неделю	1
		3. больше 3 раз в неделю	2
		4. только по выходным	1
		5. не гуляю	0
	q14. Как часто ты посещаешь дополнительные занятия?	1. раз в неделю	2
		2. 2-3 раза в неделю	1
		3. 3 и больше раз в неделю	1
		4. каждый день	0
		5. не посещаю	2

Схема
ОНТОЛОГИЯ ГЕОГРАФИИ ДЕТСТВА

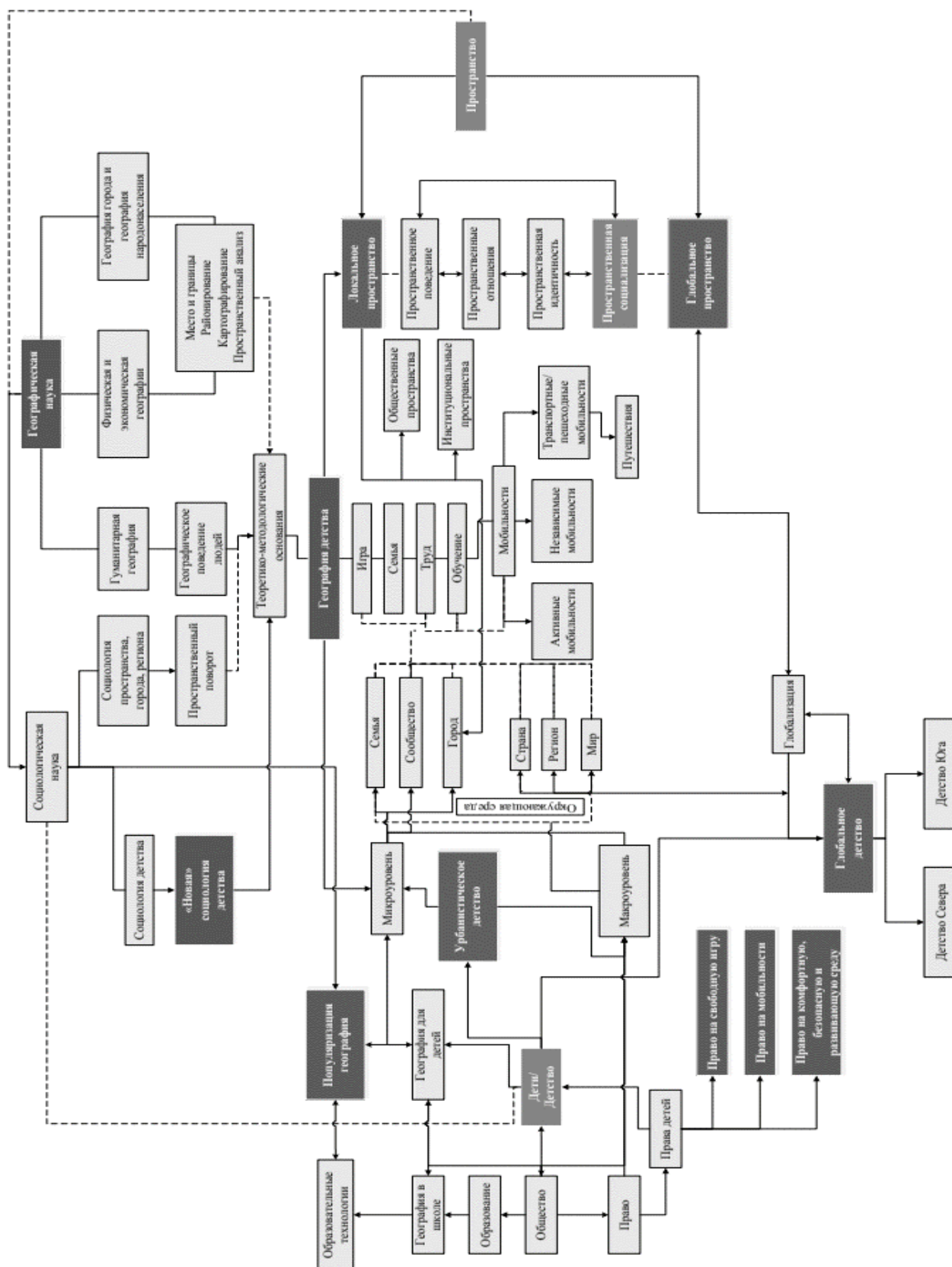


Таблица 1.5 - Международные сравнения показателей детского благополучия

Индекс	Объем показателей для расчета	Цель и организатор исследования	География участников
Индекс благополучия детей	6 аспектов: материальное благополучие; образовательное благополучие; здоровье и безопасность; семья и отношения со сверстниками; поведение и риски; субъективное благополучие.	ЮНИСЕФ	21 страна
Индекс благополучия детей	7 аспектов: здоровье детей; субъективное благополучие; личные отношения; материальные ресурсы; образование; поведение и риск; жилье и окружающая среда.	Оценка качества жизни детей (0–19 лет)-ЕС	27 стран-членов ЕС, Норвегии и Исландии
Индекс детского и юношеского благополучия	28 индикаторов по 7 аспектам: материальное благополучие; здоровье; безопасность/поведение; продуктивная деятельность (образование); место в сообществе; социальные отношения (семья, сверстники); эмоциональное / духовное благополучие.	Мониторинг динамики качества жизни детей 0-18 лет Фонд развития ребенка	США
Индекс благополучия детей KIDS COUNT	4 аспекта (экономическое благополучие; образование; здоровье; семья и сообщество), каждый измеряется по 4 показателям	Фонд Энни Е. Кейси 0–19 лет	США
Сборник показателей о благополучии детей и молодежи		Федеральный межведомственный форум по детской и семейной статистике 0–17 лет	США
Местный индекс благополучия детей	7 аспектов: материальное благополучие; здоровье; образование; преступность; жилье; окружающая среда; «нуждающиеся дети»	Университеты Йорка и Оксфорда по заказу Департамента по делам общин и местного самоуправления	Великобритания
Благополучие детей	12 аспектов качества жизни детей: демография; бедность и лишения; здоровье; образ жизни; психическое здоровье; время и пространство; жестокое обращение с детьми; опека; уход за детьми; преступность и незаконное употребление наркотиков; образование; жилье и окружающая среда.	Организация «Спасите детей», Организация «Детское общество», университет Йорка	Великобритания

Приложения к первому разделу

Индекс	Объем показателей для расчета	Цель и организатор исследования	География участников
	3 нестандартных показателя субъективного благополучия: лестница Кантрила, шкала удовлетворенности жизнью, дополнительные показатели благополучия		
Индекс детского благополучия MEDCHILD	39 индикаторов по 6 аспектам благополучия детей: демография; питание; здоровье; образование; экономические и социальные показатели.		33 страны из 5 географических районов: арабские страны Ближнего и Среднего Востока, Северная Африка, Восточная Европа и Средиземноморская Европа
Австралийский индекс раннего развития (аналог Канадского инструмента раннего развития)	Перепись всего детского населения, обучающегося первый год в школе (средний возраст 5 лет) качество жизни детей 0–5 лет и дополнительно 6–9 лет в 6 сферах	Университет Макмастера (Канада)	Австралия, Канада, Чили, Египет, Великобритания, Нидерланды, США, Ямайка, Косово, Мексика, Кения, Молдавия, Новая Зеландия, Мозамбик
Показатели детского благополучия	10 аспектов качества жизни детей: отношения и связи; материальное благополучие; субъективное благополучие; социальное участие; время; здоровье; школа; безопасность и риск; социальные и образовательные услуги; социальная структура.		Италия
Ключевые показатели детства и юношества	10 аспектов: демография; семья; семейная политика; образование; переход от школы к работе; здоровье и качество жизни; идентичность; бедность и социальная изоляция; гендер; иммиграция 0–17 лет	Институт детства и городского мира	Испания

Индекс	Объем показателей для расчета	Цель и организатор исследования	География участников
Детское благополучие	42 показателя благополучия и 7 социально-демографических показателей	Национальное детское управление	Ирландия
Благополучие детей в контексте культурных особенностей	Влияние бедности на благополучие (две когорты детей: 1–15 лет, 8–22 лет)	Университет Оксфорда, Международный исследовательский проект Молодые жизни	Эфиопия, Индия, Перу, Вьетнам
Благополучие детей	Используют 5 аспектов: экономическое положение семей с детьми; система социальной поддержки; политика в области охраны здоровья детей; политика в области образования; участие детей в принятии решений, затрагивающих их интересы.	ЮНИСЕФ и Независимый институт социальной политики (НИСП)	РФ

ПРИЛОЖЕНИЯ КО ВТОРОМУ РАЗДЕЛУ

НОВЫЕ ПРОСТРАНСТВА ДЕТСТВА



ДИСНЕЙЛЕНД – комплекс парков развлечений компании «Уолт Дисней». Идея создания Диснейленда возникла у Уолта Диснея при посещении парка Гриффита в Лос-Анджелесе. Наблюдая за развлечениями своих детей, он задумался о парке, в котором дети и родители могли бы вместе хорошо проводить время.

Первый парк развлечений был открыт в Анахайме (Калифорния, США) 17 июля 1955 года. Он стал воплощением идеи Диснея, в нём был воссоздан мир мультфильмов и сказок, где интересно и взрослым, и детям. Сегодня Диснейленд – это франшиза компании Dreamworks (основана в 1994 году выходцем из «Диснея» Джеффри Катценбергом). Такие парки есть в 7 городах мира (см. таблицу 2.1).

Таблица 2.1 – Парки в городах мира

Название	Год открытия	Расположение	Площадь, га
Диснейленд Калифорния	1955	Анахайме, шт. Калифорния, США	65
Дисней Уорлд	1971	Орlando, шт. Флорида, США	10000

Название	Год открытия	Расположение	Площадь, га
Токийский Диснейленд	1983	Урясу, префектура Тиба, рядом с Токио, Япония	46,5
Диснейленд Париж	1992	Марн-ля-Вале, район Шесси (пригород Парижа в 32 км к востоку)	1943
Диснейленд Гонконг	2005	о-в Лантау, Гонконг. Китай	27,4
Шанхайский Диснейленд	2016	Пудонг (Пудун), район Шанхая, Китай	3,9 км²
Русский Диснейленд «Остров мечты»	2020	Нагатинская пойма, ЮАО Москвы, РФ	100
Port Aventura («Испанский «Диснейленд»»)*	2002	Таррагона, близ Салоу, к югу от Барселоны, Испания	1,19 км²
«Сочи-Парк» («Российский «Диснейленд»»)*	2014	Сочи, Краснодарский край	25

*Парки Барселоны и Сочи отношения к компании Диснея не имеют.

«ОСТРОВ МЕЧТЫ» в Нагатинской пойме – крупнейший в Европе и первый в России крытый всесезонный тематический парк мирового уровня для семейного досуга и развлечений с аттракционами и мультипликационными героями.

При реализации проекта партнерство с компанией *Dreamworks* заменили сотрудничеством с другими компаниями (*Nickelodeon*, *Sony Pictures*, *The Smurfs*, *Sanrio*), согласившимися соседствовать с персонажами русских сказок.

Строительство «Острова мечты» осуществлялось в 2 этапа: 2020 год – завершение строительства парка развлечений с ландшафтными парками; 2021 г. – введение в эксплуатацию детского яхт-клуба, с концертным залом и гостиницей. Комплекс включает 10 тематических парков, в которых размещается 40 видов развлечений, в т.ч. 27 новейших оригинальных аттракционов. Тематические парки представлены: *Деревней Смурфиков*, *Каморкой папы Карло*, *Замком принцесс*, *Домом ужасов*, *Замком Снежной Королевы*, *Отелем Трансильвания*, *Затерянным миром*, *Черепашками-ниндзя*, *Башней падения* и *Гоночной трассой*.

Территория парка состоит из трёх зон: *спортивная* включает всё для занятий спортом; *детская* с Тайпарком представляет комплекс развлечений на канатах; *семейная* – с пунктами быстрого питания, кинотеатром, площадкой занятий йогой и танцполом. Набережная парка длиной 2 км представляет собой часть реконструированного берега Москвы-реки.

ЗАМАНИЯ – сеть семейных парков развлечений, вариант *активити* парков для детей. Идея создания парка принадлежит основателю и генеральному

директору компании Павлу Ковшарову. Экс-сотрудник компаний Yota, «Мега-Фон» и Tele2 задумался над собственным проектом, когда стал молодым папой. В Москве того времени не оказалось полноценного детского комплекса для активного отдыха. При этом по отдельности имелись батутные центры, скалодромы, «тропы приключений», канатные парки, игровые комнаты. Так родилась идея Замания.

Фирменный стиль и персонажи парка разработаны казанской студией @imcompanу. Стиль должен был напрямую ассоциироваться с доверием и у детей, и у взрослых, сразу запоминаться и перекликаться с увлечениями и интересами детей. Были придуманы персонажи: *озорник Za-Za, добрый и неповоротливый Ма и маленький умник Ни-Ни*. Название пришло неожиданно и в нём было всё необходимое: неповторимость, звонкая Z и русское манить (заманивать). Слово состоит из имен трех главных героев парка и Я, где «Я» – это малыш, для которого всё создано.

Отличительные черты парков Замания:

1. На большой территории (от 1500 до 2500 кв м) собрано всё, что нужно для активного отдыха детей – десятки видов горок, батуты, верёвочные тропы, многоэтажные длинные лабиринты, поролоновые ямы, скалодромы, тарзанки, машинки, тубинги, карусели и настоящие «подземелья». Есть специальные комнаты для тихих игр, где можно собирать замки из конструкторов или играть в настольные игры;
2. Регулярно проходят развлекательные и образовательные мероприятия, мастер-классы, тематические квесты.
3. Есть отдельные комнаты для проведения праздников и дней рождения.
4. Родители могут выбрать участие в играх или отдых в кафе парка.

Кроме того, каждый парк имеет свой дизайн и легенду. Например, парк в Новокузнецке создан в стиле затерянных цивилизаций; в ТК «Новомосковский» по тематике рыцарских сказок с замками и драконами; в ТЦ «Город» на Рязанском проспекте построено подводное царство; в «Золотом Вавилоне» в Ростокино – стим-панк для детей, а в ТЦ «Хорошо» на Хорошевском шоссе открыто KidzRock Cafe.

Компания является обладателем «Золотого Пони» – награды, которая вручается лучшим операторам парков развлечений, развлекательных центров, а также производителям аттракционов.

География парков расширяется. Первый парк Замания в ТЦ «Город» на Рязанском проспекте был открыт 21 марта 2016 года. К настоящему времени создано 15 парков, в том числе 2 региональных – в Кургане и Кирове (все остальные работают в Москве и Московской области). Идет отбор потенциальных партнеров для работы по франшизе.

ЛЕГОЛЕНД или «**Страна ЛЕГО**» – группа детских тематических парков развлечений, практически полностью построенных из конструктора LEGO. Первый в мире «Леголенд» был открыт в 1968 году в городе Биллунде в Дании, в самом центре полуострова Ютландия. На сегодня это самый крупный Леголенд в мире, состоящий из более 46 млн. кубиков LEGO различных размеров. По площади парк занимает примерно 100 тыс. м².

ЛЕГОЛЕНД – детище датчанина Оле Кирка Кристиансена, а «Лего» - самый популярный в мире конструктор, разработанный и производимый в Дании группой компаний LEGO Group. **LEGO** (от дат. *Leg-godt* – «играй хорошо») представляет собой наборы деталей для сборки и моделирования разнообразных предметов. Название компании (создана в 1932 г.) и конструктора выглядит и звучит как лат. и итал. *Lego* – «собираю», хотя первоначально она выпускала обычные деревянные игрушки.

Целевая аудитория игрушечного мира – дети до 13 лет, но интересно и подросткам, и даже взрослым. Парки LEGOLAND сделаны по одной схеме: территория разделена на тематические блоки, каждый из которых предназначен для детей определённого возраста. Всего в парке 8 тематических зон: Miniland, DUPLO Land, Imagination Zone, LEGOREDO Town, Pirate Land, Knight's Kingdom, Adventure Land, LEGO City. Выставка миниатюр Miniland в каждом парке LEGOLAND уникальна.

Сегодня в мире существует 7 «Леголендов» (см. таблицу 2.2).

Таблица 2.2 – «Леголенды» в мире

Название и местоположение	Год открытия	Площадь, км ²	Описание
Леголенд в Биллунде, Дания	1968	0,10	
Леголенд в Виндзоре, Великобритания	1996	0,61	Самый большой Леголенд по площади, парк насчитывает более 55 аттракционов
Леголенд в Калифорнии, г. Карлсбад	1999	0,52	Более 60 аттракционов, 7 водных аттракционов, в т.ч. 1-й аквапарк в Леголенде, океанариум «SeaLife» и гостиница «Legoland Hotel».
Леголенд в Гюнцбурге. ФРГ	2002	1,4	40 аттракционов, интерактивные игры, шоу и представления. Территория окружена живописным лесом. Ориентирован на родителей с детьми от 2 до 15 лет.
Леголенд во Флориде, США	2011	0,59	Второй по площади Леголенд. Для семей с детьми от 2 до 12 лет, более 45 аттракционов, включая аквапарк
Леголенд в Малайзии,	2012	0,31	Первый Леголенд в Азии. Открыт весь год. Есть аквапарк.

Приложения ко второму разделу

Название и местоположение	Год открытия	Площадь, км ²	Описание
г. Искандар Путери, штат Джохор			
Леголенд в ОАЭ, между Дубаем и Абу-Даби на ул. Шейха Зайеда	2016	0,28	Первый на Ближнем Востоке. 2 автономных парка с общей концепцией: Legoland Dubai – классический парк развлечений с тематическими мини-зонами и аттракционами; Legoland Water Park – аквапарк с водными горками и бассейнами. 6 тематических зон более 40 аттракционов
Леголенд в Японии, г. Нагоя	2017	0,093	Более 40 аттракционов. Открыт весь год.
Леголенд в Нью-Йорке	2021		Более 50 аттракционов

Полноформатного города Леголенда в России нет, но в «Центральном детском магазине на Лубянке» в Москве можно увидеть его уменьшенную копию. Помимо столицы мини-города из «Лего» расположены в Санкт-Петербурге (ТРЦ «Охота Молл» и ТРЦ «Жемчужная Плаза»), Мурманске (ТРК Plazma), Белгороде (ТРЦ «Мегагринн»), Астрахани (ТРЦ «Ярмарка»), Владимире (ТК «Меридиан»), Сочи (ТРЦ «МореМолл», ГК «Богатырь» и ТРЦ «Горки Город Молл»), Екатеринбурге (ТРЦ «Гринвич»), Новокузнецке (ТРЦ «Сити-Молл»), Воронеже (ТРЦ «Сити-парк Град», Центр Галереи Чижова и ТРК «Арена»), Тюмени, Волгограде (ТРЦ «Ворошиловский» и ТРК «Мармелад»), Липецке (ТРЦ «Европа Липецк» и ТРЦ «Ривьера»), Ярославле (ТРЦ «Аура») и некоторых других.

КидБург – детский город профессий, созданный по аналогии с такими проектами, как «*Киндерсити*» в Швейцарии, «*Минопалис*» в Австрии, «*Кидзания*» в Португалии, Мексике и ОАЭ, «*До-До Сити*» в Китае. Каждое здание — игротека, посвященная одной из профессий будущего, продуманные игровые центры, где дети развивают навыки, которые будут полезны всю жизнь. В дружелюбной обстановке в процессе игры дети приобретают важнейшие навыки, осваивая профессии будущего (можно познакомиться с более чем 50 профессиями). Ребёнок чувствует себя взрослым, учится принимать решения, вести учёт финансов, сотрудничать с другими.

Для детей от 13 до 16 лет в «Кидбурге» функционирует «Центр выбора профессии». Школьники могут принять участие в интерактивных экскурсиях в профессию — специальных занятиях, которые позволят старшеклассникам почувствовать атмосферу специальности. В них нескучные презентации сочетаются с практическими заданиями, которые детям нужно решать в команде.

В Центре труда ребёнок получает удостоверение гражданина КидБурга и сертификат на получение в банке стартового капитала в размере 60 проffi. Трудовая книжка – ещё один важный документ кидбуржанина. С ней ребята получают возможность достичь карьерных высот в любой полюбившейся профессии, проявить свою любознательность, окунувшись в увлекательные и познавательные задания и интересные факты. Книжка именная. В ней фиксируются достижения ребёнка в освоении навыков и карьерный рост. Ребенку легче сориентироваться, что делать дальше.

Внутри трудовой есть полноценная памятка кидбуржанина. Сюда же прикрепляется удостоверение, на отдельном листе отмечаются изменения личного счёта. Благодаря трудовой книжке можно ближе познакомиться с навыками, которые живут в «КидБурге», прочитать увлекательные комиксы и выполнить много интересных заданий самостоятельно и с родителями.

В КидБурге дети самостоятельно проводят в среднем 4 часа. В это время родители могут отправиться в магазины, кинотеатры и рестораны ТРЦ.

Проект семейного и детского досуга в формате EDUTAINMENT – обучение в игровой форме «КидБург» развивается в России с 2011 года. На данный момент по франшизе открыто уже 4 КидБурга. Перспективы связаны с продвижением проекта, прежде всего, в города-миллионеры. Предполагается создание только одного Кидбурга в городе.

КИДЗАНИЯ — всемирная сеть образовательных Парков, где дети в игровой форме получают навыки множества разнообразных профессий. Благодаря уникальной концепции, востребованной во всем мире, Кидзания — самый быстрорастущий бренд игрового обучения. Первая Кидзания появилась в Мексике в 1999 году. За 20 лет по всему миру открылось 29 парков в 22 странах. Президент и основатель Кидзания — *Хавьер Лопез Анкона*.

В Москве Кидзания открылась в январе 2016 года в торговом центре «Авиапарк» и была признана самым высокотехнологичным Парком из существующих. Это и самая крупная крытая Кидзания в мире: ее площадь составляет 10000 м² — больше, чем футбольное поле. Кидзания рассчитана на детей от 4 до 16 лет.

Передвигаясь по улицам Кидзания, ребенок видит больницу, университет, музей, театр и все то, что должно быть в настоящем городе. Причем, это не безымянные супермаркеты, автозаправки и банки — он видит Перекресток, Роснефть или Почту России. В любой из этих активностей можно устроиться на работу и попробовать свои силы в самых разных профессиях с помощью оборудования, специально адаптированного для детей. В общей сложности в Кидзании дети могут попробовать больше 100 профессий. Например, управление самолетом, создание телевизионных шоу, тушение пожаров, проведение лабораторных

исследований и, даже выполнение секретных миссий или выступление на сцене театра.

Партнерство с московской Кидзанией выбирают успешные российские и международные компании, для которых важна огромная социальная значимость проекта. Каждый наш партнер создает на территории Кидзании собственное высокотехнологичное и безопасное предприятие для детей — точную копию своего аналога из реального мира.

В московской Кидзании самая технологичная и масштабная зона — это Горно-металлургический комплекс, построенный совместно с партнёром ПАО «ГМК «Норильский никель»». Комплекс расположен на трёх уровнях, имеются диспетчерская, завод, рудник и небольшой музей «Покоряем Север». Активность спроектирована инженерами на основе реально существующего производства, цехов и шахт и по последнему слову техники: сенсорные экраны с информацией, управление краном в очках виртуальной реальности, возможность произвести контролируемый взрыв горной породы и транспортировать её на фабрику. Доступны несколько уникальных, но очень полезных профессий: маркшейдер, бурильщик, крановщик и другие. Профессии доступны детям с 4-х лет.

МАСТЕРСЛАВЬ — самый масштабный российский интерактивный развивающий проект для детей от 2 до 14 лет. Детский город профессий представляет собой воссозданную мини-модель российского города со своей инфраструктурой. За основу взяты лучшие примеры общественного устройства, где работают справедливые законы, где делятся мастерством и становятся мастерами через игру в атмосфере детства, доброты и радости. Город полностью оборудован для передвижения людей на инвалидных колясках.

Логотип отсылает к традиционной архитектуре российских городов. Круг символизирует солнце — символ света и счастья. Нарочито небрежный, «сказочный» шрифт указывает на детский проект.

Идея создания «Мастерславля» принадлежит группе компаний «Эспро». В рамках своей основной деятельности (девелопмент и управление коммерческой недвижимостью) компания постоянно сталкивалась с недостатком профессионально подготовленных специалистов и была вынуждена искать «золотые руки» по всем регионам России. Именно так родилась идея создания в России сети тематических парков, посвященных знакомству с профессиями.

В первую очередь проект имеет образовательную функцию. Его главную задачу основатель «Мастерславля» Виталий Сурвилло определяет не просто как развлечением, а стимулирование интереса к труду, знакомство с многообразием профессий и более глубокое знакомство с интересующими вакансиями. Гости парка получают представление о труде, вложенном в изготовление продукта, сравнивают расходы с полученным заработком, учатся уважать собственный и чужой труд.

Внешне двухуровневое пространство центра напоминает фрагмент небольшого исторического города с извилистыми улочками, фасадами домов, городской площадью, мостами, деревянными скамейками и уличными фонарями, и пунктами (фермерский, заправочный, МЧС, финансовая биржа, ветеринарная клиника, парикмахерская и салона красоты). Пространство воссоздано с большой достоверностью. С этой целью использовались только натуральные, очень качественные материалы. Пространство отличается высоким уровнем детализации, нет типовых решений: каждый павильон получил свой индивидуальный дизайн. Внутри павильонов ребенку представляются самые разные игровые сценарии и задачи (каждая локация имеет примерно 6, готовых сценариев, которые периодически обновляются), способствующие его развитию. Набор мастерских довольно велик (77), каждый может найти себе занятие по душе и даже определиться с выбором профессии, общее количество которых достигает 260.

Аналогично реальной жизни, «работники» «Мастерславля» получают зарплату в местной валюте, выплачивают налоги, чтят законы, строят карьеру. При повторном посещении оформляется вид на жительство, а при четвертом паспорт с фотографией, очень похожий на взрослый.

Первый Город профессий открыт в Москве 8 июля 2018 года. К настоящему времени аналогичные парки созданы в Санкт-Петербурге и Белгороде. В планах компании формирование сети тематических парков профессиональной ориентации «Городов мастеров» по всей территории РФ.

Музей занимательной науки «**ЛабиринтУм**» – уникальный интерактивный музей для детей, который успешно использует новый подход – интерактивные технологии в экспозиции и в программах. Музей позиционирует себя как образовательно-развлекательный центр и представляет уникальную экспозицию – интерактивное пространство, наполненное удивительными механизмами и техническими устройствами, демонстрирующими законы физики, химии и биологии.

Миссия проекта – изменение отношения к школьным наукам у детей, их мотивация к углубленному изучению физики, химии, математики и биологии, помощь в познании и доказательство того, что наука может быть веселой и увлекательной.

«ЛабиринтУм» содержит более 170 экспонатов и механизмов, наглядно демонстрирующих законы естественных наук. Здесь можно не просто смотреть и слушать, но и ставить опыты. Посетителей сопровождают научные консультанты музея, которые по заказу могут провести индивидуальные интерактивные экскурсии для детей. Музей предлагает свои услуги школам по проведению нестандартных уроков-экспериментов.

Детский музей науки «ЛабиринтУм» проводит выездные мероприятия — Дни рождения, тематические вечеринки, выпускные и т.п., предлагая оригинальные сценарии и необычные развлечения.

Первый «ЛабиринтУм» открыт в Петербурге с 2010 года. В настоящее время в городе действует две площадки.

ЭКСПЕРИМЕНТАРИУМ – частный и самый большой интерактивный музей науки в Москве, место для увлекательного изучения законов науки и явлений окружающего мира, где каждый посетитель может принять непосредственное участие в опытах и экспериментах. Идея музея – это пространство для всей семьи, где мама, папа и ребёнок вместе проводят время на экспозиции.

Музей появился в 2011 г. благодаря двум экономистам Наталье Потаповой и Филиппу Самарцу. В основу положена идея обучения естественным наукам через игру, предложенная Яковом Перельманом – автором книги «Занимательная физика». Он создал самый первый в мире интерактивный музей занимательных наук в 1935 году в Ленинграде (уничтожен в блокаду). Следующий опыт был реализован в Америке – в 1969 году Фрэнк Оппенгеймер, брат создателя ядерной бомбы, основал в Сан-Франциско музей «Эксплораториум». В настоящее время почти в каждой европейской стране есть такой проект: «Эврика» в Финляндии, «Технорама» в Швейцарии, научный музей в эстонском Тарту и так далее. В России ничего подобного не было, за исключением, небольшого музея в Новосибирске.

За весь период существования в музее собрано более 300 интерактивных экспонатов, которые наглядно рассказывают о механике, электричестве, магнетизме, акустике, демонстрируют оптические иллюзии, головоломки и многое другое. Музей имеет 2 площадки: «Живые системы» (более 2000 м²) на Бутырской улице посвящена занимательной биологии, анатомии и психологии. Вторая на Соколе (более 3000 м²) – полностью отведена физическим явлениям. Каждый зал музея посвящен одной из тематик: механика, акустика, оптика, магнетизм, водная комната и космос.

Музей самостоятельно занимается производством и ремонтом экспонатов, каждый из которых создаётся по индивидуальному эскизу.

Экспериментариум предлагает свои помещения как идеальную площадку для проведения открытых уроков и интерактивных занятий. В музее следят за передовыми тенденциями в области дополнительного образования для детей и предлагаемые образовательные курсы позволяют расширить кругозор ребенка, приобрести полезные навыки и знания, которые открывают новые перспективы в современном мире. Спектр образовательных программ охватывает все возрастные группы и сферы интересов.

Список сайтов

Журнал о красивых местах и самостоятельных путешествиях Skyscanner. URL: <https://www.skyscanner.ru/news/vse-disneilendy-mira-tseny-atraktsionny-i-sovety#disney-shanghai> (дата обращения: 12.12.2020).

Кузнецова А. Сказка ожила! Гид для тех, кто собирается в Диснейленд. URL:

- <https://touristam.com/disneylend.html> (дата обращения: 12.12.2020).
- Официальный сайт парка развлечений «Остров мечты». URL: dreamisland.ru
- Блог основателя компании Павел Ковшаров. URL: <https://kovsharov.ru/aboutme/> (дата обращения: 13.12.2020).
- Блог основателя компании Павел Ковшаров. URL: http://blog.starthub.ru/pavel_kovsharov_zamania (дата обращения: 13.12.2020).
- Официальный сайт парка Замания. URL: <https://zamania.ru/> (дата обращения: 13.12.2020).
- Википедия – общедоступная многоязычная универсальная интернет-энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/LEGO> (дата обращения: 13.12.2020).
- Желтый Журавль путеводитель по странам городам и курортам. URL: <http://jj-tours.ru/articles/UAE/uae-legoland.html> (дата обращения: 13.12.2020).
- Официальный сайт компании Леголенд. URL: <https://www.legoland.com/> (дата обращения: 13.12.2020).
- Официальный сайт компании Леголенд в Дубае. URL: <https://www.legoland.co/dubai/explore/legoland-dubai/> (дата обращения: 13.12.2020).
- Сайт туристический журнала в помощь начинающим и опытным путешественникам Gkd.ru. URL: <https://gkd.ru/478497a-gde-nahoditsya-legolend-v-rossii-adresa-luchshie-sovetyi-pered-posesheniem> (дата обращения: 13.12.2020).
- Официальный сайт компании Кидбург в Москве. URL: <https://moscow.kidburg.ru/> (дата обращения: 13.12.2020).
- Официальный сайт Кидбург – франшиза. URL: <https://kidburg.ru/franshiza/> (дата обращения: 13.12.2020).
- Российское интернет-СМИ «The Village». URL: <https://www.the-village.ru/city/picture-story/110501-kidburg-gorod-detey-iznutri> (дата обращения: 13.12.2020).
- Материал из Википедии — свободной энциклопедии. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/KidZania> (дата обращения: 14.12.2020).
- Официальный сайт компании Кидзания в РФ. URL: <https://kidzania.ru/ru/> (дата обращения: 14.12.2020).
- Официальный сайт ПАО «ГМК «Норильский никель»». URL: <https://www.nornickel.ru> (дата обращения: 14.12.2020).
- Лоскутникова Н. Топ-7 детских пространств в Москве. URL: <https://foxtime.ru/article/top-7-detskih-prostranstv-v-moskve> (дата обращения: 14.12.2020).
- Официальный сайт «Мастерславля». URL: <https://www.masterslavl.ru/> (дата обращения: 14.12.2020).
- Официальный сайт «Мастерславля» в Белгороде. URL: <http://masterslavl31.ru> (дата обращения: 14.12.2020).
- Павликова А. Дети в городе. - «Архи.ру». 21 Мая 2015. URL: <https://archi.ru/russia/61996/deti-v-gorode> (дата обращения: 14.12.2020).
- Устинова М. Дружелюбный город: 10 общественных пространств, созданных вместе с детьми. URL: <https://strelkamag.com/ru/article/druzhelyubnyi-gorod-10-obshestvennykh-prostranstv-sozdannykh-vmeste-s-detmi> (дата обращения: 14.12.2020).
- Официальный сайт Музея занимательной науки «ЛабиринтУм». URL: <https://www.labirint-um.ru/> (дата обращения: 15.12.2020).
- Как создавался Музей занимательных наук «Экспериментаниум» сайт Центра культуры и бизнеса «СОЦИУМ-СОКОЛ» 23 июля 2019. URL: <https://www.socium-sokol.ru/life/article/kak-sozdavalsya-muzey-zanimatelnyh-nauk-eksperimen-17776> (дата обращения: 15.12.2020).
- Официальный сайт Музея занимательной науки Экспериментаниум. URL: <https://experimentanium.ru/> (дата обращения: 15.12.2020).

Рогодень Н. Н.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 18-00-00956

МОЛОДЕЖЬ РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД ВОПРОСАМИ:

1. Располагает ли современный город необходимыми ресурсами для включения детей в свои процессы? Что мешает/помогает включению детей?
2. Как вы считаете, в решении каких городских вопросов могли бы участвовать дети? В решении каких городских вопросов их участие, по Вашему мнению, обязательно?
3. Как можно помочь детям включиться в решение городских вопросов? Научить их участвовать в жизни города, т. е. быть активными горожанами?

Бунина Виктория Константиновна,
студентка направления «социология», КГУ, г. Курск

На мой взгляд, необходимые ресурсы, безусловно, есть. Следует обратить внимание, о какой включенности мы говорим, и нужно ли это детям. Если вопросы касаются, к примеру, проведения досуга, или же дополнительного образования – то детям будет интересно высказать свое мнение и указать, что именно они хотели бы изменить/надстроить.

Мешать включению детей может отсутствие интереса к тому или иному процессу. Их направленность в иной вид деятельности. Помогать же включению может оповещение детей через разные формы и средства. Лекции, вебинары и прочее. Нужно обладать большим умением, чтобы заинтересовать детей и поспособствовать их активности в решении вопроса. Этому следовало бы уделить больше внимания.

Городских вопросов, в которых могли бы участвовать дети множество:

- участие в градостроительстве и обустройстве дворов, детских и спортивных площадок, маршрутов движения детей в школу и в учреждения дополнительного образования;
- участие в создании безопасной среды проживания;
- участие в волонтерской работе и социальных проектах, участие в экологических проектах и прочее.

Если говорить о степени обязательства, то вопрос становится сложнее. Думаю, что нужно их посвящать в проектную деятельность, а они могут сами расставлять приоритеты и выбирать состояние включенности в тот или иной проект.

Одной из технологий, развивающих детскую инициативность, на мой взгляд, является проектная деятельность. Также Н. Е. Веракса в программе «От рождения до школы» рекомендует активно использовать данную технологию в работе, так как использование метода проектов в дошкольном образовании позволяет значительно повысить самостоятельную активность детей, развить творческое мышление, умение детей самостоятельно, разными способами находить информацию об интересующем предмете и способствовать включению в различные городские процессы.

Гишян Давид Артакович,
студент направления «социология», КГУ, г. Курск

Считаю важным сразу отметить, что, на мой взгляд, главной проблемой участия/безучастия детей в городских процессах можно назвать незаинтересованность самих детей. На мой взгляд, большинству из них попросту не будет интересно заниматься облагораживанием города, выбором окраски общественного транспорта и т.д. И это совершенно нормально. Если учесть, что большинству взрослых людей это не слишком уж интересно, то ждать особой прыти от детей считаю глупым.

Но, если всё же взять абстрактного ребёнка, заинтересованного в участии в городских процессах, думаю, наши города недостаточно располагают необходимыми для этого ресурсами. Я абсолютно не представляю, что нужно делать ребёнку, чтобы участвовать в жизни города. Куда ему идти, что ему читать, куда подавать заявки и так далее. Может быть, современные дети разбираются в этом много лучше меня, но лично у меня нет никакой информации о том, какие пути внедрения детей в облагораживание города существуют.

И на этом как раз-то стоит акцентировать внимание. До детей, как и до меня, просто не доводят нужную информацию. Ребёнок даже не подумает о том, чтобы участвовать в каких-то волонтерских движениях, если не будет знать об их существовании. Поэтому, для начала, стоит информировать детей об их возможностях (если таковые вообще имеются), а уже потом стараться ещё и привлечь их к этой деятельности.

Думаю, наиболее рациональным будет предоставить детям возможность участвовать в процессах, которые направлены на помощь или развлечение для самих детей. Поясню. К таковым можно отнести, например, строительство детской площадки. Кому, если не детям, выбирать, как эта площадка будет выглядеть и какой она будет.

Конечно, нужно предоставить им возможный выбор площадок, который представляется возможным реализовать (иначе они закажут целую космическую станцию), а они пусть выбирают, что им больше импонирует.

Реализовать это мне представляется достаточно лёгкой задачей в наше время. К примеру, на специализированной площадке в социальных сетях (как вариант – группа во ВКонтакте, в которой сидят только жители определенного района) можно опубликовать новость с голосованием, в котором дети будут принимать участие. Предоставить в этом голосовании все варианты возможных для строительства детских площадок и ожидать feedback. Вариант, набравший наибольшее количество голосов, будет одобрен, а через время – построен.

На этот вопрос я в большей степени ответил уже в первом пункте. Я убеждён, что в первую очередь надо просто донести до детей основную информацию о том, где они могут поучаствовать, что именно они могут сделать, что им для этого требуется и прочее. Они должны знать, что в случае заинтересованности могут принять участие в жизни города. А уже когда они будут проинформированы, можно заняться агитацией и призывами участвовать в этом действе.

По собственному опыту могу сказать, что в детстве даже близко не подозревал, что кому-то требуется мое участие в жизни города, и что я вообще могу как-то повлиять на его благоустройство. Именно поэтому я считаю самым важным объяснить детям, что и зачем они могут делать в жизни города.

Скорее всего, как я уже упомянул вначале, большинство детей всё равно не примут

Приложения ко второму разделу

участие в городских процессах (ввиду иных интересов), но они хотя бы будут знать о такой возможности. А после этого уже можно попытаться какими-то определенными способами привлечь детей к участию. Грамоты, хорошие оценки, деньги, подписчики... не имеют понятия, что именно может заинтересовать нынешних детей.

Не стоит стремиться сразу же привлечь детей к каким-то действиям. Для начала надо донести до них, что эти действия вообще возможны.

**Заикина Екатерина Александровна,
студентка направления «социология», КГУ, г. Курск**

Важнейшей функцией городской среды является вовлечение горожан в общественную жизнь и формирование чувства ответственности за свой город. Особый интерес в этом отношении представляют детские площадки и дворы как разновидности городского публичного пространства, которые определяются как смысловой центр детско-взрослых взаимодействий, «узел социальных отношений». Кроме того, стимулирование коллективных решений по созданию и преобразованию дворовых территорий (place-making) является важным шагом для повышения роли участия детей в решении вопросов, затрагивающих интересы локальных сообществ.

Дети, по моему мнению, должны участвовать в решении таких вопросов, как:

- оценка безопасности среды для детей (безопасность «марирутов» детства, наличие или отсутствие факторов риска, таких как безопасные дороги, транспорт, асоциальные личности);
- комфорт микросреды, среды микрорайона мегаполиса, (наличие оборудованных во дворе детских и спортивных площадок, скверов, парков отдыха, зеленых насаждений);
- качество территории для развития детей, наличие и качество на локальной территории детских институций, таких как культурно-досуговые учреждения, учреждения дополнительного образования.

Можно воспользоваться методом проектов и вовлечение детей в преобразование городской среды. В настоящее время образовательные технологии склоняются в сторону активизации навыков самостоятельности обучающихся. Метод проектов является одним из наиболее широко используемых методов в современном образовании. В использовании проектного подхода с вовлечением детей акцент делается на выявлении потребностей, обозначении проблем и путей их решения самими детьми, несмотря на то, что реализация проекта зачастую возможна только при участии заинтересованных взрослых (родителей, педагогов, исследователей и т. д.). Во многих российских школах в качестве факультативов или дополнительных тематических блоков к отдельным предметам проводится курс «Основы проектной деятельности». Проектное обучение — дидактическая система, педагогическая технология, которая предусматривает не только интеграцию имеющихся знаний, но и применение их в конкретных ситуациях, а также приобретение новых знаний.

**Николаева Ирина Сергеевна,
студентка направления «социология», КГУ, г. Курск**

Не знаю, насколько другие города предоставляют ресурсы для включения в свои процессы, но, если говорить о Курске, то в малой или даже в незначительной степени. Думаю, среднестатистический житель Курска не знает о каких-либо программах развития города. А при желании быть вовлеченным в общественную жизнь, не знает, куда обратиться.

Но, как мне кажется, таких активных участников очень мало. Возможно, проблема как раз в заинтересованности. Мало кому интересно красить заборы и обустраивать детские площадки. А детям так и тем более. Им гораздо интереснее будет сходить в кино или поиграть в компьютерные игры.

Также другой проблемой, думаю, стоит выделить нехватку свободного времени. Индивид лучше потратит время на себя, нежели на общественное благо.

Если каким-то образом все-таки заинтересовать детей и рассказать о важности активного участия в общественной жизни, то необходимо решать те проблемы, которые волнуют непосредственно детей. Например: обустройство детских площадок или открытие кружков и секций и др.

А что касается обязательного участия, нужно привить к детям чувство ответственности за памятники археологии, искусства и архитектуры, воинской славы, путем уборки территорий памятников.

Также, детям необходимо принимать участие в вопросах, связанных с защитой животных и диких птиц.

Думаю, нужно рассказать об участии в общественной жизни, о плюсах, что и для чего стоит участвовать в общественной жизни города. Не менее важным вопросом стоит отметить метод предоставления информации. Это должно быть максимально наглядно и просто, в виде проекта, например. К слову, Российское движение школьников (РДШ) – прекрасный пример вовлечения детей в общественную жизнь общества.

**Ноздрачев Антон Олегович,
студент направления «социология», КГУ, г. Курск**

На мой взгляд, современный город в недостаточной мере обладает необходимыми ресурсами для включения в свои процессы.

В настоящий момент все детские площадки, которые, по сути, и строятся для детей представляют собой не что иное как однотипные ненужные постройки, на которых детям не то что неинтересно проводить время, но и опасно для их представления о прекрасном.

Так же, что касается подростков, которые «горят желанием» заниматься спортом, то по большей части в наших городах спортивные площадки располагаются на закрытых школьных территориях и используются только школьниками на уроках физкультуры. А по вечерам, как правило, такие площадки запираются на ключ, и у подростков нет возможности заниматься на качественных тренажерах.

И здесь встают остро проблема того, что мнения детей и подростков и при постройке детских зон отдыха и спортивных объектов не учитывает мнения и желания тех, для кого непосредственно эти объекты сооружаются. Мешает включению детей в

Приложения ко второму разделу

данные процессы в первую очередь, то что при принятии решений их мнение не то что не учитывается, но и не спрашивается вовсе.

И дети, и подростки в меру своего развития способны создавать социальный заказ на ту или иную инфраструктуру, но их не воспринимают всерьез

На мой взгляд, наиболее важными вопросами, в решение которых могли бы участвовать дети, это вопросы, связанные с непосредственным досугом детей. К примеру, такой вопрос какой сделать ту или иную детскую игровую площадку необходимо согласовывать с детьми, которые будут ее использовать. И здесь можно спрашивать детей о том, какие персонажи должны быть изображены на данной детской площадке, и какие элементы должны на ней находиться.

Все это, несомненно, приведет к улучшению как городской среды, так и положения детей в решении городских вопросов.

Привлечение детей в различные формы их организаций, созданных для решения городских вопросов и проведение различных мероприятий, направленных на увеличение активности детей в решении тех или иных проблем в городской среде, несомненно, помогут включению детей в решение городских вопросов.

Также стоит отметить и важность просветительской работы со стороны учителей. Проведение различных классных часов и школьных мероприятий позволит детям быстрее осознать важность участия в жизни города и формирования городской среды.

Таранова Ирина,

ученица 11-а класса ГБОУ АО «Инженерной школы», г. Астрахань

Пока мне только шестнадцать лет, я могу рассуждать лишь о том, что знаю и с какими проблемами я сталкиваюсь на данный период.

Как по мне, в нашем городе существует много проблем, которые можно было бы решить, если бы власть чаще прислушивалась к народу, а не делала только какие-то свои выводы, опираясь лишь на статистику. Как писал Марк Твен: «Все говорят о плохой погоде, но никто не пытается её изменить». Также можно выразиться и по поводу социальных проблем в России. Я же буду говорить о тех, которые для меня на данный момент являются наиболее актуальными.

Я считаю, что в решении многих проблем могут помочь даже дети. Порой подрастающее поколение может принести намного больше пользы нашей планете, чем взрослые. Многие подростки стараются участвовать в различных благотворительных акциях. У них есть огромное желание помочь, они амбициозные, талантливые и полны энергии. Кто, как не ребенок, сможет внести свою лепту в развитие страны? Сейчас освещается множество проблем, которые могли бы разрешиться, если бы молодому поколению было разрешено хотя бы косвенно влиять на определенные сферы развития деятельности страны.

Говоря о глобальных проблемах не только нашего города, но и страны, нельзя не упомянуть о проблемах в экологии. О том, в каком плачевном состоянии находится наша природа и как на это повлиял человек, мы часто узнаем из новостей. Деятельность человека привела к истощению ресурсов. Уже сейчас величайшие умы начали задумываться о том, что же будет с природой через 10, 20, 50 лет... Сейчас как никогда актуально волонтерское движение, которое помогает нам поддерживать благоустройство внешней среды. Благодаря волонтерам во многих городах становится все меньше и меньше

проблем с загрязнениями окружающей среды. Но почему же нельзя приравнять к минимуму эти проблемы? В школах учащимся, на мой взгляд, слишком поздно начинают вносить ясность о том, что важно для экологии и как ей можно помочь. Стоит отдать должное тем, кто уделяет этому внимание и призывает детей тому, что нужно заботиться о природе, но, к сожалению, таких людей не так уж много, потому что в школе образование всё же ставят на первое место. В нашей школе старшеклассники добровольно ходили на кладбище и приводили в порядок могилы неизвестных солдат. Также школьники принимали участие в акции «Посади своё дерево», где каждый ученик смог внести свой вклад в экологию будущего.

Но что, если создать движение молодежи, в которое обязан вступить каждый ребенок. К примеру, как раньше были пионеры, а сейчас создать современное движение. Детей с малых лет будут подготавливать к чрезвычайным ситуациям. Им будут рассказывать о том, как важно беречь нашу планету. Уже с ранних лет опытные педагоги будут заниматься их физической подготовкой. И всё это не без использования современных технологий. Станет возможным вырастить здоровое и образованное поколение, способное легко адаптироваться в социуме.

Говоря о том, что я стараюсь принимать активное участие в жизни школы, не могу не упомянуть о проекте, который сплотил наш коллектив и позволил каждому выпускнику самовыразиться, чего в школах обычно не бывает, и написать конституцию своей школы. На данный момент я являюсь ученицей ГБОУ АО «Инженерной школы». Первой и пока единственной Инженерной школы в Астраханской области. Новая школа, новые правила, устав. Так как наши педагоги стараются прислушиваться к нашим желаниям, необходимым было сформировать устав школы и утвердить его. Верным решением было создать свою Конституцию школы. 12 декабря 2019 года в нашей школе была утверждена «Конституция Инженерной школы». Ученики смогли внести поправки в Конституцию и почувствовать себя частью маленького государства, в котором у каждого есть свои права и обязанности. Мне кажется, что это интересный проект, потому что каждый смог ощутить принадлежность и внести свою лепту в создание. А что, если бы граждане нашей страны смогли вносить свои собственные предложения во благо страны, а эти предложения были бы рассмотрены на Федеральном собрании? Тогда наше правительство смогло бы увидеть и понять, какие на самом деле проблемы волнуют большинство населения и на что действительно надо обратить внимание. И если подумать, то разве будет человек нарушать закон, который он сам придумал, за который он боролся, который его устраивает? Думаю, нет. По крайней мере, если такие люди и найдутся, то их будет крайне мало. Никто не позволит нам творить беззаконие. Одна из главных обязанностей каждого человека и всего общества в целом - это соблюдение законов. А нарушение законов приводит к нарушению равновесия в обществе. Это можно назвать законом во благо общества, когда законы делают нас лучше, не позволяя нам совершать все те же ошибки. Законы устанавливаются не только для взрослых, но и для детей. А дети, в свою очередь, стараются участвовать в жизни страны и приносить пользу обществу.

Кузьмин Максим,

**ученик 11а класса МОУ СОШ №37
г. Комсомольска-на-Амуре Хабаровского края**

Участие детей и подростков в жизни города – это актуальная проблема многих российских городов. Города живут своей жизнью, кто-то на верхах решает, что и как организовать для детей или построить. Мнением самих детей, как правило, никто не интересуется... Хотя на сегодняшний день городская среда имеет возможность включения детей и подростков в свои процессы.

Я считаю, что это можно сделать через детские организации такие, как РДШ (Российское Движение Школьников), школьные организации (например, детская организация МОУ СОШ №37 «Созвучие») и др. Детские организации вовлекают школьников в общественную жизнь, формируют у них активную гражданскую позицию. Также необходимо использовать административный ресурс. Комитет по делам молодёжи организован при администрации любого города. Здесь важно, чтобы вовлечение детей носило неформальный характер, а проекты, реализуемые данной структурой, были интересны школьникам.

Из главных помех участию школьников в жизни города, я могу выделить следующие. Прежде всего – это недостаток времени у подростков. Да-да, не удивляйтесь, у современных школьников зачастую день расписан по минутам, поскольку большую часть времени занимает учёба и дополнительные секции, и кружки. А также отсутствие стимула что-либо делать, вникать в проблемы города, школы, класса, других людей. Многие учащиеся 10-11 классов считают, что их вообще проблемы города не касаются, ведь они скоро окончат школу и уедут учиться в другой город или в другую страну.

Помощью вступления ребенка в жизнь города может выступить – положительный пример взрослых, ведь дети берут пример со старших; так-же проведение разъяснительных бесед о важности участия в жизни города, где спикеры смогут оповестить ребят о существовании различных организаций. Но такие встречи принесут пользу только в том случае, если сами взрослые готовы к диалогу, готовы услышать мнение детей, а также, если итогом таких встреч станет не просто разговор, а конкретное совместное дело, проект.

Дети могли бы участвовать в решении вопросов связанных с озеленением города, путём высадки саженцев деревьев, рассады цветов, потому как современные города достаточно сильно загрязнены выбросами углекислого газа, зелёные зоны же, помогают в его переработке. Необходимо привлечь подростков к волонтерской деятельности такой как, помощь инвалидам, ветеранам, пожилым людям, уходу за ними; помощь приютам, в которых содержатся бездомные животные. В нашей школе такие акции как «Зооспас», «Ветеран живет рядом» стали хорошей традицией. Мы живем в то время, когда быть волонтером почетно. Многие ребята занимаются волонтерской деятельностью по зову сердца, думаю, что многие из них с удовольствием бы участвовали в решении вопросов развития городской среды.

Привлечение детей к решению городских вопросов требует большой информационной поддержки, ведь необходимо изучение общественного мнения, информирование школьников о предлагаемых проектах. Это может быть реализовано с помощью СМИ, тематических бесед, конференций.

Немало важным аспектом привлечения может играть фактор поощрения, путём выдачи путёвок в оздоровительные лагеря самым активным участникам проектов,

эффективность такого подхода мы могли наблюдать в период существования СССР. Огромное внимание стоит уделить поддержанию соревновательного духа у ребят.

Мне интересно и безразлично, каким будет мой родной город через 10, 20, 30 лет, и я хотел бы участвовать в его жизни.

**Мылова София,
ученица 8а класса МОУ СОШ №37
г. Комсомольска-на-Амуре Хабаровского края**

Я думаю, что на сегодняшний момент город не располагает необходимыми ресурсами для включения детей в свои процессы.

По рассказам родителей, сейчас очень многое, что присутствовало при социализме, просто убрали. Государство стало очень сильно экономить на обучении, образовании и формировании ребёнка, как человека. Сколько всего было раньше для детей, многочисленные кружки, школы, клубы... Дети могли понять, к чему лежит их душа, и чем в конечном итоге они будут заниматься в жизни. Бесплатные школьные кружки по профессиям, давали возможность более качественно выбрать свою профессию!

Почему же, спросите вы, в наше время тоже много кружков, секций и т.п.? У меня есть ответ на этот вопрос.

Внеклассная работа, как правило, требует финансовых затрат родителей.

Система образования на сегодняшний день такова, что учитель совершенно не заинтересован в качественном преподавании и вложении дополнительных знаний в учеников. Практически не осталось таких бесплатных заведений, где ребёнок мог бы проявлять себя, работать над собой. И ведёт это всё к тому, что дети, не определившись на выходе из школы, получают образование не по душе.

Отсюда непрофессиональные специалисты, делающие абь как свою работу, или переученные специалисты, имеющие несколько образований.

А сколько у нас одарённых детей, не имеющих возможность развивать свои способности, потому что всё требует финансирования: искусство, конструирование, литература, спорт и т.д. В итоге, ребёнку не интересна жизнь города, района и даже собственной школы, он заинтересован работать только на себя и на своё будущее.

Мне кажется, что дети могли бы участвовать в решении таких вопросов, как образование, культура, проведение спортивных мероприятий. Потому что по большей части взрослые, закапавшись в своих работах и заботах, могут просто не заметить, потребности своих детей.

Но дело в том, что государство по большей части не обращает внимания на попытки решить поставленный вопрос даже взрослыми, не говоря уже о детях...

Как вариант: для того, чтобы помочь детям включиться в решение городских вопросов, нужно проводить дискуссии, споры между школьниками о хороших и плохих сторонах жизни города.

ПРИЛОЖЕНИЯ К ТРЕТЬЕМУ РАЗДЕЛУ

Таблица 3.1 - результаты сравнительного анализа работ участников
за период с 2018 по 2020 гг.

Название		Возраст авторов	Функция	Интерактивность *	Активный / спокойный отдых	Тематика
«Умный куб»		13-15	библиотека, место встречи, обмен информацией	+	спокойный	проблемы и запросы подростков
«Сеть»		13-15	качели	+	активный	социальные сети
Арт-объект «Каскад малых рек Перми»		13-15	место для отдыха	+	активный	реки Перми
«Пермский церебрум»		13-15	лавочка, информационный объект	+	спокойный	история города
«Голуби в облаках»		13-15	место тихого отдыха, лавочка	-	спокойный	Взаимоотношения между людьми
«Активная волна»		16-18	место для занятий спортом	+	активный	йога
проект «8 районов»		10 -12	лавочка	+	спокойный	история районов города
Амфитеатр		13-15	сцена, амфитеатр, буккросинг	-	спокойный	известные личности пермского края - П.И. Чайковский
«Пчелиная ферма»		13-15	место отдыха, качели	-	спокойный	Мед (связана с местом расположения объекта)
«Пой, культурная революция»		13-15	павильон, где можно узнать о развитии современного искусства в Перми	+	спокойный	современное искусство Перми
«Ярмарка впечатлений»		16-18	место для тихого и активного отдыха (качели, лавочки, лазалки)	-	активный, спокойный	Пермская ярмарка
«Туннель эмоций»		16-18	места для отдыха, качели, входная группа	-	спокойный	уральские горы
«Легенды Пармы»		16-18	павильон, для просмотра видео, встречи с друзьями, кофейня	+	спокойный	легенды народов края

Название		Возраст авторов	Функция	Интерактивность *	Активный / спокойный отдых	Тематика
«Зеленая линия»		16-18	зона тихого отдыха и наблюдения за природой	-	спокойный	природа города
«Будка подростка»		16-18	беседка для спокойного отдыха	-	спокойный	Место в городе где можно побыть незаметным
«Street evolution»		10-12	маф, буккросинг, парклет, стилизованные лавки, лабиринт в аутентичной стилистике	+	Спокойный, активный	культурные коды города
«Арт хаус»		16-18	фотозона, место отдыха	-	спокойный	архитектура перми
«Аквариум»		13-15	аквариум, лавки	-	спокойный	Место для медитации
лавочка «Хозяин соли»		10-12	лавочка, песочные часы	+	спокойный	соляная промышленность пермского края
Лавочка с навесом «Станция «набережная»		13-15	лавочка с навесом	-	спокойный	горнозаводская железная дорога
арт-объект-лавочка «Язык не для приклеивания марок»		13-15	лавочка	+	спокойный	современное искусство перми
игровой комплекс «Дружелюбный пермский край»		10-12	система кубиков-лавочек	+	активный	города, народы края
павильон «Театральная шляпа»		13-15	рассказывает о пермских театрах	-	спокойный	театры Перми
Уличный буккроссинг «Закамские дачи»		10-12	обмен книгами	+	спокойный	архитектура перми
Литературная лестница		13-15	рассказывает о писателях перми информационный	-	спокойный	литература пермского края

Приложения к третьему разделу

Название		Возраст авторов	Функция	Интерактивность *	Активный / спокойный отдых	Тематика
Лавочка «Книжный сигудок»		13-15	лавочка, книгооб- мен	-	спокойный	этническая музыка народов пермского края
Павильон «Пермь све- том и тенью»		16-18	павильон для от- дыха	+	спокойный	архитектура перми
«Закамский источник»		16-18	смотровая пло- щадка, библио- тека, лавочка, оформление ис- точника	+	спокойный	источник
Зона отдыха «Место дружбы»		16-18	стол и шезлонги. место для встречи и проведения ме- роприятий разных народов	-	спокойный	культура народов края
Игровой ком- плекс «Крас- ная книга пермского края»		13-15	лавочки, места для лазания	-	активный	животные перм- ского края
Амфитеатр «Птица»		16-18	место для обще- ния	-	спокойный	пермский «звери- ный стиль»
Сцена «Кос- монавты при- летели»		13-15	сцена	-	спокойный	космос в истории Перми
Скульптура «Музыка камы»		16-18	арт-объект	+	спокойный	реки Перми
Фотозона «Марка»		10-12	фотозона, место отдыха	-	спокойный	история пермской почты
Беседка «Фо- нарь»		13-15	беседка	-	спокойный	архитектура Перми
Павильон «Гора само- цветов»		16-18	павильон, лаби- ринт	-	активный	природа края
Детская пло- щадка «Балет в игре»		10-12	детская площадка	-	активный	история пермского балета
Часы «Соле- ные хво- стики»		10-12	арт-объект	+	спокойный	соленая промыш- ленность пермского края
Солнечные		10-12	лавочка,	-	спокойный	архитектура Перми

Название		Возраст авторов	Функция	Интерактивность *	Активный / спокойный отдых	Тематика
часы «Вре- мена года»			солнечные часы			
Часы-беседка «Время неба»		10-12	беседка для ти- хого отдыха	-	спокойный	Природа в городе
Павильон «Сказочный лес»		16-18	фотозона	-	спокойный	пермские писатели
Павильон «Пермский период»		16-18	выставочный па- вильон	+	спокойный	Животные и расти- тельность Перм- ского периода
Арт-объект «Гнездо»		16-18	место для отдыха	+	спокойный	легенды пермского края
Полоса пре- пятствий «Горнозавод- ская железная дорога»		10-12	полоса препят- ствий	-	активный	горнозаводская же- лезная дорога
Павильон «Пермская че- репаха»		10-12	павильон для ма- стер-классов	-	спокойный	природа Пермского края
Арт-объект «Лето»		10-12	арт-объект	+	спокойный	природа Пермского края
Павильоны «Промышлен- ная геомет- рия»		13-15	место для отдыха, мастер-классов	-	спокойный	промышленность Перми
Игровая пло- щадка «Перм- ский алфавит»		13-15	игровое оборудо- вание	-	активный	древняя история Пермского края
Арт-объект Исторический навигатор		13-15	лавочка, указатель	-	спокойный	города, народы Пермского края
Арт-объект П М		16-18	арт-объект	-	спокойный	советский период истории Перми

* Интерактивность как возможность изменяться под воздействием пользователя.

ГОРОДСКИЕ ПРОЕКТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

1 Проект «Место», mesto.program

Проект «Место» - это образовательный совместный проект, команды творческого объединения «Утро» и детского лагеря-мастерской «Природа и Искусство», направленный на подключение молодых людей к позитивным изменениям в городе и получение подростками знаний в области урбанистики, краеведения, социологии, экономики, архитектуры и столярного дела. Задачами проекта являются: смена фокуса с негативной позиции на позитивную, с безразличия на вовлеченность; познакомить жителей с профессиональным миром, показать важность взаимодействия гуманитарных и технических наук; предоставить условия для действия жителей города и городских пространств.

Участники всесторонне исследуют район (местность) и представляют свое видение решения проблемы выбранного места. Участвуя в активностях проекта люди получают опыт деятельности из разных позиций (проектировщик/исполнитель/создатель/ вдохновитель/стратег) и профессий (дизайнер, конструктор, визионер, ремесленник, фасилитатор).

Программа состоит из трех этапов: исследование, проектирование и реализация. Среди приглашенных ведущих: архитекторы бюро WOWHAUS, КБ23, ВШЭ. Для участников организуются лекции, полевые исследования, мастер-классы, воркшопы, образовательный городской лагерь, городские интервенции, волонтерские стройки и многое другое. Общая продолжительность проекта около 6 месяцев, после завершения занятий по развитию навыков проектной работы, блока практических занятий по макетированию и моделированию, проводится масштабная реализация объекта с привлечением местных властей и СМИ.

Участие в проекте принимали многие города Российской Федерации. Так в 2016 г. проект «Место» был реализован в г. Владивосток, в 2018 г. был проведен Осенний МАРШ в Казахстане, в 2019 г. в селе Хрюг, Ахтынский район Дагестана была организована образовательная лаборатория по проектированию мест отдыха и указателей местности

2 Центр «Грани», г. Пермь <https://grany-center.org/>

Центр ГРАНИ - профессиональная некоммерческая организация из Перми. Существует с 2007 года и объединяет независимых гражданских экспертов, исследователей, активистов для достижения общей миссии - выведения идеалов общественной солидарности из области виртуального в практику гражданской политики при взаимодействии с органами власти, некоммерческими организациями, общественными активистами, при обучении обывателя тому, как быть гражданином.

В 2012 г. был реализован проект «ГОРОД НАВЫПРОСТ». Это проект экспериментального тестирования качества и доступности городской среды пермскими семьями с маленькими детьми.

Для фиксации результатов тестирования и оценки была разработана специальная анкета, распространенная в сети Интернет, в т.ч. в сообществах мам и пап, которую можно было заполнить в бумажном варианте или в электронном виде он-лайн.

Родители оценивали:

- объекты городского пространства (двор, улица, парк, сквер, набережная);
- комфортность для целевых групп и специализированные процессы в бюджетных организациях (преимущественно, культуры);
- учет специальных потребностей в организации обслуживания и среды в учреждениях бизнеса (досуга, общественного питания, торговли, обслуживания).

В исследовании приняли участие более 50 городских семей.

3 Общественная организация «Улица Детства», <http://kidstreet.tilda.ws>

Организация инициировала образовательный проект, направленный на вовлечение школьников и студентов в развитие своего города через разработку и реализацию малых архитектурных форм на улицах города. В рамках реализации проекта детей и подростков знакомили с архитектурой города. Все занятия строятся на игре с формой и изучении пространства.

Цели организации и проекта:

- вовлечение школьников и студентов в развитие и благоустройство своего города;
- образовательная и просветительская деятельность в области архитектуры, дизайна городской среды и градостроительства для школьников и студентов;
- создание условий для формирования дружелюбной городской среды для детей и подростков с учетом их потребностей.

Проект реализовывался в период с 2015 по 2019 год.

Проект был реализован в 4 регионах: в Крыму (Евпатория); Чукотский АО (с. Лаврентия, с. Уэлен), Пермский край (Пермь), Новгородская область (г. Боровичи).

- в проекте приняли участие более 1000 детей и подростков возрасте 8 – 18 лет;
- были разработаны более 200 проектов для городских пространств;
- реализовано 20 объектов (малые архитектурные формы), разработанных и реализованных детьми и подростками под руководством профессиональных архитекторов.

4 «Архитектурные инновации» - образовательный проект объединяющий профессионалов в области архитектуры, градостроительства, IT, жителей города, школьников и студентов, НКО, бизнес и представителей власти для трансформации одной из улиц города в экспериментальную образовательную среду, где юные архитекторы, художники и программисты реализуют свои проекты.

Реализуется с 2019 года и по настоящее время.

Результаты:

- приняли участие более 100 школьников и студентов;
- разработана стратегия преобразования улицы Крупской и 40 проектов интерактивных малых архитектурных форм;
- реализовано 2 интерактивных объекта для улицы Крупской;
- 25 организаций объединились для реализации проекта.

5 PERMM. Г.Пермь. <https://open.permm.ru/>

Музей современного искусства PERMM был создан в 2009 г. как продолжение и развитие выставки «Русское бедное», осуществлённой усилиями администрации Пермского края и известного московского галериста Марата Гельмана. С мая 2009 по июнь 2014 Музей размещался в здании бывшего Речного вокзала (архитектор Александр Гринберг, 1940).

Создание и развитие PERMM были частью амбициозного «Пермского культурного проекта», пытавшегося решить задачу децентрализации художественной жизни, превращения культуры в ресурс развития региона, нового брендинга территории.

Согласно уставным документам музея, миссия PERMM включает в себя повышение качества жизни горожан, формирование творческой среды, развитие городской среды, формирование имиджа города, международная культурная интеграция, экономическое развитие региона.

Музей PERMM — это не только музей современного искусства, но и современный, социально ориентированный музей для всех категорий населения, интерактивная площадка для взаимного общения художников и зрителей, экспертов и обывателей, детей и взрослых.

В музее PERMM реализовано более восьмидесяти выставочных проектов, часть из которых экспонировалась за пределами Перми: в Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Самаре, Новосибирске, Ростове-на-Дону, Красноярске. Музей популяризирует современное искусство в городах и сельских поселениях Пермского края, представляя свои выставки и проекты в Чайковском, Березниках, Чусовом, Чернушке, Орде, Губахе, Уинском. Музей активно занимается продвижением и продюсированием пермских художников, исследованием пермской идентичности средствами современного искусства.

6 Проект «Архидети», г.Казань, <https://vk.com/archideti>

Проект «Архидети» реализован более 10 лет назад. Целью проекта является помощь детям от 7 до 17 лет найти себя в творческой профессии, однако в настоящее время возраст участников варьируется от 7 до 25 лет.

У проект «Архидети» существует три направления: мастерские; творческий лагерь Архисмена; фестиваль «Острова».

Мастерские - это практическое обучение в выбранном направлении под руководством мастера своего дела. Это обучение с погружением в творческую профессию, итог которого реализация конечного творческого продукта.

Творческий лагерь Архисмена - тематический лагерь для творческих детей и подростков из разных регионов России, помогающий развить в ребенке креативные способности и обнаружить скрытые таланты.

Фестиваль «Острова» - архитектурный фестиваль, проводимый с возможностью строительства разработанных объектов для участников от 14 лет. Фестиваль проходит с 2018 г. на острове Вертолетный Спасского района республики Татарстан.

Он объединяет опытных архитекторов - профессионалов и студентов творческих специальностей, чтобы преобразить ранее заброшенный остров на Волге в творческую среду.

За гг. существования проекта было реализовано 20 лагерных смен, приглашено 60 мастеров из различных сфер деятельности, а участие приняло более 800 участников.

**7. Проект «Камская Урбаника», г. Добрянка, Пермский край.
<https://vk.com/kamurbanika>**

Проект реализовывался в 2017 г. и используя природные и территориальные ресурсы территории, преобразовал городское пространство, сделав его не только современным и интересным для детей и молодёжи, но и удобным и комфортным для взрослого и пожилого населения. Целью проекта являлось преобразование пространство г.Добрянка, сделав его эстетически привлекательным и содержательным, наполнив его новыми смыслами

В рамках реализации проекта были решены следующие задачи:

- размещены в городском пространстве 3 пешеходных маршрута (исторический, семейный и современный-молодежный);
- восстановлены 3 заброшенных территории (бульвар Строителей, аллея доброты и сквер), их оформили, используя формы традиционного ландшафтного дизайна и современного искусства.
- проведен фестиваль «Камская Урбаника».

Преобразование городской среды Добрянки осуществлялось за счет использования в проекте таких форм работы, как масштабный социологический опрос, разработка пешеходных маршрутов, проведение мастер-классов по прикладной урбанистике для детей и взрослых, организация обучающих курсов совместно с центром занятости, проведение конкурсов для молодежной аудитории, открытие выставочного пространства, фестиваль.

Под влиянием изменения ландшафтного облика города изменилась и социально-культурная среда Добрянки. Здесь прослеживается чёткая схема: интересные арт-объекты – туристы – новые социально-культурные услуги – экономическое развитие территории.

Литература

Открытый Образовательный Проект МЕСТО. Официальный страница Facebook. URL: https://www.facebook.com/mestoprogram/?ref=page_internal / (дата обращения: 01.12.2020).

Официальный сайт «Центра гражданского анализа и независимых исследований». URL: <https://grany-center.org/> (дата обращения: 01.12.2020).

Официальный сайт «Общественной организации «Улица Детства». URL: <http://kidstreet.tilda.ws/> (дата обращения: 01.12.2020).

Архитектурные инновации на Улице Детства. Официальный сайт крауд-платформы «Это городское лидерство». URL: <https://100gorodov.ru/improject-2742/ideas/3734> (дата обращения: 02.12.2020 г.).

Официальный сайт «Музей современного искусства PERMM». URL: <https://open.permm.ru/> (дата обращения: 01.12.2020 г.).

Проект «Архидети». Официальный страница ВКонтакте. URL: <https://vk.com/archideti> (дата обращения: 01.12.2020 г.).

Проект «Камская Урбаника. Фестиваль городского пространства». Официальный страница ВКонтакте. URL: <https://vk.com/kamurbanika> (дата обращения: 01.12.2020 г.).

Высоцкая А. В., Филипова А. Г.

ПРИЛОЖЕНИЯ К ЧЕТВЁРТОМУ РАЗДЕЛУ

Таблица 4.1 - Формирование функциональной географической грамотности

Составляющие области познания	УУД (универсальные учебные действия) по географии, элементы географической грамотности	Тема в курсе окружающего мира и географии, где формируются данные УУД
Когнитивная область познания		
Оценка	Свободно пользоваться выработанными критериями оценки и самооценки, исходя из цели и имеющихся критериев, различая результат и способы действий. Составлять прогнозы развития ситуаций	10 класс «Оценка ресурсообеспеченности стран мира» 11 класс «Глобальные проблемы человечества»
Синтез	Создавать модели с выделением существенных характеристик объекта, преобразовывать модели с целью выявления общих законов, определяющих данную географическую проблему (формирование образов территорий)	9 класс «Районы России» 11 класс «Социально-экономическая характеристика регионов мира», «ФРГ», «Китай», «Индия», «Япония», «США», «Бразилия», «ЮАР»
Анализ	Самостоятельно обнаруживать и формулировать проблему на основе анализа географических данных. Выдвигать версии решения проблемы, осознавать конечный результат, выбирать из предложенных и искать самостоятельно средства достижения цели (понимание и формулировка причинно-следственных связей географических явлений и процессов)	6 класс «Географическая оболочка» 7 класс «Общая характеристика природы» 8 класс «Основные закономерности природы России», «Население России» 9 класс «Общая характеристика хозяйства России» 10 класс «Общая характеристика хозяйства мира», «Население мира»
Применение	Овладение умениями ориентироваться на местности; использовать один из «языков» международного общения — географическую карту, современные геоинформационные технологии для поиска, интерпретации и демонстрации различных географических данных; применять географические знания для объяснения и оценки разнообразных явлений и процессов	Практические работы по окружающему миру, географии, летний полевой практикум
Понимание	Понимание следствий основных географических законов и закономерностей (вращение Земли, закон широтной зональности, закон высотной поясности, закон целостности географической оболочки и т.д.)	2 класс «Земля – шар» 5 класс «Земля как планета Солнечной системы» 7 класс «Основные закономерности природы Земли»
Знание	Освоение знаний об основных географических понятиях, географических особенностях природы, населения разных территорий; о своей Родине — России во всем ее	На каждом уроке

	разнообразии и целостности; об окружающей среде, путях ее сохранения и рационального использования	
Психомоторная область познания		
Способность манипулировать инструментами, развитие первичных инструментальных умений	- Умение пользоваться компасом, основными метеорологическими приборами (термометр, барометр и др.), нивелиром, гномоном - Умение читать различные виды географических карт	2 класс «Параллели и меридианы» 5 класс «Ориентирование», «Съемка местности», «План местности», Географическая карта» 6 класс «Погода», «Температура воздуха», «Атмосферное давление», «Влажность воздуха»
Аффективная область познания		
Эмоциональные реакции, формирование отношений к людям, миру, обществу, стране, ценностных ориентиров, воспитание чувств	- гуманистические и демократические ценностные ориентации, готовность следовать этическим нормам поведения в повседневной жизни и производственной деятельности; - осознание себя как члена общества на глобальном, региональном и локальном уровнях (житель планеты Земля, гражданин Российской Федерации, житель конкретного региона); - осознание целостности природы, населения; - представление о России как субъекте мирового географического пространства, её месте и роли в современном мире; - осознание значимости и общности глобальных проблем человечества; - умение оценивать с позиций социальных норм собственные поступки и поступки других людей; - эмоционально-ценностное отношение к окружающей среде, необходимости её сохранения и рационального использования; - патриотизм, любовь к своей местности, своему региону, своей стране; - уважение к истории, культуре, национальным особенностям, традициям и образу жизни других народов, толерантность	На каждом уроке

Таблица 4.2 – Анализ учебных программ по географии (Линия УМК «Сферы»)
Дронова В.П., Савельевой Л.Е.

Темы программы, в которых содержится информация о детстве / детях часы)	Аспект рассмотрения данного вопроса	Пояснения (содержание учебного материала, основные понятия)
5 класс		
Земля – планета Солнечной системы (1 час)	Влияние космоса на Землю и жизнь людей (1 час)	В данной теме о детях говорится косвенно. Рассматривается влияние космоса на жизнь людей (солнечные бури, угрозы падения метеоритов), в т.ч. и на жизнь детей. Так, приводятся примеры падения Тунгусского и Челябинского метеоритов
Литосфера – каменная оболочка Земли (2 часа)	Внутренние процессы, изменяющие рельеф Земли Условия жизни людей в районах распространения землетрясений и вулканизма, обеспечение безопасности населения.	Рассматриваются правила безопасного поведения при землетрясениях и извержениях вулканов
	Человек и литосфера. Особенности жизни и деятельности человека в горах и на равнинах.	Говорится о роли человека в сохранении объектов литосферы, о том, какой вклад может внести каждый человек, даже ребенок
6 класс		
Атмосфера - воздушная оболочка Земли (1 час)	Человек и атмосфера. Стихийные явления в атмосфере, их характеристика и правила обеспечения личной безопасности. Пути сохранения качества воздушной среды. Адаптация человека к климатическим условиям местности. Особенности жизни в экстремальных климатических условиях.	Опасные явления в атмосфере, связанные с осадками, ветрами. Атмосферные явления, которые наиболее опасны для детей, как правило, рассматриваются на краеведческом материале. Например, для Комсомольска-на-Амуре – это снежные штормы, когда ветер достигает 20м/с и более. <i>Практические работы:</i> Решение практических задач.
Гидросфера - водная оболочка Земли (1 час)	Источники пресной воды на Земле. Проблемы, связанные с ограниченными запасами пресной воды на Земле, и пути их решения. Неблагоприятные и опасные явления в гидросфере. Меры предупреждения опасных явлений и борьбы с ними, правила обеспечения личной безопасности.	Рассматриваются объемы потребления воды взрослыми и детьми, говорится о регионах, в которых люди (в т.ч. дети) испытывают дефицит пресной воды, о правилах рационального использования воды
7 класс		
Человек на планете Земля (4 часа)	Расы. Внешние признаки людей различных рас. Народы Численность населения Земли, её изменение во времени. Современная численность населения мира. Факторы, влияющие на рост численности населения. Рождаемость, смертность, естественный прирост	Дети как часть населения планеты Земля рассматриваются косвенно, в основном при анализе статистических данных рождаемости и естественного прироста. <i>Практические работы:</i> Анализ различных источников информации с целью выявления регионов проживания представителей различных рас. Методы определения численности населения, переписи населения.

Темы программы, в которых содержится информация о детстве / детях часы)	Аспект рассмотрения данного вопроса	Пояснения (содержание учебного материала, основные понятия)
	населения. Влияние величины естественного прироста на средний возраст населения стран и продолжительность жизни. Адаптация человека к природным условиям: их влияние на внешний облик людей, жилища, одежду, орудия труда, пищу.	
Человек на африканском континенте (1 час)	Численность и размещение населения	Статистические данные естественного движения населения, большая доля лиц моложе 15 лет
Страны Африки (3 часа)	Численность и возрастной состав населения стран (ЮАР, Египет, Демократическая республика Конго)	Статистические данные естественного движения населения, доля лиц моложе 15 лет, показатели продолжительности жизни
Человек на Южноамериканском континенте (1 час)	Численность и размещение населения	Статистические данные естественного движения населения, большая доля лиц моложе 15 лет
Страны Южной Америки (3 часа)	Численность и возрастной состав населения стран (Венесуэла, Бразилия, Перу)	Статистические данные естественного движения населения, доля лиц моложе 15 лет, показатели продолжительности жизни
Человек в Австралии и Океании (1 час)	Численность и размещение населения	Статистические данные естественного движения населения, доля лиц моложе 15 лет
Австралийский Союз (1 час)	Численность и возрастной состав населения	Статистические данные естественного движения населения, доля лиц моложе 15 лет, показатели продолжительности жизни
Самоа (1 час)	Численность и возрастной состав населения	Статистические данные естественного движения населения, доля лиц моложе 15 лет, показатели продолжительности жизни
Человек на Североамериканском пространстве (1 час)	Численность и размещение населения	Статистические данные естественного движения населения, доля лиц моложе 15 лет
Страны Северной Америки (3 часа)	Численность и возрастной состав населения стран (США, Канада, Мексика)	Статистические данные естественного движения населения, доля лиц моложе 15 лет, показатели продолжительности жизни
Человек на Евразийском пространстве (1 час)	Численность и размещение населения	Статистические данные естественного движения населения, доля лиц моложе 15 лет
Страны Европы (6 часов)	Численность и возрастной состав населения стран (Норвегия, Великобритания, Германия, Франция, Италия, Чехия)	Статистические данные естественного движения населения, доля лиц моложе 15 лет, показатели продолжительности жизни

Приложения к четвертому разделу

Темы программы, в которых содержится информация о детстве / детях часы)	Аспект рассмотрения данного вопроса	Пояснения (содержание учебного материала, основные понятия)
Страны Азии (7 часов)	Численность и возрастной состав населения стран (Индия, Китай, Япония, Казахстан, Турция, Южная Корея, Турция)	Статистические данные естественного движения населения, доля лиц моложе 15 лет, показатели продолжительности жизни
Глобальные проблемы человечества (2 часа)	Продовольственная, водная, энергетическая, экологическая проблемы	Качество жизни человека, в т.ч. детей в различных регионах мира. <i>Практические работы:</i> Мини-проект «Как живет твой сверстник за рубежом?»
8 класс		
Размеры территории России. Часовые зоны (2 часа)	Разница во времени на территории России и ее следствия	Особенности жизни людей (в т.ч. школьников, проживающих в различных часовых зонах) <i>Практические работы:</i> Решение практических задач на определение разницы во времени
Климат и человек (1 час)	Благоприятность климатических условий для жизни человека	Знакомство с неблагоприятными климатическими явлениями, с правилами личной безопасности. <i>Практические работы:</i> Оценка комфортности климатических условий территории своего проживания
Вода и человек (1 час)	Обеспеченность территории водными ресурсами	Рациональное использование водных ресурсов Стихийные явления в гидросфере, правила личной безопасности при их возникновении
Природно-хозяйственные зоны (5 часов)	В данной теме изучаются природно-хозяйственные зоны России	При изучении каждой из природно-хозяйственных зон предусмотрено время на изучение особенностей жизни населения в условиях данной зоны: численность, плотность, показатели естественного и миграционного прироста, возрастной состав, продолжительность жизни.
Население России (4 часа)	Численность населения. Почему снижается численность населения Возрастной состав населения Трудовые ресурсы и ЭАН	Статистические показатели рождаемости, смертности, естественного прироста в России и их динамика. Причины, влияющие на рождаемость, смертность, естественный прирост. Распределение населения России по возрастам. Доля людей моложе 15 лет. Трудовые ресурсы ЭАН. С какого возраста дети могут работать? <i>Практические работы:</i> Анализ половозрастной пирамиды
9 класс		
Человеческий капитал и качество населения (1 час)	Человеческий капитал и перспективы его развития в России	Качество населения. Индекс человеческого развития (средняя продолжительность жизни, уровень образования, ВВП на душу населения) Географические различия в качестве населения по регионам России (связь с возрастным составом)
Трудовые ресурсы и ЭАН (1 час)	Возрастной состав населения Трудовые ресурсы и ЭАН	Трудовые ресурсы. ЭАН (экономическое активное население) С какого возраста дети могут работать? Где работают россияне, жители нашего города? Пенсионная реформа РФ-2018

Темы программы, в которых содержится информация о детстве / детях часы)	Аспект рассмотрения данного вопроса	Пояснения (содержание учебного материала, основные понятия)
Районы России (32 часа)	В данной теме изучается 9 комплексных географических районов России: Европейский Север, Европейский Северо-Запад, Центральная Россия, Европейский Юг, Поволжье, Урал, западная Сибирь, Восточная Сибирь, Дальний Восток. При этом из 32 часов 9 уроков посвящены изучению населения каждого из регионов.	Численность, плотность, показатели естественного и миграционного прироста, возрастной состав, продолжительность жизни.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ-СОСТАВИТЕЛЯХ

Абрамова Софья Борисовна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры прикладной социологии Уральского федерального университета, г. Екатеринбург.

Алексееенко Наталья Анатольевна, кандидат географических наук, доцент кафедры картографии и геоинформатики географического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, директор Школы юного географа (очного и заочного отделений), г. Москва. E-mail: decanat@youngeo.ru

Андриянова Татьяна Владимировна, кандидат социологических наук, доцент, Курский государственный университет, г. Курск. E-mail: andriyanova.tv@gmail.com

Антонова Наталья Леонидовна, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры прикладной социологии Уральского федерального университета, г. Екатеринбург. E-mail: n-tata@mail.ru

Ардальянова Анна Юрьевна, кандидат социологических наук, доцент Департамента социальных наук, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток. E-mail: ardy2004@mail.ru

Асафова Валерия Сергеевна, архитектор, руководитель общественной организации «Улица Детства». гг. Пермь, Вологда. E-mail: ulicadetstva@mail.ru

Березецкая Мария Ивановна – аспирантка кафедры социологии факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Бухтиярова Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методологии социологических исследований социологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва. E-mail: irina_bukhtiyarova@mail.ru

Волкова Ирина Сергеевна, кандидат географических наук, доцент кафедры географии и туризма, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж. E-mail: ivolkovaivolkova@yandex.ru

Высоцкая Алёна Валерьевна, младший научный сотрудник лаборатории комплексных исследований детства, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток. E-mail: al-w-buaa@rambler.ru

Зубова Оксана Геннадьевна, кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры методологии социологических исследований социологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва. E-mail: zubovaoksana@bk.ru

Иващенко Яна Сергеевна, доктор культурологии, доцент, зав. кафедрой истории и политологии, Новосибирский государственный технический университет, зав. кафедрой управления образованием, Новосибирский

государственный технический университет, г. Новосибирск. E-mail: iva_ya@mail.ru

Козлов Владимир Александрович, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры демографии Национального исследовательского университета "Высшая школа экономики", г. Москва. E-mail: vakozlov@hse.ru

Колосова Елена Андреевна, доцент РГГУ, зав. Отделом социологии, психологии и педагогики детского чтения РГДБ, кандидат социологических наук, доцент, г. Москва. E-mail: the_shmiga@mail.ru

Корунова Валерия Олеговна, научный сотрудник, аспирант Центра перспективных экономических исследований Академии наук Республики Татарстана, г. Казань, E-mail: valeriya.korunova@tatar.ru

Костина Елена Юрьевна, кандидат социологических наук, доцент, директор Департамента социальных наук Школы искусств и гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток. E-mail: kostinaeu2000@mail.ru

Крамер Анастасия Александровна, Ленкина Екатерина Андреевна, Калинина Мария Анатольевна, студентки направления «социология», Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток.

Крейденко Татьяна Федоровна, кандидат географических наук, доцент кафедры региональной экономики и географии экономического факультета РУДН, координатор профиля "Экономика города", доцент департамента отраслевых рынков Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва. E-mail: t.krejdenko@mail.ru

Кузнецова Ирина Борисовна, кандидат социологических наук, доцент, Школа географии, наук о Земле и окружающей среде, Университет Бирмингема, Великобритания. E-mail: i.kuznetsova@bham.ac.uk

Кузьмин Василий Леонидович, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук Санкт-Петербургского медико-социального института, г. Санкт-Петербург.

Купряшкина Евгения Алексеевна, кандидат социологических наук, учитель начальных классов, школа Центра развития робототехники, г. Владивосток. E-mail: zhenya.gorelowa@yandex.ru

Лебедева Елена Викторовна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры технологий коммуникации факультета журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь. E-mail: elena_lebedeva_bsu@tut.by

Майорова-Щеглова Светлана Николаевна, доктор социологических наук, профессор, председатель ИК «Социология детства» Российского

общества социологов, г. Москва. E-mail: sheglova-s@yandex.ru

Машкина Ирина Валерьевна, учитель географии МОУ СОШ №37, г. Комсомольска-на-Амуре, Хабаровский край. E-mail: pushik73@mail.ru

Медведева Елена Анатольевна, старший преподаватель АДЯЯ ВИ-ШРМИ Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток. E-mail: medvedeva.ea@dvfu.ru

Минат Валерий Николаевич, кандидат географических наук, доцент, доцент кафедры экономики и менеджмента Рязанского государственного агро-технологического университета имени П.А. Костычева, г. Рязань. E-mail: minat.valera@yandex.ru

Никитина Юлия Валерьевна, учитель начальных классов МБОУ СОШ №1, р.п. Переяславка района имени Лазо Хабаровского края.

Никитина-ден Бестен Ольга Николаевна, кандидат психологических наук, преподаватель в Montpellier Business School и зарубежном филиале университета Минесоты, г. Монпелье, Франция. E-mail: ol.nikitina@gmail.com

Осмачко Надежда Владимировна, кандидат социологических наук, доцент, г. Владивосток. E-mail: nv.o@mail.ru

Панфилова Анна Олеговна, кандидат социологических наук, доцент Департамента социальных наук Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток. E-mail: anna_pl.vl@mail.ru

Ракитина Наталья Эдуардовна, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Публичное и частное право» федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования «Комсомольский-на-Амуре государственный университет», г. Комсомольск-на-Амуре. E-mail: rakitina.nat@gmail.com

Роготень Наталья Николаевна, кандидат географических наук, доцент кафедры экономической и социальной географии им. академика РАО Максаковского В.П., ФГБОУ ВО МПГУ, Москва. E-mail: nnrogoten@yandex.ru

Савельева Жанна Владимировна, доктор социологических наук, доцент кафедры общей и этнической социологии Казанского федерального университета, г. Казань. E-mail: gedier@mail.ru

Сидоркина Зинаида Ивановна, кандидат географических наук, старший научный сотрудник, Тихоокеанский институт географии РАН, г. Владивосток.

Скрыпникова Екатерина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск. E-mail: katrine13@mail.ru

Соколова Мария Владимировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра психолого-педагогической экспертизы игр и

игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва.

Станченко Лариса Юрьевна, кандидат географических наук, доцент кафедры географии, природопользования и пространственного развития БФУ, руководитель Географической школы Калининградского отделения Русского географического общества, г. Калининград. E-mail: larstan@yandex.ru.

Толвайшис Леонас Людвикович, кандидат политических наук, доцент, профессор факультета дипломатии и безопасности, университет «Унион – Никола Тесла», г. Белград, Сербия; доцент кафедры организации работы с молодёжью Института физической культуры, спорта и молодёжной политики Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург; научный сотрудник кафедры общей социологии и социальной работы Факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород. E-mail: leonas.tolvaisis@fdb.edu.rs

Филипова Александра Геннадьевна, доктор социологических наук, доцент, профессор Департамента социальных наук Школы искусств и гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток; зав. лабораторией комплексных исследований детства Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, г. Владивосток, старший научный сотрудник Института детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург. E-mail: alexgen77@list.ru

Шушунова Татьяна Николаевна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин исторического факультета Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Юркевич Анастасия Юрьевна, магистрант программы «Игра и детство», ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва. E-mail: urtika-urens@yandex.ru

ГЕОГРАФИЯ ДЕТСТВА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ СИНТЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПОДХОДОВ И ПРАКТИК

Словарь-справочник

*В авторской редакции,
дизайн обложки, иллюстрации к разделам 2, 3, 4 выполнены Амелией Агишевой
и Романом Кузнецовым (@sh.melich и @rothaarige_fuchs)
к разделам 1, 5 – Марфой Докучаевой,
дизайн всех иллюстраций Ирины Бухтияровой*

Отпечатано с готового оригинал-макета в ЦНИТ «АСТЕРИОН»
Подписано в печать: 29.12.2020 г. Зак.: № 178. Формат: 60x84 ¹/₁₆

Объем: 18,5 п.л. Тираж: 100 экз.

Санкт-Петербург, 191015, а/я 83,

тел. /факс (812) 685-73-00, 663-53-92, 970-35-70

✉: asterion@asterion.ru  <http://www.asterion.ru>

: https://vk.com/asterion_izdatelstvo