

Том 5 · # 3 · 2020

ГОРОДСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКИ



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МОСКВА · 2020

Vol. 5 · # 3 · 2020

**URBAN
STUDIES
AND PRACTICES**



MOSCOW · 2020

ISSN 2500-1604 (Print)
ISSN 2542-0003 (Online)

Учредитель:
НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
«**ВЫСШАЯ ШКОЛА
ЭКОНОМИКИ**»

Позиция редакции
может не совпадать
с мнением авторов.
Перепечатка материалов
возможна только
по согласованию
с редакцией.

Журнал зарегистрирован
21 июля 2016 г. Федеральной
службой по надзору в сфере
связи, информационных
технологий и массовых
коммуникаций. Свидетельство
о регистрации средства
массовой информации
ПИ № ФС 77 - 66568

РИНЦ
EBSCO
КиберЛенинка
Google Scholar
East View

**Адрес редакции
фактический:**
101000, Москва,
ул. Мясницкая, д. 13,
стр. 4, оф. 416
почтовый: 101000, Москва,
ул. Мясницкая, д. 20
тел.: +7 495 772-95-90*12173
e-mail: usp_editorial@hse.ru

**Адрес издателя
и распространителя
фактический:**
117418, Москва,
ул. Профсоюзная, д. 33, корп. 4
Издательский дом ВШЭ
почтовый: 101000, Москва,
ул. Мясницкая, д. 20
НИУ ВШЭ
тел.: +7 495 772-95-90*15298,
e-mail: id@hse.ru

ФАКУЛЬТЕТ ГОРОДСКОГО И РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

ГОРОДСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКИ
Том 5 · # 3 · 2020

Главный редактор
АНАШВИЛИ В.В. (РАНХиГС, Российская Федерация)

Научные редакторы
ДАНИЛОВ В.Н. (МГУ им. М.В. Ломоносова, Российская Федерация)
СМИРНОВ А.А. (РАНХиГС, Российская Федерация)

Редактор-составитель
БОЧАВЕР А.А. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)

Редакционная коллегия
ВАРШАВЕР Е.А. (РАНХиГС, Российская Федерация)
ГАВРИЛОВА С.А. (Институт региональной географии им. Лейбница, Германия)
КОТОВ Е.А. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
РОЧЕВА А.Л. (РАНХиГС, Российская Федерация)

Ответственный секретарь
КОДЗОКОВА Д.Р. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)

Редакционный совет
БЛИНКИН М.Я. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
АСС Е.В. (МАРШ, Российская Федерация)
ЗАМЯТИН Д.Н. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
ЗАПОРОЖЕЦ О.Н. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
ИЛЬИНА И.Н. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
КИЧИГИН Н.В. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
КОЛОКОЛЬНИКОВ А.Б. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
КОРДОНСКИЙ С.Г. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
КУРЕННОЙ В.А. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
КОСАРЕВА Н.Б. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
КРАШЕНИННИКОВ А.В. (МАРХИ, Российская Федерация)
НИКОЛАЕВ В.Г. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
ПУЗАНОВ А.С. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
РЕВЗИН Г.И. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
РУБЛ Б. (Международный научный центр имени Вудро Вильсона, США)
САФАРОВА М.Д. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
СИВАЕВ С.Б. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
ТРУТНЕВ Э.К. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)
ХЕЙНЕН Н. (Университет Джорджии, США)
ШОМИНА Е.С. (НИУ ВШЭ, Российская Федерация)

Заведующая редакцией — Лаврик А.А.
Литературный редактор — Писарев А.А.
Редактор английских текстов — Конноли Д.
Корректор — Редькина Т.В.
Верстка и обложка — Меерсон А.В.
Дизайн обложки — Зиновьев С.Д.
Фото на обложке — Яковлев О.И.

ISSN 2500-1604 (Print)
ISSN 2542-0003 (Online)

Publisher:
NATIONAL
RESEARCH
UNIVERSITY
**HIGHER SCHOOL
OF ECONOMICS**

The editorial position
does not necessarily
reflect the authors views.
The reproduction of materials
without permission of the
editorial office is prohibited.

The journal is registered
July 21, 2016 in the Federal
Service for Supervision in the
Area of Telecom, Information
Technologies and Mass
Communications. Certificate
of registration of mass media
PI No. FS 77 - 66568

RSCI
EBSCO
CyberLeninka
Google Scholar
East View

Address:
National Research University
Higher School of Economics
20 Myasnitskaya Ulitsa, Moscow,
101000, Russian Federation
tel: +7 495 772-95-90*12173
e-mail: usp_editorial@hse.ru

FACULTY OF URBAN AND REGIONAL DEVELOPMENT

URBAN STUDIES AND PRACTICES
Vol. 5 · # 3 · 2020

Editor-in-Chief

VALERY ANASHVILI (*RANEPA, Russian Federation*)

Science Editors

VYACHESLAV DANILOV (*MSU, Russian Federation*)

ARTEM SMIRNOV (*RANEPA, Russian Federation*)

Compiling Editor

ALEXANDRA BOCHAUVER (*HSE University, Russian Federation*)

Editorial Board

ANNA ROCHEVA (*RANEPA, Russian Federation*)

EGOR KOTOV (*HSE University, Russian Federation*)

EVGENY VARSHAVER (*RANEPA, Russian Federation*)

SOFIA GAVRILOVA (*Leibniz Institute for Regional Geography, Germany*)

Executive secretary

DIANA KODZOKOVA (*HSE University, Russian Federation*)

Editorial Council

MICHAEL BLINKIN (*HSE University, Russian Federation*)

EUGENE ASSE (*MARCH, Russian Federation*)

NIK HEYNEN (*University of Georgia, USA*)

IRINA ILINA (*HSE University, Russian Federation*)

NIKOLAY KICHIGIN (*HSE University, Russian Federation*)

ANDREY KOLOKOLNIKOV (*HSE University, Russian Federation*)

SIMON KORDONSKY (*HSE University, Russian Federation*)

NADEZHDA KOSAREVA (*HSE University, Russian Federation*)

ALEXEY KRASHENINNIKOV (*Moscow Institute of Architecture, Russian Federation*)

VITALY KURENNOY (*HSE University, Russian Federation*)

VLADIMIR NIKOLAEV (*HSE University, Russian Federation*)

ALEXANDER PUZANOV (*HSE University, Russian Federation*)

GRIGORY REVZIN (*HSE University, Russian Federation*)

BLAIR RUBLE (*Woodrow Wilson International Center for Scholars, USA*)

MARIYA SAFAROVA (*HSE University, Russian Federation*)

ELENA SHOMINA (*HSE University, Russian Federation*)

SERGEY SIVAEV (*HSE University, Russian Federation*)

EDOUARD TRUTNEV (*HSE University, Russian Federation*)

DMITRY ZAMYATIN (*HSE University, Russian Federation*)

OXSANA ZAPOROZHETS (*HSE University, Russian Federation*)

Editorial management — Anna Lavrik

Editor — Alexander Pisarev

English language editor — David Connolly

Proofreader — Tatyana Red'kina

Layout and cover — Anastasia Meyerson

Cover design — Sergey Zinoviev

Cover photo — Oleg Yakovlev

СОДЕРЖАНИЕ

- 7/ КАРИНЭ НИКОГОСЯН, КСЕНИЯ ПАВЛЕНКО, КИРИЛЛ ПУЗАНОВ,
МАРИЯ СОКОЛОВА, АНАСТАСИЯ ЮРКЕВИЧ
Подросток и город: добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещен. Дискуссия
- 20/ ВАСИЛИСА ФИЛАТОВА
Буллинг или грубая игра? О поисках безопасности в городской среде
- 38/ АЛЕКСАНДРА БОЧАВЕР, КАТЕРИНА ПОЛИВАНОВА, КСЕНИЯ ПАВЛЕНКО
**Гулять или не гулять? Как современные родители организуют независимую
мобильность детей**
- 54/ ЯНА КОРОЛЁВА
Перемещение подростков по городу: мотивы, возможности и ограничения
- 66/ ПОЛИНА ИВАНОВА
**Сезонные миграции на дачу как одна из практик формирования урбанистического
детства у москвичей**
- 78/ ДАРЬЯ ГОЛУБЕВА, НИКОЛАЙ ДЕМЕНТЬЕВ, СОФЬЯ КАЛЯКИНА,
МАРИЯ КАЦ, ОЛЬГА РАГУЛИНА, ЕВГЕНИЯ РОСИНА, АЛЕКСАНДРА БОЧАВЕР
Низкопороговый подростковый клуб как элемент городской среды. Дискуссия
- 87/ АЛИЯ ГАРИФУЛЛИНА
**Особенности эмоционального интеллекта у подростков-сирот мегаполиса: семейный
контекст**
- 98/ КСЕНИЯ АНАЧКО
Готовность подростков-сирот к самостоятельной жизни в условиях мегаполиса

CONTENTS

7/ KARINE NIKOGOSYAN, KSENIA PAVLENKO, KIRILL PUZANOV, MARIA SOKOLOVA,
ANASTASIYA YURKEVICH

Teenagers and the City: Welcome or no Trespassing. Discussion

20/ VASILISA FILATOVA

Bullying or Rough-and-Tumble Play? Striving for Safety in the Urban Environment

38/ ALEXANDRA BOCHAYER, KATERINA POLIVANOVA, KSENIA PAVLENKO

To Walk or Not to Walk? How Modern Parents Organize the Independent Mobility of Children

54/ YANA KOROLYOVA

Adolescent Mobility around the City: Motives, Opportunities, and Limitations

66/ POLINA IVANOVA

Seasonal Migration to the Dacha as a Practice of Moscovite Urban Childhood

78/ DARYA GOLUBEVA, NIKOLAY DEMENTIEV, SOFYA KALYAKINA, MARIA KATS,
OLGA RAGULINA, EVGENIA ROSINA, ALEXANDRA BOCHAYER

Low-Threshold Adolescents Club as an Element of the Urban Landscape. Discussion

87/ ALIYA GARIFULLINA

The Features of Emotional Intelligence in Adolescent Orphans of Megalopolis: The Family Context

98/ KSENIA ANACHKO

The Readiness of Adolescent-Orphans for an Independent Life in a Megapolis

КАРИНЭ НИКОГОСЯН, КСЕНИЯ ПАВЛЕНКО,
КИРИЛЛ ПУЗАНОВ, МАРИЯ СОКОЛОВА,
АНАСТАСИЯ ЮРКЕВИЧ

ПОДРОСТОК И ГОРОД:

ДОБРО ПОЖАЛОВАТЬ, ИЛИ ПОСТОРОННИМ ВХОД ВОСПРЕЩЕН

Никогосян Каринэ Сергеевна, научный сотрудник, старший преподаватель Высшей школы урбанистики имени А.А. Высоковского ФГРП НИУ ВШЭ; Российская Федерация, 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 13, стр. 4.

E-mail: knikogosjan@hse.ru

Павленко Ксения Викторовна, кандидат социологических наук, аналитик Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ; Российская Федерация, 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10.

E-mail: kpavlenko@hse.ru

Пузанов Кирилл Александрович, кандидат географических наук, доцент, руководитель Высшей школы урбанистики им. А.А. Высоковского ФГРП НИУ ВШЭ; Российская Федерация, 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 13, стр. 4.

E-mail: kpuzanov@hse.ru

Соколова Мария Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра дошкольной психологии, старший научный сотрудник, Центр психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ; Российская Федерация, 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29.

E-mail: sokolovamw@mail.ru

Юркевич Анастасия Юрьевна, ландшафтный архитектор, специалист в соучаствующем проектировании; принимала участие в проектировании и строительстве игровых площадок «Пирамиды» ЖК «Бунинские луга», «Оригами» ЖК «Саларьево парк», «Салют» в парке Горького, игрового бульвара в парке «Краснодар» и др.

E-mail: urtika-urens@yandex.ru

Сегодня взросление человека проходит в основном в урбанизированных средах. Поэтому всегда актуален вопрос о взаимоотношениях городского детского сообщества – и особенно подростков как отдельной группы – с пространством, в котором они живут. Для подростков город является местом встреч и досуга, играет важную роль в их взрослении и социализации. В последние годы особенно активно обсуждается вопрос о возможности комфортного города, который был бы дружелюбен к детям. С этим связан целый спектр тем: безопасность в городской среде, подростковая маргинализация, независимая мобильность и многие другие. Цель дискуссии – обсудить взаимодействие подростков и города, стратегии освоения ими городского пространства и пространственную сегрегацию.

Ключевые слова: город; городская среда; подростки; общественные пространства; партисипаторное проектирование

Цитирование: Никогосян К., Павленко К., Пузанов К., Соколова М., Юркевич А. (2020) Подросток и город: добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещен//Городские исследования и практики. Т. 5. № 3. С. 7–19.

DOI: <https://doi.org/10.17323/usp5320207-19>

Кирилл Пузанов (модератор): Когда мы говорим о подростках, мы подразумеваем, что это неоднородная группа. Помимо возрастной разницы есть различие в том, какие практики свойственны подросткам, и это зависит от множества факторов, в том числе в сфере образования. Определить эту группу как единую мы все же можем через начало периода независимой мобильности. При этом, глядя на взаимосвязь между пространственными образовательными практиками и независимой мобильностью, мы видим корреляцию – подростки, чье свободное время больше занято внешкольным образованием, сильнее контролируются взрослыми, а значит, оказываются более зависимыми в передвижениях. Нельзя сказать, что появилось больше объектов дополнительного образования. В советское время их тоже было довольно много: дворцы пионеров, музыкальные школы и пр. Откуда пришла мания домашних заданий, дополнительного образования и почему именно сейчас?

Ксения Павленко: Я не склонна давать оценку тому, хороша или плоха какая-то насыщенность образовательного пространства ребенка.

Если мы говорим о городе, то здесь встречаются два аспекта. Действительно, советская инфраструктура была очень богата, поэтому нельзя говорить, что предложений стало больше. Но появилась специфика, связанная с тем, что если родитель «хочет лучшего» для своего ребенка, то, конструируя его образовательное пространство и выбирая школу и учреждение дополнительного образования, он чаще всего будет стремиться найти кружки, секции, школу, которые находятся не в районе его проживания.

Вследствие этого ребенок не будет сам или вместе с друзьями перемещаться с одной секции на другую, тем самым сохраняя относительную самостоятельность. Скорее всего, его посадят в автомобиль, повезут в другой район, на другой конец города и передадут из рук в руки в какой-то другой кружок, какую-то другую секцию. Здесь встречаются тенденции, связанные с тем, что семья сейчас является очень активным конструирующим субъектом. Активно выбирает лучшие образовательные организации для своего ребенка, и зачастую семья с более значительными ресурсами стремится выбирать кружки и секции не около дома и не в школе.

Модератор: Давайте поподробнее поговорим о пространстве. Вы затронули тему потребления пространства, то, как ребенок осваивает город. Я хотел обратиться к Каринэ Никогосян и задать вопрос о паттернах потребления городского пространства, которые нам свойственны и которые во многом закладываются в детстве.

Обращаясь к своему индивидуальному опыту, могу сказать, что я прекрасно помню те районы, которые считал «своими» в детстве. И по мере взросления эта ситуация принципиально не поменялась. Да, мои школа и университет были в одном и том же районе, и я не особенно далеко переезжал от дома, где происходило мое взросление. Но все равно представления о разграничении пространства, о том, где «мое», а где «чужое», где «мы», а где «они», были заложены, по моему мнению, где-то в подростковом возрасте.

Как обстоят дела, если мы говорим об этом из исследовательской рамки — географической, возможно, психогеографической или ментальной географии?

Каринэ Никогосян: В этом контексте можно считать подростков первопроходцами. Они в первую очередь расширяют свой кругозор и осваивают новые пространства, новые территории. Изначально они отталкиваются от дома, квартиры, потом выходят в подъезд, двор, дальше возникают маршруты дом — садик — дом, дом — школа — дом, затем — выход в город, в новое пространство, происходит освоение новой большой территории, усвоение новой информации. Таким образом, дети и подростки сперва формируют ментальную карту своего района, потом это укладывается в какую-то отдельную часть ментальной карты города в целом.

И если первый этап (дом — двор — школа) проходит под контролем родителей, то очень важным становится переход к самостоятельному освоению городского пространства. И выход в город здесь — следующая ступень познания, стадия взрослого взаимодействия с городской средой. Вернемся к метафоре первопроходца: подростки осваивают это пространство, присваивают его себе и, как вы заметили, начинают разграничивать свое и чужое.

И здесь проходит второй этап этого освоения городского пространства через вторичную социализацию. Начинают возникать разного рода территориальные сообщества: футбольные команды, дворовые шайки, когда двор на двор идет, какие-то разборки. И здесь очень важно, что не только двор может служить подспорьем для их образования, это могут быть школы, какие-то «якорные» места, где эти ребята собираются.

Очень интересно также, что, чтобы отличить своего от чужого, создают общий вокабуляр. Какие-то местные топонимы, местные «словечки». Можно услышать «мы встречаемся на качелях» или «на острове», хотя город не прибрежный — что за «остров»? Не «свой» человек не поймет, а все «свои» знают, что это давно закрытый магазин, и без пояснения могут туда пойти. Это такая навигация, топонимика, лингвистика одного территориального сообщества.

Еще одна довольно интересная лингвистическая заметка. Я думаю, что это связано с молодежными компаниями, сообществами в целом. Ребята для простоты общения и для формирования своего языка упрощают этот язык. Так Чистые пруды превращаются в ЧП, Китайгород — в КГ, Новогиреево — в Новогир или Гирию. Не только «чужой» не поймет, о чем идет речь, но даже местные старожилы могут не знать, что их район так называется. Некоторые названия, наоборот, могут, входить в обиход и использоваться даже старшим поколением местных жителей.

И здесь прослеживается очень интересная взаимосвязь с обыденной жизнью всех местных жителей. Подростков в этом случае можно сравнить с селекционерами. Они пробуют разные инновации, вводят их в городской обиход, а дальше что-то приживается, а что-то нет.

Модератор: Меня в связи с этим мучает вопрос: что первое — курица или яйцо? Вы говорили, что подобные представления или топонимы приживаются и начинают появляться у старшего поколения. Они взрослеют вместе с пользователями. Насколько, по вашему мнению, подростки действительно являются именно первопроходцами? Не получается ли так, что они просто заимствуют те слова, которые используют их родители, родственники или старшие товарищи, тоже пользующиеся этим самым пространством?

К.Н.: Первопроходцы — это скорее про освоение пространства. Когда подросток проходит эти этапы, то он лично для себя оказывается первопроходцем, определяет, что есть город в его жизни. Осваивая пространство и вкладывая в него какие-то новые смыслы, подростки могут использовать районы, которые уже есть, которые признаны. Либо дополнять их. Подростки делятся на младшую группу и старшую. И младшая будет отрицать нормы, которые установлены старшими. «У нас будет свой мир!» Это некая параллельная реальность, параллельная дифференциация. Здесь нет правильного ответа. Может быть и так, и так.

Модератор: Вы уже затрагивали тему права на город. А насколько город принадлежит или не принадлежит подросткам? Какие его части приспособлены или не приспособлены для пользования?

Исходя из того, что мы уже обсудили, сейчас подростку принадлежит, например, класс в школе либо группа на кружке, а все остальное пространство — это пространство транзита, которое нужно преодолеть, чтобы попасть в необходимое помещение, в котором уже будет происходить некоторое событие. В связи с чем у меня вопрос к Анастасии как архитектору, которая сама пытается представить, как должно существовать подобное пространство, и в том числе спрашивает у самих подростков, что они думают, какое пространство они хотят.

Во-первых, насколько правильно говорить о пространстве для подростков? Весь город принадлежит взрослым. И мы загоняем подростков и детей в такие «загончики», в которых они якобы должны чувствовать себя спокойно, безопасно, и многое другое, что придумали взрослые люди. Но иногда хочется поиграть, поразмышлять о празднике непослушания.

Что, если подобные пространства не нужны? Что, если весь город должен принадлежать подросткам? Я хочу услышать ваше мнение, Анастасия. Пространство для подростков — это насилие над подростками или это какая-то помощь, работа с ними?

Анастасия Юркевич: Это отличный вопрос. Мы знаем и о нормах, и о каких-то внутренних правилах игр, что существуют площадки для малышей, для младших школьников, средних школьников, что есть зоны подростковые и есть зоны отдыха, которые считаются зонами для взрослых. И с одной стороны, это общепринятые нормы и правила. Но с другой — мы замечаем, что взрослые люди и дети совместно очень хорошо играют. Малыши подтягиваются к взрослым, взрослые становятся более ответственными, если играют с малышами.

Достаточно сложно ответить на этот вопрос. Но в то же время некоторые разграничения быть должны, потому что у позиции, согласно которой все должны жить вместе в одном пространстве, есть и отрицательные стороны.

Когда подростки не находят себе места в городе, они пытаются занять те места, которые не предназначены для них напрямую. Часто это бывают детские площадки. Мы замечаем негативные влияния подростков на детские пространства, когда и детям, и взрослым не хочется там находиться. Иногда это бывают пространства, которые становятся единственным местом, где подростки могут находиться. Мы замечали, что очень часто такими пространствами становятся лестничные клетки, подъезды, гаражи.

Это история не только маленьких, но и крупных городов, таких как Москва и Санкт-Петербург. Когда подростки не находят себе места, не находят себе зону существования, они выбирают быть в том месте, где чувствуют себя безопасно, или чувствуют, что в этом месте могут поэкспериментировать.

В связи с этим я бы хотела рассказать вам о нескольких наших небольших мастер-классах, на которых мы работали с разными подростками. Построены они были по одному сценарию. Сначала мы чему-нибудь их очень быстро обучали, за одну маленькую лекцию, затем они получали общее задание на разработку какого-нибудь проекта для школы.

Если говорить про лекцию, некоторые слушали ее с удовольствием, открыв глаза, впитывали, а некоторые просто скучали, ждали, когда она закончится. Суть была в том, что это абсолютно разные подростки, но получали они одну и ту же информацию и делали в итоге приблизительно одно и то же — макет. Можно было объединяться в группы, можно было не объединяться, никто им ничего не навязывал. Задача была одна и та же — сделать что-то для себя или для кого угодно другого.

Итак, первый кейс — это одна из самых интересных московских школ, Школа Тубельского. Ее называют «школой самоопределения», у нее собственный характер, высокий показатель поступления школьников в отличные вузы. Это был самый крупный наш кейс и достаточно подробный.

Подростки были самые разные. Было много и достаточно маленьких детей, и ребят постарше, на которых мы и рассчитывали первоначально. В этом проекте были задействованы также и родители. Они участвовали достаточно активно, будучи одной из движущих сил этой школы. Мы с ними исследовали школу, поскольку это общественное пространство и одно из тех пространств, которые созданы именно для подростков-школьников, но часто ими не используется. И нашей задачей было попытаться сделать ее хотя бы на макете такой, какой видят ее сами школьники.

Мы специально выбрали такую форму, как макет, потому что, например, рисунок — это плоскостное выражение задачи и многие не мыслят его так объемно, как хотелось бы. А макет позволяет воссоздать объем, почувствовать масштаб. И с другой стороны, это работа с материалами. Мы хотели по мере возможностей использовать природные материалы, чтобы дети, подростки могли почувствовать тот материал, с которым работают.

У нас получился интересный результат. Ребята проектировали, думали, принимали решения, кто-то что-то рисовал, и при этом активно участвовали родители. Дети были вовлечены до конца, они очень много сделали и с удовольствием. Но нам показалось, что взрослые своими идеями, своей энергией быстро погасили энергию детей. Это стало очевидным после того, как мы провели другой мастер-класс с теми же ребятами, но без взрослых. Дети пришли второй раз, потому что макетирование их заинтересовало. Результат, который мы получили на новом маленьком мастер-классе, оказался несравнимым с предыдущим. Ребята были высказаны такие серьезные, глобальные, интересные и неожиданные идеи, которые совершенно не появлялись в первый раз. Результаты первого мастер-класса были как будто загнаны в рамки рационального: как это реализовать, сколько денег может на это потратиться, что кажется взрослым безопасным. Здесь же дети об этом совсем не думали. Для начала они объединились в группы так, как хотели: некоторые делали индивидуальный проект, некоторые объединились с братьями и сестрами, некоторые, наоборот, держались отдельно от своих семей. И на этом мастер-классе были реализованы наиболее неожиданные и интересные идеи. Абсолютно не похожие ни на что и не похожие на предыдущий несколько приземленный, простой, но достаточно хороший проект. Например, была примечательная идея у одних девочек. Они предложили сделать мешок, темный внутри, чтобы залезать туда, когда грустно и плохо. Этот темный мешок обволакивает, создается ощущение, что он как будто обнимает тебя. Мне кажется, что эта идея стратегически очень интересна и показательна в том числе для психологического состояния.

Есть еще один кейс в Тобольске. В нем участвовали девятиклассники и студенты колледжа, которых мы тоже считали группой школьников. Они пришли туда только потому, что их привел классный руководитель, и очень скучали, слушая лекцию. А после им нужно было сделать задание, потому что иначе их бы просто не отпустили.

В итоге они увлеклись. Мне показалось, что они с удовольствием делали задание и потом фотографировали свои работы. Работы получились интересные и качественные, они совершенно не совпадали с теми идеями, которые были в Школе Тубельского. И даже тот факт, что здесь не участвовали взрослые и фактически участники были предоставлены сами себе, показал, что их идеи совершенно просты и очевидны. Они в основном сводились к тому, что есть в городе: дорожки, скамейки, деревья и качели, это мост, арка, это зона для фотографирования и пр. Эти идеи свидетельствовали не о какой-то глубине погружения в городской ландшафт, а скорее о его возможном многообразии. Хотя некоторые участницы воркшоп собирались поступать в архитектурные вузы или на дизайнерские специальности, набор предложенных составляющих можно было пересчитать на пальцах одной руки.

Последний кейс, о котором я хотела бы рассказать, был в Минске. Здесь собрались подростки, которые готовились к поступлению в архитектурный вуз, и они уже много чего умели, пользовались профессиональными программами. Их разделили на две группы, и у них было два ментора по социологии. Ребята делали общественное пространство минских набережных. Им нужно было сделать пространство для себя, пространство для малышей и для взрослых. Это была интересная работа с внутренними дискуссиями. Участники дневали и ночевали в студии три полных дня, разрабатывая проекты.

Вот что я хотела бы отметить, говоря в целом о проектах и подходе. Участников всех кейсов мы просили:

- представиться и развернуто рассказать о себе;
- коротко рассказать о проекте;
- рассказать, кого бы они туда пригласили;
- рассказать о месте, где они сами хотели бы находиться, — где они в своем проекте?

И ответы на четвертый вопрос стали для меня открытием. Этот вопрос вскрыл, что многие из них — я бы сказала, абсолютное большинство — не знали, где хотели бы находиться. Они делали это место для кого угодно — для своих сестер, братьев, для малышей, для пожилых людей, для семьи.

Такие ответы были очень характерны для Тобольска. Возможно, это обусловлено религиозным составом: там довольно много мусульманских семей. Подростки из таких семей особенно подчеркивали, что делают это пространство для семьи, для родителей. Высказываний вроде «я сюда пойду со своим парнем» или «я буду здесь одна» было очень мало. Большинство ребят делали это пространство для кого-то, кроме себя.

Подводя итог, я бы хотела сказать, что у меня пока нет объективного и четкого представления о месте таком, каким оно должно быть для подростков. Мы знаем, что хорошо обустроить места для спортивных активностей, например скейт-площадки. Но это абсолютно не касается большинства, это касается какого-то определенного контингента детей-подростков. Как сами подростки, так и мы, наверное, не сможем найти четкое определение места для подростков. Скорее всего, это будет набор всего что возможно.

Мне кажется, что бриф для проектирования такого места может выглядеть так: дать пользователям, самим подросткам, возможность максимально попробовать все, что они хотят, то есть возможности своего тела, возможность быть одному и быть в компании, попробовать поломать что-то, поменять, изменить, сконструировать, что-то доделать, переделать. Думаю, таким должно быть место, которое мы обсуждаем.

Резюмирую: мы еще в поиске, но есть аспекты, которые мы уже смогли учесть в своей практике.

К.Н.: Вы обозначили очень интересные моменты, похожие на считывание географического пространства. Подростки — это некая переходная группа во взрослую жизнь. Нет подготовительного этапа, подростки просто оказываются в открытом море городского пространства и дальше в силу открытости и юности, отсутствия внутренних ограничений — что у вас в проекте было описано очень ярко — наполняют новыми функциями имеющиеся объекты.

Я хотела бы еще привести пример МЦК. В 2016 году, когда его запустили, одной из первых групп пользователей стали подростки, которые просто использовали МЦК как аттракцион. Затем это начали делать и взрослые люди. Оказалось, что это комфортная среда и они готовы проводить в ней время. Изначально же никто не думал, что на МЦК можно просто кататься. Первоначальная функция у него транспортная, МЦК был запущен, чтобы куда-то доехать.

Именно эту открытость подростков я имею в виду, они могут наполнять пространство теми функциями, которых они хотят. Но город пока не предоставляет им специализированных мест. Скейт-площадки — это только что-то первичное, ориентированное на определенную группу. Но творческий подход подростков к пространствам, мне кажется, надо учитывать, стоит рассматривать их как селекционеров новых идей.

А.Ю.: Мне понравилась ваша аналогия с тем, что подростки приходят в новую жизнь. В этом возрасте мы выбираем профессию, очень часто ошибаясь, но это в том числе про возможность выбора. Мы еще мало знаем о себе, мы только научились каким-то базовым функциям. Мне кажется, что в коммуникации у подростков, как и у взрослых, на самом деле много игровых моментов. Узнавание себя психологически, физически, социально, возможно, с помощью

игры. И через игру они могли бы понять себя больше, если бы у вещей вокруг них была более высокая вариативность.

Мария Соколова: Мне хотелось бы сделать несколько важных, на мой взгляд, ремарок. Во-первых, в мире — не только в Москве, но и в Европе, Америке, Австралии — у подростков появилась возможность участвовать в проектировании и создании тех мест, в которых они непосредственно существуют.

Думаю, это нужно всячески поддерживать, потому что дело здесь не только в том, что мы спрашиваем у подростков, что им нужно, как они хотят, чтобы это место, в котором они существуют, выглядело, что там должно быть. Это еще и возможность более точно и тонко понять те потребности, которые есть у этой возрастной группы, и попытаться реализовать их в разных проектах. То есть в результате мы на самом деле лучше понимаем, что нужно ребятам в этом возрасте.

Во-вторых, — и мне кажется это еще важнее — формирование активной позиции. Подросток, у которого есть возможность принять участие в развитии города или места, в котором он живет, это формирование активной гражданской позиции и возможность присвоения места, в котором он будет дальше жить. Это отчасти снимает нормальное для подросткового возраста конфронтационное поведение вообще со всеми. Дает возможность проявить себя, лучше узнать и понять себя, присвоить это место и, таким образом, взять за него ответственность. В итоге это и формирование активной гражданской позиции, и формирование активной позиции в целом. То есть когда город, как будто с точки зрения взрослых, говорит: «Подросток, я тебя вижу, я тебя слышу», он дает возможность быть активным. И это допускает взятие на себя ответственности за данное место, что, в свою очередь, в разы снижает уровень вандализма.

Хочется отметить, что один из самых сложных вопросов для психологов и педагогов — о том, когда взрослый может вмешиваться в деятельность ребенка, его общение, игру, интересы, выбор профессии и многие другие вещи. И здесь важно соблюдение баланса, потому что, с одной стороны, участие взрослых позволяет подростку расширить взгляд (это очень хорошо видно в примерах Анастасии). Когда мы предлагаем не просто сделать тот же самый крутой мешок или скамейку, а указываем на то, что проблема, на самом деле, шире. Потому что прежде, чем что-то предлагать для этой территории, ее нужно исследовать, нужно понять то многообразие аспектов и проблем этой территории. А еще учесть разные точки зрения среди подростков. Взрослый отчасти задает широту спектра, широту ответственности за весь этот процесс. Это позволяет проекту или идеям быть ближе к реальности или принимать во внимание больше аспектов тех историй, которые в этой реальности есть.

Но в то же время всегда остается вопрос: а не убиваем ли мы этим креативность подростков, их фантазию и спонтанность, которые рождаются в их игре, в свободных поисках фантазии?

Мне бы очень хотелось, чтобы мы удерживали этот момент при работе с подростками: когда мы можем вмешиваться, а когда нет, и как мы задаем общую линию развития процессов.

Модератор: У меня технические вопросы к Марии и Анастасии по поводу проектов, которые были сделаны с подростками. Правильно ли я понял, что свое место не нашли только старшие подростки, которые готовились к поступлению в архитектурные вузы? А младшие подростки, которые лепили из пластилина и втулок от туалетной бумаги, свое место прекрасно определили?

Но я думал, что здесь есть момент излишнего структурирования подростков. Что на самом деле они прекрасно свое место знают и прекрасно представляют, где хотят находиться и что делать. И когда мы им начинаем навязывать, предлагать какие-то готовые сценарии («А давайте вы сделаете набережную или общественное пространство»), что сейчас очень популярно, они в тот же момент начинают продуцировать очень понятные дискурсивные истории, в которых подростку места нет.

М.С.: Давайте я коротко прокомментирую то, что касается возраста. Я соглашусь, такая тенденция есть. С младшими подростками ситуация немножко проще. Они активнее включаются в деятельность, предложенную взрослым. В случае с подростками постарше, если мы предлагаем как взрослые: «А давайте мы сделаем какой-нибудь проект для вашей школы, для вашего района», вовлечение происходит достаточно сложно. Если говорить о московском контексте, то подростку, который живет в Бирюлево или Медведково, сложно сделать проект для Новогиреево. Это абсолютно абстрактные вещи. Если речь о них, об их деятельности, то младшие подростки готовы включаться в эту деятельность. А у старших подростков нет такой вну-

тренней потребности отвечать на запросы взрослого. Это то, что предлагаем мы, а не то, что предложили они. Поэтому вот здесь случается самый большой конфликт. Когда подростки приходят и говорят: «Мы тут хотим сделать вот такое» — тогда дело идет очень быстро. Но если мы придем к старшим подросткам, то какими бы креативными и поддерживающими, классными и сильными психологами, архитекторами или дизайнерами мы ни были, это все равно будет не их потребность, не их запрос, поэтому здесь возможны самые разные сценарии. У кого-то этот запрос совпадет с внутренними потребностями, а кто-то в силу подросткового возраста займет позицию протеста. Поэтому когда сами подростки приходят и говорят: «У нас есть крутая идея, мы сейчас здесь вот так все сделаем» — складывается совершенно другой разговор. В таком случае мы как раз упираемся в специфику возраста.

Теперь, отвечая на первый вопрос нашей беседы, мне бы хотелось прокомментировать высказывание о том, почему родители так много возят подростков. У взрослых — и это важная современная тенденция — очень много тревог по поводу подростков, их успешности, образования, уровня развития. Отсутствие четких критериев — достаточно или недостаточно того, что делает родитель для подростка, чтобы он был успешен, — и вызывает эту тревогу, которая провоцирует множество интенций — надо и в этот кружок, и в тот, и еще в один. Подростка вообще не спрашивают, чего он хочет, потому что у взрослого есть концепт, которому ему нужно соответствовать.

Вторая важная история — это страх перед бездействием ребенка. Подросткам свойственно бездействие. В определенном возрасте они склонны лежать на диване и вообще ничего не делать. Родитель испытывает дичайший страх перед тем, что уже послезавтра ОГЭ, ЕГЭ, поступление в Кембридж, а ребенок лежит на диване, — отсюда интенции: давайте запишем его в 600 кружков, чтобы он не лежал на диване, не шатался по улице, не участвовал в неприятных взаимодействиях.

Эти возрастные специфики очень сильно отразятся на том, как подросток будет осваивать город, как он будет по нему передвигаться и как он будет включаться в те деятельности, которые ему предлагают или не предлагают взрослые. Мы должны учитывать это, если будем что-то делать для них, вместе с ними.

А.Ю.: Я бы хотела кое-что еще сказать по поводу кейсов. Вкратце, я считаю, что ваш, Кирилл, комментарий по поводу того, что люди, загнанные в более строгие рамки, проектировали менее свободно, верен.

Но еще я бы хотела отметить, что в каждой группе были люди, которые делали что-то невероятное и интересное, и в каждой группе были те, кто не мог себя найти или сделать что-то для себя. Вопрос был в том, каково соотношение и тех и других в группах. Например, в «Школе Тубельского», которая пока для меня является эталонной группой, были ребята, которые не могли найти место, хотя обладали наиболее широкими возможностями и знаниями.

Я хочу особенно подчеркнуть, что школьники из «Школы Тубельского» проявляли себя как люди, которые много чего уже успели пробовать. Когда мы предлагали им что-то, чтобы раскачать их, можно было набрасывать идеи, что-то рассказывать, а они готовы были пробовать и не боялись это делать. Напротив, подростки из минской или тобольской школ как будто боялись сделать некрасиво. Например, когда мы разрабатывали макет, я старалась донести до них, что он вполне может быть неряшливым, потому что и природа стихийна, и мы создаем своего рода образ нашего пространства. Но даже в этом случае они все равно были настроены обязательно быть аккуратными и сделать качественные изделия. Было очень сложно донести до них мысль, что качественной должна быть идея, а не изделие.

Модератор: Хотел бы остановиться на теме узнавания собственных желаний. Вы говорили, что подросткам при проектировании было сложно услышать самих себя. Но одновременно мы наблюдаем самостигматизацию: подросток понимает, что ему не место в конкретном пространстве. Вспоминая себя в подростковом возрасте, я понимаю, что в определенные места я не ходил просто потому, что понимал: они созданы не для меня, меня там не ждут, меня там не хотят видеть. Это накладывало определенные ограничения на мои перемещения. Возможно, я не пошел бы и в условные музеи, библиотеки, которые сейчас активно разворачиваются к подростку. Узнавание собственных желаний против самостигматизации. Не могли бы вы прокомментировать эту оппозицию?

А.Ю.: Я попробую ответить, учитывая имеющиеся у меня кейсы. Я отвечаю только за то, что видела и поняла. Возможно, из-за того, что мы приложили много усилий, чтобы создать

неформальную обстановку, где нет надсмотрщиков, нет учителей, нет неправильных решений и вообще можно делать все что хочешь, я не заметила эту самостигматизацию.

Были моменты, когда подростки сомневались, можно ли что-то сделать, потому что им казалось, что это решение неправильное. Я спрашивала: «Будете ли вы сидеть на скамейке или на спинке скамейки?» И они отвечали, что будут сидеть на скамейке, а потом смеялись. Это была условная игра, потому что для них я все равно была сторонним человеком, у которого как будто бы есть заготовленные правильные ответы, есть внутреннее осуждение. Но поскольку над заданиями надо было работать долго, — в это время мы ходили, общались, шутили, — дистанция очень быстро исчезла. В итоге я все же могу сказать, что самая большая сложность состояла в том, чтобы ребятам понять себя и то, что нужно сделать. Некоторые из участников так и не вышли за рамки того, что можно спроектировать не просто дорожки и расставить скамейки, а придумать что-то более интересное, сложное. Парадоксально, это оказывается достаточно сложной, иногда непосильной задачей.

Поэтому я бы хотела сказать, что в этом возрасте подростку важно познать себя по-настоящему. Честно ответить себе на вопрос: «Хочу я сидеть на краю крыши или сидеть на красивой лавочке возле дерева?» Признаться себе внутри, что хочешь первого, и спроектировать подобное.

М.С.: Хочу обозначить три момента. Во-первых, место становится моим, когда там для меня как для подростка происходит что-то важное. Это могут быть отношения, которые там случились: хорошая дружба, интересное дело, интимные отношения (кто-то мне понравился в этом месте). Так место получает маркер «хорошее место, куда я хочу вернуться». Для мальчишек, например, это в большей степени место, где они получили какой-то крутой опыт, где они столкнулись с каким-то вызовом, что-то испытали и получили новые классные инсайты о себе, своих силах, своих возможностях. Такое место тоже может становиться «своим».

Во-вторых, и это самое важное, место становится своим, когда я могу там что-то делать. Подтверждение тому — огромное количество «площадок приключений» (от англ. Adventure Playground — *Прим. ред.*), которые активно используются подростками во всем мире. Это место, куда я могу прийти и все переделать. Там все не так хаотично, как может показаться, площадка существует по некоторым правилам, и все же подросток может прийти и что-то перекрасить, пересобрать, построить заново. Это место, которое нужно ребятам, его можно назвать мастерской. Место, где я могу что-то преобразовывать, овладевать какими-то новыми способностями, умениями.

В-третьих, совсем здорово, когда ты подросток и кто-то тебя спрашивает. Потому что иногда подростки находятся в состоянии глубокой задумчивости, переживания своего тела или каких-то постоянных выборов. И такие вопросы, как «Что тебе нужно?», «Что ты хочешь?», «Как ты себя чувствуешь?», возвращают к себе и заставляют посмотреть внутрь. Тем более когда в этом спрашивании достаточно любви и безопасности и это происходит в той обстановке, в которой подростки эти любовь и безопасность получают.

Но это общие мысли по поводу подросткового возраста в целом, основанные на чтении литературы и изучении подросткового возраста.

Модератор: При этом мастерская должна быть без яркого образа мастера, который там хозяйничает?

М.С.: Там нужен фасилитатор, который поможет, что-то подскажет, ответит на вопросы, немножко смодерирует и уладит конфликты, неизбежно возникающие среди подростков, которые, возможно, еще не освоили стратегии копинга¹, то есть их разрешения. Человек, который поможет отрегулировать все эти «пожары», иногда возникающие у подростков. Хотя есть подростки — среди них есть и юноши, и девушки, — которые с удовольствием пойдут и за мастером. Все зависит от того, каков мастер и как он себя предьявляет.

Но в любом случае это место, где происходит что-то важное для меня, где я могу попробовать что-то крутое, классное, отвечающее моим потребностям. И место, где я могу что-то менять.

К.Н.: Очень интересно сравнить проектные решения, когда мы приглашаем подростков и предлагаем им пофантазировать над проектом. Иногда сталкиваемся с непониманием самого результата и с идеей самоорганизации в городе. Наверное, все знакомы с примерами

¹ От англ. cope — справляться.

двух московских пространств — парком «Горка» напротив синагоги в Большом Спасоглинищевском переулке и «Ямой» на Покровском бульваре. Если «Яма» ориентирована на молодежь старшего возраста (студенты первых курсов и старше), то «Горка» представляет собой как раз пример освоения пространства уже старшими подростками. Ребята из «Горки» отделяют ребят из «Ямы», это две разные возрастные «группировки». Пространства территориально находятся в одном районе, и сравнивать их тоже очень здорово. Например, согласно проектному решению, «Горка» может использоваться разными группами, там есть скейт-площадка, часть пространства расположена на возвышении, откуда можно лицезреть все, что происходит вокруг, есть полутемная часть, где можно чем хотите заниматься. Молодежь сама захотела проводить там время, «захватила» это пространство. Причем это ребята не только из ближайших домов, но и из разных районов города. Местным жителям не нравится, что здесь собирается такой контингент. Вроде бы есть специально спроектированная площадка, но все равно возникает конфликт. И тогда интересно, как на него реагировать.

«Яма» как городской кейс — это очень примечательно. Это не проект, при создании которого участвовали подростки, но они сами создают это пространство. Эти примеры выбиваются, они девиантны. Что вы думаете об этих различающихся подходах, коллеги?

А.Ю.: Стратегически такие кейсы очень сильные, если смотреть на них именно со стороны подростков. Но я считаю, что это скорее феномен. Можно объяснить, почему подростки собираются именно в этих местах. Мне кажется, Чистые пруды и их округа — это место с историей, условно — место для сбора подростков. И мне нравится, какие вещи происходят в приведенных в пример пространствах. Во-первых, мне кажется, что оба эти пространства созидательные: в них нет драк, беспорядков, валяющихся на земле наркотических средств или следов от всего этого. Там есть интересное подростковое времяпрепровождение.

Если вы помните, прошлым летом (летом 2019 года. — *Прим. ред.*) «Яма» была местом протеста. У школьников появилась возможность выразить себя, заявить, что у них уже есть свое мнение, что они могут сказать о себе и тоже переживают за свою страну, тоже понимают что-то в политике, понимают, что что-то происходит.

Мне показалось, что это очень важный момент, красивый момент, показывающий, как эти места работают. В них нет вандализма, нет столкновений стенка на стенку. Это созидательные места. Они шумные, там много употребляют алкогольные напитки, потому что рядом много баров. И вы сами, наверное, видели выставляющиеся там ряды бутылок. Это своеобразный бриф, тоже показатель. Это то, что мы можем. Это то, как мы можем.

Поэтому я эти два кейса очень люблю и постараюсь их изучить побольше. Мне интересно не только поверхностно, почему эти дети там собираются, но и глубинно, что за процессы там происходят: как они там знакомятся, как объединяются или не объединяются, есть ли там места, где можно действительно побыть одному, что они там ищут и почему они это находят.

К.Н.: А можно ли искусственно создавать такие пространства? Изначально же не планировалось, что «Горка» или «Яма» будут местами для проявления всех описанных вами явлений. Это общественные пространства, и предполагалось, наверное, что люди там будут вести себя чинно и отдыхать.

И вот последние новости. «Горку» планируют обставить забором, потому что местным жителям не нравится, что она привлекает много молодежи. И очень интересно, что будет дальше, уйдут ли подростки оттуда или подстроится под новый режим. Мне кажется, что режим провоцирует появление новых практик, которые привносятся на территорию. И как только ситуация начинает регулироваться, подростки либо пытаются отстоять эту территорию, либо уходят оттуда.

Модератор: Мне кажется, что случай «Горки» и «Ямы» не столько даже про подростков, сколько в принципе про «правильные» общественные пространства Москвы. И это нормальная градостроительная деятельность. Это не только подростковые пространства. Я знаю много людей других возрастов, которые тоже любят эти места и предпочитают их посещать.

Здесь общая тема — право на город: местные жители хотят одного, пришедшая группа пользователей хочет другого. И надо уметь договариваться. Это про культуру диалога, которая категорически потеряна в нашей городской культуре. Я бы хотел передать слово Ксении.

К.П.: Вы говорили о том, что мы, взрослые, организовали подростка. Я бы так подытожила: является ли это проблемой? С одной стороны, когда что-то меняется, всегда возникает вопрос: плохо это или это просто теперь по-другому? Жизнь подростка, школьника младших классов,

действительно меняется. Она стала более структурированной, более организованной. Стало меньше рискованных практик, рискованного поведения, меньше опытов.

Не знаю, будет ли в этом романтизация, если сказать, что в детстве важно крыс за хвост носить, щенков перетаскивать из одного гаража в другой. На самом деле, большой вопрос — становится ли лучше, хуже или просто по-другому оттого, что все эти практики в той или иной мере рискованного поведения (то же сидение на крыше) — уходят.

Думаю, чтобы ответить на этот вопрос, важно понимать, выполняются ли сейчас где-то те функции, которые выполняла среда, в которой ребенок мог иметь опыты самостоятельности. Тренирует ли сейчас подросток свою самостоятельность где-то в другом месте, учится ли общаться с абстрактным, иногда не очень дружелюбным незнакомцем? Если мы на этот вопрос ответим, то мы поймем, хорошие это перемены или плохие.

Мы говорили о том, что подросток не понимает себя, отчасти не знает, чего хочет, слишком хочет быть социально одобряемым. Это тоже связано с тем, что, возможно, у него ранее не было места для того, чтобы быть субъектом, быть самостоятельным и потренироваться в том, чтобы в том числе и себя понимать. У меня родилась идея следующей симуляции. Чтобы пойти на войну, надо научиться воевать. И можно научить человека воевать, отправить на войну, и он там с какой-то вероятностью, тренируясь, погибнет. А можно создать безопасный симулятор, где он будет тренироваться. Будет ли этот симулятор идентичным какой-то реальности или нет? Вот, наверное, и мы, как взрослые, идем по этому пути, создавая такие пространства и симулякры, где подросток мог бы безопасно тренировать собственную самостоятельность.

Модератор: В связи с этим у меня лично всегда возникает вопрос о степени безопасности и, как следствие, о степени условности происходящего, поскольку получается такая боевая операция без риска. Учиться воевать, играя в компьютерную игру, невозможно. Именно поэтому у нас военные учения проходят в максимально приближенной к реальности обстановке. Не совершаем ли мы подмену, пытаемся защитить и подготовить к миру, который изменчив, к миру, к которому мы сами как взрослые (если посмотреть на то, что происходит сейчас вокруг нас) едва ли готовы лучше, чем подростки. Возможно, даже лучше, если мы говорим об уходе в онлайн. Отдельный вопрос: а к какой войне мы готовим? И к какому такому взрослению мы должны их подготовить, запрещая им быть взрослыми уже в тот момент, когда они этого хотят?

Один из последних вопросов, которые я задам, будет про степень серьезности. Серьезность — это, казалось бы, атрибут взрослого человека. Мы считаем подростков не очень серьезными, мол, у них нет того, что мы называем «взрослыми» суждениями. У нас даже в языке это сохраняется.

У меня был опыт преподавания геоинформационных систем в девятом классе. Это было порядка пяти — семи лет назад. Я учил детей делать карты. И предложил девятиклассникам за переменку самим придумать тему, которая будет им интересна. Мне было важно, чтобы они картировали то, что сами захотят, на территории около школы.

Школьники сказали, что хотят сделать приложение, в котором можно будет фотографировать надписи «соль» и «спайс», и фотографии будут автоматически отсылаться в надлежущие органы. Я не ожидал этого, так как думал, что это будет стереотипная подростковая история. Но нет — это решение социальных вопросов. Наш разговор про «Яму» затрагивает тему политических высказываний подростков.

Насколько подросток — это серьезно? С учетом того, что мы обучаем их нон-стоп. Насколько серьезным современным подросток становится? Не лишаем ли мы его взрослой субъектности, не давая высказываться открыто, разговаривая с ним на заранее нейтральные, выхолощенные темы, к которым он, по нашему мнению, готов?

М.С.: Мне кажется очень правильно, что наша беседа свернула в сторону онлайн, компьютеров, экранов и так далее. Мне кажется, подростки и дети уже давно ярко показали нам, что у них есть огромный интерес к этой области. Много прорывных историй совершается именно там. Все эти рискованные пробы достаточно часто совершаются не в реальности, не на детских площадках, не на заброшках, не на прудах и так далее, а в интернете. И чаще всего взрослые о них ничего не знают. Это первый аспект этой проблемы.

Второй — для нас как для психологов, педагогов всегда остро стоит вопрос: посилен ли для подростка тот уровень стресса, который он получит от возможного вызова? И если он ему по силам, он его сам ищет, то можно сказать, что ему такой опыт нужен. Это те самые акты развития, которые для подростка характерны, иначе он не двигается вперед.

Мне кажется, здорово, что обсуждаемые нами общественные пространства появились. Это прецедент, его надо изучать, он требует к себе особого внимания. Мне кажется, что основной проблемой здесь стал дефицит работы с местными жителями — с тем, что и как они могут перенести, какое общественное пространство вокруг себя они могут выдержать, — и с теми, кто, возможно, принял бы участие в проектировании самой сути и самого содержания. Этот опыт было бы здорово учесть в последующих проектах, провести какую-то беседу, акции совместного проектирования с местными жителями, потому что такого проектирования не было. Я знаю эту историю изнутри, потому что провела очень много времени вокруг «Ямы» до ее строительства, во время строительства и после, среди моих друзей очень много местных жителей, мой сын-подросток проводит там время. Для меня эта ситуация очень живая. Там происходит много неприятных историй, иногда криминальных. Поэтому с точки зрения города, взрослой позиции, нужно подойти к проектированию таких пространств более серьезно.

Модератор: Я предлагаю вам начать отвечать на вопросы из зала, которые были адресованы всем участникам.

Вопрос из зала: Что все-таки делают подростки из семей среднего класса во время, свободное от обучения? Или можно ли сказать, что подобные активности и есть, с точки зрения родителей, что-то вроде досуга?

И сразу второй вопрос: как в пространстве города распределены пункты предоставления образовательных услуг относительно места жительства? Какие стратегии используют родители, выбирая места обучения для своих детей?

К.П.: Если подробно отвечать, то это, конечно, будет очень долго. Есть простой ответ на эти вопросы, и ответ такой: по-разному. И эту мысль я сейчас попытаюсь объяснить.

У нас было одно исследование, где мы пытались выявить разные досуговые семейные стили. И отвечая, как минимум, на первый вопрос о том, что делают подростки, следует сказать, что в обществе есть тенденция к относительно гомогенным стилям жизни. В зависимости от того, к какому стилю принадлежит та или иная семья, можно долго говорить о том, откуда он берется, как он формируется, можно и про ленту в Facebook говорить, и про информационные пузыри, и про то, что мы все находимся в этих информационных пузырях и внутри мы друг друга понимаем и относительно гомогенны, а когда выходим за их пределы, то уже плохо понимаем и представляем себе жизнь и реальность.

Есть мнение — эти жизненные стили довольно сильно различаются. И то, каким будет досуг подростка, семейный досуг, совместный, индивидуальный, это в значительной степени будет зависеть от того, к какому стилю относится та или иная семья.

Получившиеся стили у нас были довольно интересные. Был, к примеру, стиль, связанный с классическим потреблением тех благ, которые предоставляет современная цивилизация, и стили, связанные с более сложным культурным потреблением, если мы говорим про практики досуга. Но это сложное культурное потребление тоже разнилось по своему содержанию. Где-то это в большей степени были определенные ивент-мероприятия, а где-то то, что раньше считалось культурой, то есть посещение театров и выставок. Это стало отдельным обособленным стилем.

Вопрос из зала: Какие стратегии используют родители в потреблении образовательных услуг?

К.П.: Я уже отчасти об этом говорила, здесь интересным является тот факт, что средне-статистическая семья, родители с высшим образованием, стремится выбрать для ребенка те кружки и секции, которые находятся не в школе. Это стремление забрать ребенка из школы во второй половине дня. Конструировать образовательное пространство так, чтобы, может быть, просто разнообразить его или же заменить что-то, если в школе не устраивает.

Если у родителей есть финансовые ресурсы, то это будет не бесплатная инфраструктура кружков и секций, которые достались нам с советского времени, а какие-то коммерческие кружки. Если есть возможности, то они будут стремиться возить ребенка и предоставлять образование ближе к центру. Ландшафт и дизайн этого образовательного пространства ребенка будут, конечно, во многом зависеть от ресурсов, которые есть у семьи.

Вопрос из зала: Вы говорили, что подросткам нужен какой-то симулятор для столкновения с настоящей жизнью, чтобы потом можно было сказать, что они крысу тягали, и так далее. Насколько это важный вклад во взрослую жизнь?

Немного раскрою свой вопрос. Если мы берем, скажем, подростков из среднего класса, то им в принципе такой симулятор недоступен. У них все время занято какими-то образова-

тельными или иными досуговыми практиками, отличающимися от тех практик, которые — это я сейчас могу выдумывать — есть у подростков из условно рабочих семей. Вторые, кажется, больше пользуются городом, первые же городом фактически не пользуются. Тогда можно было бы предположить, что в развитие первых должен был быть внесен какой-то более серьезный вклад. Но предполагаю, что это не так.

К.П.: Я, конечно, на этот вопрос не отвечаю, потому что я тоже не знаю, нужна ли условная крыса или какую крысу нужно носить за хвост, чтобы через двадцать лет быть успешным. Я не знаю ответа, и никто не знает. Ушло это — и, может быть, слава богу. Но абсолютно важна эта способность проявлять самостоятельность и быть активным. Это специфическая характеристика человеческого капитала, и сейчас она считается одной из важнейших характеристик. Я с этим согласна. Способен ли ребенок или человек вообще к активной самостоятельности — это, наверное, и будет определять не только карьеру, но и выживаемость, счастье, в зависимости от того, что мы считаем мерилем. Вот это безусловно должно быть — активная самостоятельность. А как ее достичь — это уже вопрос в том числе к психологам, педагогам.

Модератор: Я согласен с вами, Ксения, по поводу самостоятельности. А главное, что ситуация с ней усугубляется современным городом и технологиями, которые очень сильно инфантилизируют и геймифицируют даже те вещи, которые раньше нужно было преодолевать и через это преодоление получать какую-то самостоятельность.

KARINE NIKOGOSYAN, KSENIA PAVLENKO, KIRILL
PUZANOV, MARIA SOKOLOVA, ANASTASIYA
YURKEVICH

TEENAGERS AND THE CITY:

WELCOME OR NO TRESPASSING

Karine S. Nikogosyan, Research Fellow, Senior Lecturer, Vysokovsky Graduate School of Urbanism Faculty of Urban and Regional Development, HSE University; 13 bldg. 4 Myasnitskaya Street, Moscow, 101000, Russian Federation.

E-mail: knikogosjan@hse.ru

Ksenia V. Pavlenko, PhD in Sociology, Analyst, Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, HSE University; 16 bldg. 10 Potapovskiy Pereulok, Moscow, 101000, Russian Federation.

E-mail: kpavlenko@hse.ru

Kirill A. Puzanov, PhD in Geography, MA in Sociology, Associate Professor, Head of Vysokovsky Graduate School of Urbanism, Faculty of Urban and Regional Development, HSE University; 13 bldg. 4 Myasnitskaya Street, Moscow, 101000, Russian Federation.

E-mail: kpuzanov@hse.ru

Maria V. Sokolova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Pre-School Psychology, Senior Research Fellow, Center for Psychological Pedagogical Expertise of Plays and Toys, Moscow State University of Psychology and Education; 29 Sretenka Street, Moscow, 127051, Russian Federation.

E-mail: sokolovamw@mail.ru

Anastasiya Yu. Yurkevich, Landscape Architect, Specialist in Participatory Design.

E-mail: urtika-urens@yandex.ru

Abstract

The transition to adulthood generally occurs in urbanized environments. For children's communities and particularly for teenagers as a separate group, the question of their interactions with urban spaces arises. The city is a place for meeting and hanging out. It is important in the socialization of teenagers. In the last few years, the problem of a comfortable city has been extensively discussed. Discourse on child-friendly cities also taken place. It raises a variety of the issues such as safety in the urban space, the marginalization of teenagers, independent mobility, etc. This paper discusses the process of teenagers and city interactions, teenagers' strategies of reclaiming urban space, and spatial segregation.

Keywords: city; urban environment; teenagers; public space; participatory design

Citation: Nikogosyan K., Pavlenko K., Puzanov K., Sokolova M., Yurkevich A. (2020) Teenagers and the City: Welcome or no Trespassing. *Urban Studies and Practices*, vol. 5, no 3, pp. 7–19. (in Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/usp5320207-19>

ВАСИЛИСА ФИЛАТОВА
**БУЛЛИНГ ИЛИ ГРУБАЯ ИГРА?
О ПОИСКАХ БЕЗОПАСНОСТИ
В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ**

Филатова Василиса Олеговна, стажер-исследователь Центра кросс-культурной психологии и этологии человека ИЭА РАН; Российская Федерация, 119334, г. Москва, Ленинский проспект, д. 32А.

E-mail: vasilisa.filatova@iea.ras.ru

«Грубая игра» — это принятый в этологии термин, обозначающий особый тип взаимодействия социальных животных (в том числе человека), а именно: игровое поведение, включающее элементы борьбы или псевдоагрессии. Будучи интенсивным игровым взаимодействием, грубая игра часто воспринимается [взрослыми] людьми как ребячество (или мальчишество) и ассоциируется с детством, хотя в действительности является важной частью жизни не только детей, но и подростков и взрослых. Грубые игры принимают разные формы и выполняют разные, порой противоположные функции, облегчая или усложняя коммуникацию, создавая ситуацию риска и обостряя внимание партнеров по игре к эмоциям и ощущениям друг друга. Однако как часть «детского мира», как нечто интимное, частное и не публичное, грубые игры редко обсуждаются в контексте вопросов об устройстве [взрослого] городского пространства. С другой стороны, в связи с тематикой городской среды все чаще и активнее обсуждается проблема буллинга — намеренного причинения вреда тем, кто не может себя защитить. Данная статья представляет из себя критический обзор зарубежных исследований грубой игры и буллинга и ориентирована на поиск оснований для междисциплинарной дискуссии о роли рискованных игр в жизни детей, подростков и взрослых, о различии грубых игр и буллинга и о присутствии детского и животного в городском пространстве. В статье рассматриваются различные подходы к концептуализации и исследованию рискованного поведения, обсуждаются вопросы о том, могут ли «сторонние наблюдатели» отличить буллинг от грубой игры и каким образом взрослые (воспитатели, педагоги, родители и пр.) могут воздействовать на условия и внутреннюю динамику псевдоагрессивного взаимодействия детей и подростков. Кроме того, обсуждается проблема безопасности среды (в том числе городской) в различных аспектах: от амбивалентности критериев опасности/безопасности до вопросов о том, как ощущение безопасности влияет на склонность людей к рискованному поведению. В результате проведенного аналитического обзора автор приходит к выводу о предпочтительности перехода от стратегии дисциплинарных запретов, вытеснения не только агрессии, но и любого интенсивного (в том числе игрового, псевдоагрессивного) взаимодействия людей из зоны нормативности к стратегии заинтересованного участия [взрослых] в создании «спокойной обстановки», позволяющей участникам грубых игр уделять достаточно внимания ощущениям друг друга и удерживаться в рамках формата взаимно приятного общения, не переводя псевдоагрессию в практику буллинга.

Ключевые слова: грубая игра; буллинг; риск; виктимизация; безопасность; городская среда; детство; подростки

Цитирование: Филатова В.О. (2020) Буллинг или грубая игра? О поисках безопасности в городской среде // Городские исследования и практики. Т. 5. № 3. С. 20–37. DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202020-37>

Введение

Грубая игра (*rough-and-tumble play*), или игровая борьба¹ (*play fighting*), — это социальная игра с элементами борьбы, вызывающая у всех участников игры позитивные эмоции и укрепляющая их взаимную симпатию. Грубая игра представляет из себя сложный комплекс поведенческих паттернов: как специфически игровых (щекотка, смех, игровые позы, жесты, мимика), так и заимствованных из других контекстов (охота, защита, борьба, сексуальное поведение и пр.) [Palagi et al., 2015]. Помимо людей грубые игры практикуют многие другие млекопитающие (как плацентарные, так и сумчатые), а также некоторые птицы [Burghardt, 2005]. Из-за того, что поведение участников грубой игры во многом напоминает проявление агрессии, принято определять грубую игру через то, чем она отличается от агрессии и насилия (см., напр., [Smith, Boulton, 1990; Brett et al., 2002; Garcia et al., 2020; Carlson, 2011]). Ключевые критерии отличия грубой игры от агрессии таковы:

1) обстановка, в которой инициируется грубая игра, относительно спокойна, а среда, в которой она проходит, относительно безопасна;

2) движения и жесты, характерные для контекста борьбы, используются в измененной форме: нападающий позволяет себе быть уязвимым;

3) участники используют самоограничение (*self-handicapping*) — не дерутся в полную силу, различными способами лишают себя преимущества перед «соперником» (закрывают глаза, ложатся на спину, отвлекаются, прячут ногти или не сжимают кулаки, используют как оружие минимально вредоносные объекты);

4) происходит чередование ролей: играющие по очереди дают друг другу возможность нападать и защищаться;

5) особые действия, жесты, звуки, мимика, а иногда и запахи используются как сигналы, сообщающие игровой характер потенциальной угрозы.

1 Здесь и далее понятия «грубая игра» и «игровая борьба» используются автором статьи не как общие выражения, подлежащие интерпретации с точки зрения бытового знания, но как специфические этологические термины. Приведенные варианты перевода приняты в русскоязычном научном дискурсе и обусловлены контекстом применения данных терминов в этологических исследованиях (см. например, [Бутовская, 1999; Козинцев, 2001]).

Грубая игра как поведенческий феномен исследуется в этологии, психологии и биологии развития, нейропсихологии, а также в педагогике и социологии. Существует тенденция рассматривать грубую игру с точки зрения ее вредности или полезности: исследователей в первую очередь интересует, какова функция грубых игр в индивидуальном развитии и как практика грубых игр влияет на динамику социальных отношений у людей и у других животных [Pellegrini, 1987; Pellis et al., 2018]. С одной стороны, сходство грубой игры с агрессивным взаимодействием и наблюдение случаев, когда грубая игра перетекает в настоящую драку или оборачивается болью, ненамеренным нанесением физического вреда (себе или партнеру), наводят на мысли о рискованности грубой игры — и далеко не всегда очевидно, насколько оправданы эти риски. С другой стороны, если все складывается благополучно и грубая игра остается игрой, ее эффект позитивен (см. напр., [Panksepp, Scott, 2012; Pellis, Pellis, 2017]). Причем это выясняется не только в результате эмпирических исследований, обнаруживающих связь уровня развития социально-эмоциональных навыков с опытом участия в грубой игре, но и ощущается в индивидуальном опыте: участники игры испытывают удовольствие от интенсивного взаимодействия, между ними формируется эмоциональная связь и симпатия, грубая игра помогает укрепить дружбу и предоставляет возможность пережить опыт телесной близости вне контекста сексуальных отношений [Freeman, Brown, 2004; Fry, 2009; Scott, Panksepp, 2003; Nakagawa, Sukigara, 2014].

Итак, каковы риски? Помимо перехода в агрессивную конфронтацию и/или непосредственного физического ущерба для участников и их материального окружения грубая игра несет в себе риск быть/стать асимметричной. Ситуация может сложиться так, что один из участников дерется в шутку и не замечает (или не придает тому значения), что другой участник испытывает страх и воспринимает шуточное нападение как реальную угрозу. В такой ситуации грубая игра оказывается плодородной почвой для буллинга — целенаправленного нанесения вреда тому, кто не может себя защитить. Когда участники игры недостаточно близки по силе и статусу и недостаточно заинтересованы в эмоциональном благополучии друг друга, формат грубой игры может стать удобным полигоном для демонстрации силы/власти и ширмой для

манипулятивных действий, направленных на повышение и укрепление собственного статуса за счет запугивания других. Ситуация осложняется тем, что со стороны отличить симметричную, взаимно приятную грубую игру от асимметричного агрессивного взаимодействия, облеченного в шутивную форму, сложно, а иногда даже невозможно. Человек, чувствуя себя более слабым и уязвимым, может намеренно скрывать страх и нежелание продолжать игру, так как в противном случае обнаружит свою слабость, отчего его/ее статус может стать еще ниже².

Зная о подобных рисках, не стоит ли вводить дисциплинарные запреты на грубые игры? Этот вопрос открывает перед нами сразу несколько ветвей дискуссии: о «безопасном пространстве» (*safe space*) и значении риска как такового, о структурном насилии и практиках дисциплинирования, о дистанции между взрослыми и детьми/подростками, а также о логике организации среды проживания, учитывающей или не учитывающей амбивалентный статус грубой игры. Внимательное исследование и подробное обсуждение концепции «безопасного пространства» — так же, как и определение потенциальных рисков, сопряженных с реализацией тех или иных архитектурных и инфраструктурных проектов, — представляется крайне важным элементом городского проектирования. Традиция рассматривать городскую среду как среду «переустроенную, трансформированную, поврежденную и восстановленную» [Lussault, 2003], определяемую в значительной мере через сравнение со средой «природной» и «естественной», в некоторой степени поддерживает существующее напряжение между биологическими, естественными науками и науками социальными, но также и создает почву для интереса к интеграции тематики этнологических исследований в курс о городских пространствах и процессах. Такого рода взаимный интерес, с одной стороны, способствует преодолению стереотипных представлений о городе как о сугубо

«человеческом» пространстве и о противопоставимости природы и культуры, а с другой стороны, позволяет выявить в тематических полях дисциплин «слепые пятна», существование которых обусловлено инерцией узкоспециального дискурса. Так, например, несмотря на то, что сам феномен грубой игры время от времени упоминается исследователями буллинга (см. напр., [Boulton, 1994; Joyce, 2017]), пока еще нет практики обсуждения грубой игры и буллинга в связи с тематикой (пере)организации городской среды³. Данная статья ориентирована на поиск оснований для утверждения такой практики и представляет из себя краткий обзор ключевых положений теоретических и эмпирических исследований буллинга и грубой игры, которые могли бы быть интересны для развития дискуссии о присутствии «детского», «животного» и «опасного» в городском пространстве.

Грубые игры и буллинг в городской среде

Научных текстов о пространственном статусе и об «уместности» грубых игр не так много, гораздо чаще исследователи предпочитают апеллировать к эмпирическим данным, свидетельствующим о связи грубых игр с про социальным или антисоциальным поведением (см. напр., [Flanders et al., 2009; StGeorge, Freeman, 2017]). Дискуссия о том, как эта связь воплощается в жизнь, например, в городском пространстве, и о том, как ее можно модерировать, использовать или даже просто осознавать, занимает довольно скромную нишу: статус грубых игр в городе обсуждается только опосредованно, через вопросы об устройстве, безопасности и доступности детских игровых площадок (см. напр., [Hayward et al., 1974; Solomon, 2014; Schiffman, 2019]). Однако грубые игры — это важная часть жизни не только детей, но и подростков (на нужды и интересы которых ни «детские площадки», ни «взрослый мир» не ориентированы) и взрослых людей. Грубые игры, включающие интенсивное *физическое* взаимодействие, гораздо реже происходят между взрослыми людьми, чем между детьми и подростками, хотя взрослые (особенно мужчины) довольно часто участвуют в грубых играх со своими детьми или деть-

2 Здесь показателен пример структуры отношений, складывающихся между лидером групповой элиты и его/ее «свиты»: обладая высоким статусом за счет дружбы с лидером и, возможно, за счет травли низкостатусных членов группы, «помощники булли» могут терпеть буллинг в свой адрес со стороны лидера, так как сопротивление или признаки недовольства поставят под угрозу их принадлежность к элите или потребуют перейти в открытую конфронтацию с сильным соперником [Thornberg, 2011].

3 В данной статье термин «городская среда» используется для обозначения комплекса экологических и социокультурных факторов/процессов, которые обуславливают координацию действий живых существ на территориях городских агломераций.

ми своих родственников [Fry, 1994; Paquette, Dumont, 2013]. С другой стороны, если принимать во внимание возможность вербального воплощения грубой игры (по аналогии с вербальной агрессией)⁴, следует признать, что грубые игры сопровождают человека на протяжении всей жизни и являются неотъемлемой частью социального опыта. При этом перевод физического псевдоагрессивного взаимодействия в вербальное и/или символическое поле происходит постепенно, по мере вхождения во «взрослую жизнь» [Freeman, Brown, 2004]. Так, например, для взрослых людей бой подушками становится не просто одним из способов времяпрепровождения, но скорее символом ребячества и невинных детских забав (не переставая при этом быть увлекательной активностью для играющих любого возраста), а обмен толчками и легкими ударами в предплечье при приветствии, отсылая к атмосфере грубой игры, служит знаком близости, привязанности, давней/настоящей дружбы. Пока что грубые игры взрослых весьма слабо изучены, но существуют предположения о перспективности этой линии исследований — в том числе ввиду возможности использования грубых игр в групповой психотерапии [Eig, 2017].

При этом в области исследований школьного буллинга существует внушительный корпус работ, сделанных с опорой на социоэкологический подход и направленных на изучение буллинга как системного явления, связанного не только с индивидуальными чертами людей и структурой отношений в группе, но и со школьным климатом, локальной средой (например, городской), социокультурным контекстом и многим другим (см. напр., [Espelage, Swearer, 2004; Hong, Espelage, 2012; Swearer, Hymel, 2015; Gradinger, Strohmeier, 2018]). Сторонники такого подхода призывают сместить фокус антибуллинговой активности с вопросов о том, кто есть жертва, а кто агрессор, на вопрос о том, какие индивидуальные и средовые факторы способствуют или препятствуют распространению практики буллинга. Похожую позицию

занимают и исследователи, изучающие буллинг в эволюционно-психологической перспективе: здесь буллинг рассматривается как эволюционная адаптация, то есть как стратегия поведения, которая в определенных условиях может повысить шансы инициаторов буллинга на здоровое взросление и дальнейший репродуктивный успех [Volk et al., 2012; Volk et al., 2016]. Общий вывод сторонников социоэкологического и эволюционно-психологического подходов таков: без системных, структурных и устойчивых изменений условий, в которых живут и взаимодействуют люди, не произойдет значительного снижения уровня распространенности буллинга [Volk et al., 2015; Bradshaw, 2013].

Рискованные игры и пределы контроля

Если буллинг — это особый вид агрессии и насилия, то грубую игру можно рассматривать как один из типов рискованной игры (наряду с играми с большими скоростями, с большой высотой, с опасными предметами, вблизи с опасными объектами и в местности, где можно потеряться) [Sandseter, 2007]. Интерес к рискованным играм испытывают не все и не всегда: склонность к риску варьируется в зависимости от темперамента и может меняться с возрастом [Boyer, 2006; Lauriola, Weller, 2018]. Но кроме психофизиологической предрасположенности к импульсивности и поиску новых ощущений имеет значение и то, как человек воспринимает рискованную ситуацию в конкретных условиях и [социальных] обстоятельствах: важна и субъективная оценка ситуации, и то, каким образом представление о «рискованности» конструируется в культуре [Cook et al., 1999; Boholm, 2015]. Любая рискованная игра, будучи самоценной (целью игры является сама игра [Burghardt, 2011]), направлена на получение удовольствия от нового опыта и/или от нахождения на границе контроля. Рискованная игра не только вызывает страх, но и подталкивает к его преодолению, что, в свою очередь, помогает расширить область контроля и/или обновить представления о собственных возможностях. Существует предположение, что для маленьких детей рискованная игра становится особенно привлекательной, когда их способности оказываются выше, чем требования, предъявляемые им внешней средой (например, когда их окружают слишком простые для них игрушки) [Sandseter, 2007, p. 239]. Другими словами, искусственно создать себе

4 Пример вербальной грубой игры — обмен нарочито пренебрежительными или потенциально оскорбительными замечаниями, колкостями, которые не воспринимаются всерьез, потому что (по ряду причин — в том числе и из-за того, какими невербальными сигналами сопровождается вербальная коммуникация, и из-за дружеских отношений между «соперниками») не предполагается, что у псевдоагрессоров действительно есть мотив оскорбить.

рискованную ситуацию — это отличный способ избавиться от скуки. Заметим на полях, что скуку не стоит рассматривать только как «корень зла». Подобно тому, как голод мотивирует на поиск еды, а боль склоняет к попыткам избежать вредоносных ситуаций, скука мотивирует на поиск и преодоление сложностей [Smith, 1981; Zakay, 2014; Elpidorou, 2014]. Следуя этой логике, можно заключить, что понятная, слишком просто устроенная (безопасная) среда является более плодотворной почвой для стремления к риску, чем среда сложная, не вполне предсказуемая⁵. При этом не стоит забывать, что безопасность среды — характеристика субъективно-оценочная. В ситуациях, которые кажутся совершенно не опасными, легко переоценить свои способности контролировать происходящее. В результате действия, которые не кажутся рискованными, могут привести к травме, конфликту и другим нежелательным последствиям. Так, например, в дискуссии о введении специального мягкого покрытия на детских площадках существует мнение, что в действительности мягкое покрытие не снижает травмоопасность площадки, а, наоборот, может повысить ее, так как дети, воспринимая пространство безопасным, становятся менее осторожными и, реже ушибаясь от падения, чаще рискуют и прыгают на землю с большой высоты [Ball, Gill, Spiegal, 2008; Brussoni et al., 2015; Schiffman, 2019].

Итак, интерес людей к опасным/рискованным играм варьируется в зависимости от их темперамента (черт личности) и от того, как они оценивают ситуацию/обстановку/среду, в которой находятся. Одна из важных характеристик грубой игры, отличающих ее от агрессивного взаимодействия, — это то, что грубая игра инициируется и происходит в относительно спокойной обстановке, «в отсутствии средовых и социальных стрессоров» [Palagi et al., 2015, p. 312]. Как и в случае с другими рискованными играми, для того чтобы грубая игра приносила удовольствие и оставалась игрой, важно, чтобы была возможность удерживаться на границе контроля, не заходя далеко за ее пределы. Однако если степень

опасности игр с материальным окружением можно более-менее оценить со стороны (например, с позиции взрослого), то в случае с социальными играми стороннему наблюдателю гораздо сложнее определить, где именно находятся границы контроля и удастся ли участникам грубой игры поддерживать ситуацию, в которой никто не испытывает тревогу и все рады интенсивному псевдоагрессивному взаимодействию. Дисциплинарный запрет на грубую игру и на все, что напоминает [физическую] агрессию, безусловно, облегчает задачу обезопасить детей от нежелательных последствий «выхода ситуации из-под контроля» (как показывают исследования, запрет грубых игр — весьма распространенная педагогическая тактика [Freeman, Brown, 2004; Logue, Shelton-Harvey, 2010]). Но в среде, где действуют установки нетерпимости ко всему, что похоже на агрессию, пропадает и сама возможность нащупать границу, отделяющую обоюдно приятное взаимодействие от насилия. В данном случае важно, что социальная игра — это ситуация, насыщенная разнообразными сигналами, провокациями и эмоциональными реакциями, эффективность или неэффективность которых проверяется только в непосредственном взаимодействии с другим [человеком]. Для играющих одинаково важно и проявлять свои ощущения (например, боль, интерес, тревогу, удовольствие), и верно считывать реакции партнера/партнеров, и замечать, насколько их собственные сигналы были понятны. Таким образом, отказ от запрета на грубые игры требует значительной степени доверия между людьми (в том числе между взрослыми и детьми), чувствительности и внимательности друг к другу, а также готовности корректировать свое поведение и способы выражения ощущений, чтобы быть понятыми. Другими словами, в основании идей о том, что грубая игра полезна и нужна, лежит установка на ценность и значимость эмпатии.

Возрастная специфика, функции и социокультурные аспекты грубых игр

Как уже было отмечено, грубая игра — амбивалентный феномен. Помимо риска недопонимания, асимметричности и выхода ситуации из-под контроля существуют и другие риски, связанные с *высокой частотностью* практики грубых игр в детских и подростковых коллективах, а также в семьях (между отцами и их детьми). Один из рисков — повыше-

5 Важно, что по степени *скучности* совершенно непредсказуемая среда мало отличается от совершенно предсказуемой: тотальный хаос, неопределимые, слишком сложные причинно-следственные связи и неуправляемость ситуации вызывают как тревогу, так и скуку, а также способствуют повышению склонности к рискованному поведению [Small, Dodge, Jiang, 1996; Davies, Fortney, 2012; Ross, Hill, 2002].

ние общего уровня склонности к физической агрессии, отсутствие внутреннего запрета на применение физической силы в качестве метода коммуникации [Flanders et al., 2009; Fry, 2009]. Несмотря на то, что грубые игры детей и подростков внешне схожи, функции игровой борьбы различаются в зависимости от возраста участников. Если для детей младше пяти лет грубая игра — это в первую очередь локомоторная активность, телесный контакт и координация действий во взаимодействии с партнером, то для более старших детей и младших подростков постепенно становятся важнее социальные обстоятельства и последствия грубых игр: социальный статус участников оказывается не менее значимым, чем содержание самой игры, в силу вступает «макиавеллианский интеллект» [Pellegrini, 2002]. Исследования грубых игр, проведенные в рамках эволюционной парадигмы, показывают, что одна из важнейших функций грубой игры в подростковых сообществах — установление и поддержание структуры доминантных отношений в группе [Humphreys, Smith, 1987; Smith, Boulton, 1990]. С одной стороны, формат игровой борьбы обязывает участников сдерживаться и не показывать все, на что они способны (как было бы в ситуации серьезной драки или в обстоятельствах реальной угрозы жизни), но с другой стороны, через степень самоограничения «противника» в грубой игре проявляется и степень потенциальной угрозы, которую представлял бы такой противник в ситуации прямой конфронтации [Fry, 2014]. Инициация грубой игры, таким образом, может быть не только способом поддерживать дружеские отношения, но и «претензией на [высокий] статус» или способом «показать свою силу» (*claiming status, show off*) [Hofstede et al., 2018]. Важно заметить, что формирование системы доминантных отношений в группе не обязательно является результатом конфликтной борьбы за высокие позиции в групповой иерархии, но и наоборот — может происходить бесконфликтно в процессе мирного (в том числе игрового) взаимодействия. Зная или представляя, кто кого сильнее/слабее, и взвешивая риски конфронтации с сильными соперниками, члены группы реже прибегают к агрессии, чаще идут на компромиссы и уступки — особенно если внешние условия не предполагают ощутимого недостатка жизненно важных ресурсов [Pellegrini et al., 2007]. Другими словами, внутригрупповая иерархия и доминантные отношения могут способствовать сплоченности и снижать риски эскала-

ции конфликтов между членами группы. При этом возможность конструктивного миротворческого влияния системы доминантных отношений не исключает и возможности манипуляции знаниями/представлениями членов группы с целью выстроить групповую иерархию наиболее выгодным для себя образом. Ассортимент таких манипулятивных действий достаточно широк и включает в числе прочих инициацию грубой игры с заведомо более слабым партнером.

Итак, грубая игра не всегда только игра: как за вежливым разговором может скрываться угроза, так и грубая игра, теряя самооценку, может становиться инструментом для достижения целей, выгодных не всем участникам игры. В связи с проблематикой групповой иерархии и доминантных отношений особенно актуальными являются вопросы о том, как социокультурная среда и культурные установки способствуют или противодействуют стратегиям поведения, направленным на приобретение преимуществ в ущерб кому-то другому. Речь идет об уровне толерантности к насилию, о нормативности буллинга и о культуре конкуренции. Исследования школьного буллинга и практика применения антибуллинговых программ в школах показывают, что буллинг — крайне устойчивая стратегия поведения, широко распространенная в подростковых коллективах по всему миру [Zych et al., 2017; Farington, Ttofi, 2010; Volk et al., 2012]. Адекватной задачей, по всей видимости, является не искоренение буллинга как такового, а поиск способов создания такой среды, в которой буллинг не принимал бы тяжелые травмирующие формы и не становился бы основополагающим элементом социального взаимодействия детей, подростков и взрослых в семье, в школе, на работе, в армии, в полиции, в спорте и т.д. При всем благозвучии этот подход довольно агрессивен, ведь требуется не просто внедрение неких отдельных нормативов, запретов и предписаний, преследующих конкретную цель (борьбу с буллингом), а системная перестройка культуры; совершается атака на привычные принципы социального взаимодействия, способы достижения успеха, утверждения в социальном статусе и многое другое. Схожим образом постгуманистический дискурс атакует глубоко укорененные в истории [западной] культуры убеждения в превосходстве взрослых перед детьми, человека перед животными и другими акторами (см. напр., [Lewis, Kahn, 2010]).

Поведенческие установки и дисциплинарные запреты

Борьба с буллингом

Среди множества способов переустройства культуры один из наиболее заманчивых и внешне безобидных — переустройство обитаемого пространства таким образом, чтобы нежелательные действия было *неудобно* совершать, а желательные — *удобно*⁶. Подобным образом в социальном поле действует общественное осуждение и стыд: если в социальной группе, к которой принадлежит человек, считается, что плакать стыдно, то в публичном пространстве плакать будет неудобно (впрочем, это не значит, что человек не будет плакать вообще). Публикация текстов о фатальных последствиях школьной травли (о случаях суицидов, убийств, тяжелых травм), демонизация буллинга, акцентирование внимания на девиантности и деструктивности поведения тех, кто инициирует травлю, призывы обсуждать проблему буллинга и бороться с ним — все это так или иначе ориентировано на переустройство культуры таким образом, чтобы буллинг перестал быть частью нормативной жизни и приобрел статус того, чего следует стыдиться. Однако необходимо признать, что вывод буллинга из зоны нормативности, информирование детей и подростков о его нежелательности (или даже нелегальности), введение санкций за участие в буллинге и прочие проявления антибуллинговой активности взрослых не так значительно влияют на распространенность травли/издевательств в коллективах школьников, как хотелось бы (см. напр., [Hatzenbuehler et al., 2017]). Общая моральная установка «буллинг — это плохо» может беспрепятственно сосуществовать с «параллельной культурой буллинга» [Wójcik, 2018], основанной на нарративах о девиантности конкретных членов группы: подобные нарративы формируют групповые нормы/стандарты и оправдывают отторжение тех, кто в эти стандарты не вписывается. В результате установка «буллинг — это плохо» может оставаться абстрактной моралью или действовать только в кругу

«своих» или «нормальных», оставляя в силе логику «если человек толстый/слабый/странный и т.п., то это его проблема, а не проблема моего отношения». С другой стороны, политика нулевой терпимости (*zero-tolerance policies*) по отношению к буллингу, предполагающая жесткие санкции в отношении всех, кто был замечен за участие в травле (вплоть до исключения агрессоров из класса или из школы), больше напоминает не борьбу с буллингом и виктимизацией, а воспроизведение практики буллинга с более высоких позиций: взрослые стигматизируют провинившихся детей/подростков, применяют против них репрессивные меры, которым дети/подростки не могут противостоять, и запугивают этими санкциями всех свидетелей происходящего [Borgwald, Theixos, 2013]. Отторжение, маргинализация всего ненормативного и его вытеснение за пределы *safe space*, безусловно, могут на время создать видимость благополучия в зоне нормы. Но снизить уровень тревожности и повысить уровень доверия в коллективе, то есть создать условия «спокойной обстановки», такая стратегия не помогает.

Существуют и альтернативные подходы к разработке программ и методик борьбы с буллингом в школах, направленные на укрепление социально-эмоциональных навыков всех участников образовательной среды и формирование благоприятного климата в школе [Hawley, Williford, 2015]. Однако, несмотря на множество конструктивных идей и эффективных методик, разработанных в рамках борьбы с буллингом в школах, сама задача «борьбы с буллингом» остается проблематичной. Помимо несколько элитарного научного дискурса о буллинге (преимущественно англоязычного и опирающегося в первую очередь на исследования, проведенные в школах стран Северной Европы и США), существует также множество других дискурсов о буллинге/травле/издевательствах/насилии, которые развиваются в публичной риторике и СМИ различных стран мира (в том числе России). При этом в пределах одной отдельно взятой страны или культурной традиции дискурс о буллинге тоже не бывает однородным: дети и подростки, их родители и учителя, психологи, исследователи, журналисты и активисты по-разному думают и говорят (если говорят) о буллинге [Wayne, 2013; Eriksen, 2018; Smorti et al., 2003; Smith, Monks, 2008; Vaillancourt, 2008]. Ситуация осложняется тем, что сам термин «буллинг» не всегда может быть адекватно переведен на родные

6 Классический пример — дизайн и установка уличных скамеек, на которых неудобно спать [Rosenberger, 2017]. Неудобные скамейки вытесняют бездомных/маргинальных людей из публичного пространства и делают их существование менее видимым, не решая при этом проблемы бездомности и маргинализации.

языки жителей разных стран и регионов мира [Smith et al., 2002]. В результате становится неясно, стоит ли стараться внедрить идею борьбы с буллингом во все культурные традиции мира или лучше сменить повестку с «борьбы» на поиски способов улучшения школьного климата и снижения уровня виктимизации.

Борьба с виктимизацией

Понятие виктимизации имеет большое значение как для исследований агрессии и насилия, так и для практики терапевтической работы с людьми, совершившими насилие над кем-либо другим или пережившими/переживающими насилие в свой адрес. Культурные смыслы, которыми люди наделяют жертвенность и насилие, так же как и моральные оценки этих понятий, глубоко контекстуальны [Arfman et al., 2016]. И если институциональные основания борьбы с нелегитимным насилием укоренены в идее государства [Weber, 1919], то организованная борьба с виктимизацией представляется довольно новой идеей [Fattah, 2000]. Как в случае буллинга, так и в случае грубых игр наиболее проблематичная сторона вопроса — позиция жертвы. Кто является жертвой, по чьей вине, по каким причинам? Как жертве следует и не следует себя вести? Кому и что сказать, что сделать, на что рассчитывать, к чему готовиться? И т.п. Жертва насилия наделяется ответственностью за поддержание общественного спокойствия едва ли не в большей мере, чем инициатор/автор и свидетели насилия [Govier, 2015]. При этом устойчивость тревоги и виктимной поведенческой модели значительно сужает коммуникативные возможности человека, ощущающего себя жертвой [Graham, Juvonen, 1998]. В частности, как подчеркивают исследователи, грубая игра с наибольшей вероятностью обернется конфликтом/буллингом именно в том случае, когда один из участников грубой игры является «непопулярным, тревожным, испытывающим сложности в общении» [Carlson, 2011a]. Другими словами, как существует порочный круг насилия, так существует и порочный круг виктимизации, вытесняющий жертв за пределы нормативной коммуникации. Причем если оберегать «тревожных и непопулярных» детей от грубых игр, вероятнее всего, в проигрыше будут все: «нормальные» дети не получат опыта внимательного отношения к тем, кто чувствительнее реагирует на опасность и агрессию, а «тревожные

и непопулярные» дети не получат опыта интенсивного дружелюбного взаимодействия и не почувствуют разницу между агрессией и игровой борьбой.

Следует заметить, что [потенциальная] виктимность и уязвимость людей, которые по тем или иным причинам не соответствуют нормативным ожиданиям членов группы, представителей той или иной культуры — это проблема, которая тесно связана с такими явлениями, как стигматизация и scapegoating (наделение статусом козла отпущения), а также с дискуссией о статусе, правах и возможностях дискриминируемых меньшинств, людей с ограниченными возможностями и низким социально-экономическим статусом. Количественные и качественные исследования буллинга и виктимизации показывают, что критерии нормативности, несоответствие которым повышает риск стать жертвой буллинга, не только зависят от локального социокультурного контекста, но и конструируются/переосмысляются в процессе развития отношений в каждой конкретной группе [Thornberg, 2011; Wójcik, 2018]. Принадлежность к той или иной расе, этническому или религиозному меньшинству, к ЛГБТК+ или любой другой дискриминируемой группе может быть фактором риска стать жертвой буллинга наравне с внешней привлекательностью или непривлекательностью, успешностью или неуспешностью в учебе, обеспеченностью или необеспеченностью семьи и т.д. Другими словами, в корне проблемы оказываются не конкретные характеристики людей, а сам процесс исключения из зоны нормативности, использование стигматизации, насилия и виктимизации в качестве инструментов для формирования групповой идентичности [Thornberg, 2015; 2017]. Возвращаясь к вопросам о пользе и вреде грубых игр, отметим, что грубая игра, способствуя сближению ее участников, может способствовать и вытеснению из зоны нормативности тех, кто по каким-либо причинам не получает удовольствия от квазиагрессивного взаимодействия. В связи с этим следует обратить внимание на опыт работы педагогов в инклюзивной образовательной среде, а также на исследование того, каким образом при отсутствии запрета на грубые игры и при наличии вероятных сложностей во взаимопонимании между участниками можно адаптировать условия и артикулировать правила грубых игр, чтобы помочь детям и подросткам сохранять дружескую, спокойную обста-

новку, избегать конфликтов, тревоги и раздражения [Brett et al., 2002; Kennedy, 2013].

Модерация грубых игр и позиция взрослого

Педагоги и исследователи, выступающие за отмену запрета на грубые игры в детских садах, предлагают следующие возможные меры, которые способствовали бы организации среды, подходящей для грубых игр дошкольников [Carlson, 2011b]:

- проводить тренинги, направленные на информирование всех работников детских садов (и других образовательных учреждений) о том, что такое грубые игры, чем они полезны и важны и как можно поспособствовать их безопасности;
- подготовить внутренние пространства и дворы детских садов для практики грубых игр (в первую очередь оставлять просторные участки, свободные от мебели и других твердых объектов, где дети могли бы свободно передвигаться, бороться, кататься по полу, бегать и прыгать);
- разрабатывать и обсуждать с детьми правила, которые нужно соблюдать в игровых комнатах и на уличных детских площадках, чтобы всем было комфортно и безопасно и чтобы все понимали, чего можно ожидать;
- поощрять участие взрослых (работников детских садов) в грубых играх вместе с детьми;
- не оставлять грубые игры без контроля: наблюдать за тем, как ведут себя участники, внимательно слушать, стараться считывать невербальные сигналы и вникать в логику игры, быть готовыми включиться в случае необходимости;
- помогать детям во время грубых игр, предлагать оптимальные способы взаимодействия друг с другом, моделировать ход игры, обращать внимание на то, как важны эмоции/ощущения участников и принцип чередования ролей.

Существуют также методические рекомендации о том, как различить грубые игры и буллинг в школьной среде [Olweus, Limber, 2007]. Однако пока что исследователи, психологи и педагоги, уделяющие внимание феномену грубой игры, редко обращаются к вопросам специфики вербальных грубых игр

и в целом грубых игр в среде старших подростков, молодежи и взрослых.

Рассмотрим в более широкой перспективе вопрос о роли взрослых в регуляции детской и подростковой активности. Способность создавать и поддерживать условия, способствующие здоровому росту детей, и минимизировать угрозы их жизни и здоровью — это, с одной стороны, ответственность взрослых, а с другой стороны, моральное основание их права на контроль за поведением детей и подростков. Чем опаснее представляется среда, тем больше у взрослых оказывается причин для ограничения свободы подконтрольных им детей. В отношении вопросов безопасности город (особенно крупный город или мегаполис) весьма противоречив. С одной стороны, город безопаснее дикой природы, так как подчинен человеческим контролируемым правилам, а с другой — город опасен для детей и подростков, так как они эти правила еще не вполне понимают. В рамках руссоистской традиции романтизации комплексного образа «дитя природы» (дикаря как ребенка и ребенка как дикаря) дети наделяются статусом не-совсем-людей и занимают положение где-то между животным и человеком, между природой и цивилизацией [Kennedy, 2002]. Из ряда категорий людей, до относительно недавнего времени считавшихся не-совсем-людьми (в том числе женщины, представители «примитивных» культур и определенных рас), дети сейчас остаются наиболее дискриминируемой группой и по-прежнему не имеют возможности самостоятельно отстаивать свои права⁷. Поэтому вполне закономерно, что современный город является скорее воплощением структуры «взрослого мира», чем средой, подходящей для детских игр вне специально отведенных для этого мест. С другой стороны, существуют идеи и проекты такого переустройства городов, которое было бы направлено на снижение необходимости дисциплинарных запретов на рискованные ситуации [Hamilton-Baillie, Jones, 2005]. Такие идеи созвучны представлениям о пластичности и условности границ между «природ-

7 Вестником некоторых изменений в этой области может считаться случай Греты Тунберг: ее политическая деятельность не только вызвала волну возмущения и обесценивающих комментариев в СМИ и социальных сетях, но и встретила некоторую поддержку со стороны «серьезных политиков». Однако скандальность этого случая скорее выявляет, а не сокращает дистанцию между детьми/подростками и «взрослым миром» [Bergmann, Ossewaarde, 2020].

ным» и «техногенным», о значимости неупорядоченных, лиминальных пространств (например, заброшенных или недостроенных домов) в городской культуре, но также и созвучны идеям о важности рискованных игр в целом и грубых игр в частности.

Заключение

Итак, подведем итог. Грубая игра — сложный поведенческий комплекс, объединяющий представителей различных видов позвоночных (преимущественно млекопитающих) в стремлении/возможности/необходимости интенсивно физически взаимодействовать в игровой форме, балансируя на грани агрессии и нежности. В некоем идеальном воплощении грубая игра приятна, полезна и естественна. Однако существует вероятность, что грубая игра выйдет за пределы игрового контекста, и произойти это может по причинам, относящимся к самым разным слоям коммуникативного процесса: к индивидуальному восприятию ситуации (например, из-за ошибочной интерпретации сигналов партнера по игре или неверно рассчитанных сил), к межличностному взаимодействию (например, из-за случайного или намеренного принуждения к участию в грубой игре и отсутствия взаимного доверия партнеров), а также к метакоммуникативному уровню (например, из-за нормативного приравнивания грубой игры к агрессии/насилию и практики применения дисциплинарных санкций против участников грубых игр). Риск не удержаться в зоне всеобщего удовлетворения процессом является неотъемлемым элементом самой грубой игры, поэтому тотальный контроль взрослых над грубой игрой детей не только девальвирует ее смысл, но еще и оказывается нереализуемым (так как для сторонних свидетелей грубой игры закрыт доступ к значительной части ее содержания). Тем не менее [взрослые] свидетели грубой игры могут помочь участникам удержаться в формате игрового взаимодействия через воздействие на условия, в которых происходит игровая борьба. Причем речь идет не только о том, чтобы предупреждать играющих о внешних опасностях или заранее обсуждать «правила» грубых игр (например, обращать внимание на важность чередования ролей), но и о том, чтобы в целом предпринимать усилия по установлению и поддержанию спокойной дружеской атмосферы, снижающей общую тревожность потенциальных участников грубых игр.

Наиболее опасным последствием неблагополучно разворачивающейся грубой игры является виктимизация (темная сторона буллинга и любого другого насилия). Снижению уровня виктимизации, вероятно, может способствовать снижение уровня толерантности к насилию [Hofstede et al., 2018]. Но это означает, однако, не только и не столько необходимость вводить нормативные установки о недопустимости насилия и бороться с насилием, запугивая санкциями нарушителей норм, сколько необходимость учиться различать насилие и ненасилие, чувствовать подвижную границу между тем, что приятно и неприятно другому [человеку], а также отдавать приоритет таким способам взаимодействия, которые способствуют заинтересованности не только в своем, но и в чужом эмоциональном благополучии и социальном успехе (например, играм с ненулевой суммой).

Дисциплинарные санкции и выведение из зоны нормативности потенциально рискованного поведения могут казаться эффективными способами обезопасить детей и подростков от внешних угроз и от их собственных ошибок. Однако использование такой стратегии в качестве универсального метода борьбы за благополучие детей (и против буллинга), скорее, увеличивает дистанцию между «взрослым» и «детским» мирами, поощряя дискриминацию всего детского как неполноценного, подпитывая традицию либо романтизировать детей как наивно-невинных существ, либо демонизировать их как жестоких дикарей (что в действительности усугубляет уязвимость детей и подростков перед самыми разными формами насилия) [Stevenson, Worthman, 2013; Lee, 1982; Korbin, 2003]. Отказ от тотального контроля за безопасностью среды может позволить проявиться зонам лиминальности (как в пространстве коммуникации, так и в материальной городской среде), опасность нахождения в которых является источником интенсивных переживаний, нового опыта, а также оказывается стимулом для преодоления страхов, обнаружения своих личностных и телесных границ, переосмысления своих возможностей и способностей влиять на обстоятельства, на чувства и действия других [людей]. Признание подвижности границы между насилием и ненасилием не эквивалентно отказу от попыток определить, что такое насилие, или отказу от поиска культурных и правовых механизмов ограничения возможностей совершения насильственных

актов, но, напротив, может быть основанием для расширения круга людей, включенных в эти поиски, и одним из стимулов к деколонизации движения за права и благополучие дискриминируемых групп [Accomazzo, 2012].

В заключение хотелось бы отметить, что, несмотря на присутствие в тексте статьи имплицитно и эксплицитно ценностных суждений, моей целью не является дискредитация существующих антибуллинговых и правозащитных инициатив, основанных на практиках дисциплинарных запретов деструктивного поведения. Апология риска, представленная в данной статье, это в первую очередь призыв включить в область интересов и внимания участников дискуссии о борьбе с школьным буллингом некоторые крайне значимые для детей, подростков и взрослых аспекты жизненного опыта: игры, шутки, скуку, телесность и интенсивность межличностного взаимодействия, а также различие и дистанцию между взрослыми, подростками и детьми. В том, что касается поисков безопасности в городской среде, вывод может звучать так: несмотря на сомнительность объективных критериев безопасности, *относительная* безопасность и дружелюбность среды является важным условием того, что риски, сопряженные с практикой грубых игр, будут оправданны. Запрет на грубые игры и игровую борьбу в некоторой мере снимает с блюстителей порядка ответственность за поддержание дружелюбной и спокойной атмосферы и концентрирует их внимание на поддержании дисциплины. При этом девальвация различия между взаимно приятным псевдоагрессивным взаимодействием и серьезной дракой девальвирует также и ценностную значимость дисциплинарных запретов на агрессию: если безобидная шалость и злая шалость в равной мере расцениваются как нарушение формальных правил, то появляется основание усомниться в том, что эти правила вообще имеют смысл, и воспринимать жестокость так же несерьезно, как и любые другие нарушения дисциплины. Однако если само стремление избежать насилия и его необратимых последствий не будет замаскировано поддержанием дисциплины, а взаимная заинтересованность участников грубых игр в положительных эмоциях и ощущениях друг друга будет поощряться внутригрупповыми и культурными нормами, то у принципа «не навреди» окажется чуть больше шансов быть не только абстрактной моралью, но и действующей поведенческой установкой.

Благодарность

Статья подготовлена в соответствии с планом научно-исследовательских работ Института этнологии и антропологии РАН.

Источники

- Бутовская М.Л. (1999) Этология человека: история возникновения и современные проблемы исследования//Этология человека на пороге XXI века: новые данные и старые проблемы. М.: Старый сад. С. 5–71.
- Козинцев А.Г. (2001) Антропология смеха//Ритуальное пространство культуры: материалы Международного форума. СПб: изд-во Санкт-Петербургского философского общества. С. 152–157.
- Accomazzo S. (2012) Anthropology of Violence: Historical and Current Theories, Concepts, and Debates in Physical and Socio-Cultural Anthropology//Journal of Human Behavior in the Social Environment. Vol. 22. No. 5. P. 552.
- Arfman W., Mutsaers P., Van der Aa J., Hoondert M. (2016) The Cultural Complexity of Victimhood//Tilburg Papers in Culture Studies. Vol. 163.
- Ball D.J., Gill T., Spiegel B. (2008) Managing Risk in Play Provision: Implementation Guide. The Department for Children, Schools and Families (DCSF) and the Department for Culture, Media and Sport (DCMS).
- Bergmann Z., Ossewaarde R. (2020) Youth Climate Activists Meet Environmental Governance: Ageist Depictions of the FFF Movement and Greta Thunberg in German Newspaper Coverage//Journal of Multicultural Discourses. Vol. 15. No. 3. P. 267–290.
- Boholm A. (2015) Anthropology and Risk. London: Routledge.
- Boulton M.J. (1994) The Relationship Between Playful and Aggressive Fighting in Children, Adolescents and Adults//Male violence//J. Archer (ed.). London; New York: Routledge. P. 23–41.
- Borgwald K., Theixos H. (2013) Bullying the Bully: Why Zero-Tolerance Policies Get a Failing Grade//Social Influence. Vol. 8. No. 2–3. P. 149–160.
- Boyer T.W. (2006) The Development of Risk-Taking: A Multi-Perspective Review//Developmental Review. Vol. 26. No. 3. P. 291–345.
- Bradshaw C.P. (2013) Preventing Bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A Multitiered Approach to Prevention and Integration//Theory into Practice. Vol. 52. No. 4. P. 288–295.
- Brett A., Valle-Riestra D.M., Fischer M., Rothlein L., Hughes M.T. (2002) Play in Preschool Classrooms: Perceptions of Teachers and Children//Journal of Early Childhood Teacher Education. Vol. 23. No. 1. P. 71–79.

- Brussoni M. et al. (2015) What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review//International Journal of Environmental Research and Public Health. Vol. 12. No. 6. P. 6423–6454.
- Burghardt G.M. (2011) Defining and Recognizing Play//The Oxford Handbook of the Development of Play. New York: Oxford University Press.
- Burghardt G.M. (2005) The Genesis of Animal Play: Testing the Limits. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carlson F.M. (2011a) Big Body Play. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Carlson F.M. (2011b) Rough Play: One of the Most Challenging Behaviors//YC Young Children. Vol. 66. No. 4. P. 18–25.
- Cook S., Peterson L., DiLillo D. (1999) Fear and Exhilaration in Response to Risk: An Extension of a Model of Injury Risk in a Real-World Context//Behavior Therapy. Vol. 30. No. 1. P. 5–15.
- Davies J., Fortney M. (2012) The Menton Theory of Engagement and Boredom//1st Annual Conference on Advances in Cognitive Systems, Palo Alto, CA. (December 6–8, 2012). Режим доступа: <http://www.cogsys.org/2012> (дата обращения: 21.12.2020).
- Eig A.M. (2017) Rough and Tumble Play in the Adult Group//International Journal of Group Psychotherapy. Vol. 67. No. 3. P. 410–432.
- Elpidorou A. (2014) The Bright Side of Boredom//Frontiers in Psychology. Vol. 5. P. 1245.
- Espelage D.L., Swearer S.M. (ed.). (2004) Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention. New York: Routledge.
- Eriksen I.M. (2018) The Power of the Word: Students' and School Staff's Use of the Established Bullying Definition//Educational Research. Vol. 60. No. 2. P. 157–170.
- Fattah E. (2000) Victimology: Past, Present and Future//Criminologie. Vol. 33. No. 1. P. 17–46.
- Fry D.P. (2005) Rough-And-Tumble Social Play in Humans//The Nature of Play: Great Apes and Humans. New York: Guilford Press. P. 54–85.
- Fry D.P. (2014) Environment of Evolutionary Adaptedness, Rough-And-Tumble Play, and the Selection of Restraint in Human Aggression//Ancestral Landscapes in Human Evolution, Culture, Childrearing, and Social Wellbeing. Oxford; New York: Oxford University Press. P. 169–188.
- Flanders J.L. et al. (2010) Rough-And-Tumble Play and the Development of Physical Aggression and Emotion Regulation: A Five-Year Follow-Up Study//Journal of Family Violence. Vol. 25. No. 4. P. 357–367.
- Garcia M. et al. (2020) Association Between Adolescent Rough-and-Tumble Play and Conduct Problems, Substance Use, and Risk-Taking Behaviors: Findings from a School-Based Sample//Aggressive Behavior. Vol. 46. No. 1. P. 37–48.
- Govier T. (2015) Victims and Victimhood. Peterborough, Ontario: Broadview Press.
- Gradinger P., Strohmeier D. (2018) Cyberbullying Prevention within A Socio-Ecological Framework: The Visc Social Competence Program//Reducing Cyberbullying in Schools. Cambridge, MA: Academic Press. P. 189–202.
- Graham S., Juvonen J. (1998) Self-Blame and Peer Victimization in Middle School: An Attributional Analysis //Developmental Psychology. Vol. 34. No. 3. P. 587.
- Hatzenbuehler M.L. et al. (2017) Anti-Bullying Policies and Disparities in Bullying: A State-Level Analysis//American Journal of Preventive Medicine. Vol. 53. No. 2. P. 184–191.
- Hawley P.H., Williford A. (2015) Articulating the Theory of Bullying Intervention Programs: Views from Social Psychology, Social Work, and Organizational Science //Journal of Applied Developmental Psychology. Vol. 37. P. 3–15.
- Hayward D.G., Rothenberg M., Beasley R.R. (1974) Children's Play and Urban Playground Environments: A Comparison of Traditional, Contemporary, and Adventure Playground Types//Environment and Behavior. Vol. 6. No. 2. P. 131.
- Hofstede G.J., Student J., Kramer M.R. (2018) The Status–Power Arena: A Comprehensive Agent-Based Model of Social Status Dynamics and Gender in Groups of Children//Ai & Society. Vol. 33. P. 1–21.
- Hong J.S., Espelage D.L. (2012) A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis//Aggression and Violent Behavior. Vol. 17. No. 4. P. 311–322.
- Humphreys A.P., Smith P.K. (1987) Rough and Tumble, Friendship, and Dominance in Schoolchildren: Evidence for Continuity and Change with Age//Child Development. Vol. 58 (1). P. 201–212.
- Joyce M. (2017) Bullying versus Playful Aggression: Evaluating Student Dynamics in an EFL Classroom. Режим доступа: https://rikkyo.repo.nii.ac.jp/index.php?action=pages_view_main&active_action=repository_action_common_download&item_id=16164&item_no=1&attribute_id=18&file_no=1&page_id=13&block_id=49 (дата обращения: 21.12.2020).
- Kennedy D. (2002) The Child and Postmodern Subjectivity//Educational Theory. Vol. 52. No. 2. P. 155–167.
- Kennedy A.S. (2013) Supporting Peer Relationships and Social Competence in Inclusive Preschool Programs//Young Children. Vol. 68. No. 5. P. 18–25.
- Korbin J.E. (2003) Children, Childhoods, and Violence//Annual Review of Anthropology. Vol. 32. No. 1. P. 431–446.

- Lauriola M., Weller J. (2018) Personality and Risk: Beyond Daredevils – Risk Taking from A Temperament Perspective//Psychological Perspectives on Risk and Risk Analysis. Cham: Springer. P. 3–36.
- Lee J.A. (1982) Three Paradigms of Childhood//Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne De Sociologie. Vol. 19. No. 4. P. 591–608.
- Logue M.E., Harvey H. (2009) Preschool Teachers' Views of Active Play//Journal of Research in Childhood Education. Vol. 24. No. 1. P. 32–49.
- Lewis T., Kahn R. (2010) Education out of Bounds: Reimagining Cultural Studies for a Posthuman Age. New York: Palgrave.
- Lussault M. (2003) Urbain//Dictionnaire de la Géographie et de L'espace des Sociétés/M. Lussault, J. Lévy (eds.). Paris, Belin. P. 949–951.
- Nakagawa A., Sukigara M. (2014) The Effects of Soothing Techniques and Rough-and-Tumble Play on the Early Development of Temperament: A Longitudinal Study of Infants//Child Development Research. Vol. 2014.
- Olweus D., Limber S.P. (2007) Similarities and Differences between Rough-and-Tumble Play, Real Fighting, and Bullying. Document 3//Olweus Bullying Prevention Program: Teacher Guide. Hazelden.
- Palagi E. et al. (2016) Rough-and-Tumble Play as a Window on Animal Communication//Biological Reviews. Vol. 91. No. 2. P. 311–327.
- Panksepp J., Scott E.L. (2012) Reflections on Rough and Tumble Play, Social Development, and Attention-Deficit Hyperactivity Disorders//Physical Activity Across the Lifespan. New York: Springer. P. 23–40.
- Paquette D., Dumont C. (2013) Is Father-Child Rough-and-Tumble Play Associated with Attachment or Activation Relationships?//Early Child Development and Care. Vol. 183. No. 6. P. 760–773.
- Pellegrini A.D. (1987) Rough-and-Tumble Play: Developmental and Educational Significance//Educational Psychologist. Vol. 22. No. 1. P. 23–43.
- Pellegrini A.D. (2002) Rough-and-Tumble Play from Childhood through Adolescence: Development and Possible Functions//Blackwell Handbook of Childhood Social Development. Oxford: Blackwell Publishers. P. 438–453.
- Pellegrini A.D., Roseth C.J., Mliner S., Bohn C.M., Van Ryzin M., Vance N. et al. (2007) Social Dominance in Preschool Classrooms//Journal of Comparative Psychology. Vol. 121. No. 1. P. 54.
- Pellis S., Pellis V. (2009) The Playful Brain: Venturing to the Limits of Neuroscience. Chicago: Oneworld.
- Pellis S.M. et al. (2018) Rough-and-Tumble Play and the Development of the Social Brain: What Do We Know, How Do We Know It, and What Do We Need to Know?//The Neurobiology of Brain and Behavioral Development. London: Academic Press. P. 315–337.
- Rodham K. et al. (2006) Adolescents' Perception of Risk and Challenge: A Qualitative Study//Journal of Adolescence. Vol. 29. No. 2. P. 261–272.
- Rosenberger R. (2017) Callous Objects: Designs Against the Homeless. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ross L.T., Hill E.M. (2002) Childhood Unpredictability, Schemas for Unpredictability, and Risk Taking//Social Behavior and Personality: An International Journal. Vol. 30. No. 5. P. 453–473.
- Sandseter E.B. (2007) Categorising Risky Play – How Can We Identify Risk-Taking in Children's Play?//European Early Childhood Education Research Journal. Vol. 15. No. 2. P. 237–252.
- Schiffman R. (2019) Making Playgrounds a Little More Dangerous//New York Times. May 10.
- Scott E., Panksepp J. (2003) Rough-And-Tumble Play in Human Children//Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression. Vol. 29. No. 6. P. 539–551.
- Small R.V., Dodge B.J., Jiang X. (1996) Dimensions of Interest and Boredom in Instructional Situations//Proceedings of Selected Research and Developmental Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Indianapolis, IN. P. 712–726.
- Smith R.P. (1981) Boredom: A Review//Human Factors. Vol. 23. No. 3. P. 329–340.
- Smith P.K., Boulton M. (1990) Rough-and-Tumble Play, Aggression and Dominance: Perception and Behaviour in Children's Encounters//Human Development. Vol. 33. No. 4–5. P. 271–282.
- Smith P.K., Sharp S. (eds.) (1994) School Bullying: Insights and Perspectives. London: Routledge.
- Smith P.K., Boulton M. (1990) Rough-and-Tumble Play, Aggression and Dominance: Perception and Behaviour in Children's Encounters//Human Development. Vol. 33. No. 4–5. P. 271–282.
- Smith P.K., Cowie H., Olafsson R.F., Liefogge A.P. (2002) Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison//Child Development. Vol. 73. No. 4. P. 1119–1133.
- Smith P.K., Monks C.P. (2008) Concepts of Bullying: Developmental and Cultural Aspects//International Journal of Adolescent Medicine and Health. Vol. 20 (2). P. 101–112.
- Smorti A., Menesini E., Smith P.K. (2003) Parents' Definitions of Children's Bullying in a Five-Country Comparison//Journal of Cross-Cultural Psychology. Vol. 34. No. 4. P. 417–432.
- Solomon S.G. (2014) The Science of Play: How to Build Playgrounds That Enhance Children's Development. New Hampshire: University Press of New England.

- Stevenson E.G.J., Worthman C.M. (2014) Child Well-Being: Anthropological Perspectives//Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods, and Policies in Global Perspective. Dordrecht: Springer. P. 485–512.
- StGeorge J., Freeman E. (2017) Measurement of Father–Child Rough-and-Tumble Play and Its Relations to Child Behavior//Infant Mental Health Journal. Vol. 38. No. 6. P. 709–725.
- Swearer S.M., Hymel S. (2015) Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model//American Psychologist. Vol. 70. No. 4. P. 344.
- Thornberg R. (2011) 'She's Weird!' – The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research//Children & Society. Vol. 25. No. 4. P. 258–267.
- Thornberg R. (2015) School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling//Children & Society. Vol. 29. No. 4. P. 310–320.
- Thornberg R. (2018) School Bullying and Fitting into the Peer Landscape: A Grounded Theory Field Study//British Journal of Sociology of Education. Vol. 39. No. 1. P. 144–158.
- Vaillancourt T., McDougall P., Hymel S., Krygsman A., Miller J., Stiver K., Davis C. (2008) Bullying: are Researchers and Children/Youth Talking about the Same Thing?//International Journal of Behavioral Development. Vol. 32. No. 6. P. 486–495.
- Volk A.A. et al. (2012) Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation?//Aggressive Behavior. Vol. 38. No. 3. P. 222–238.
- Volk A.A. et al. (2015) Social Competition and Bullying: An Adaptive Socioecological Perspective//Evolutionary Perspectives on Social Psychology. Cham: Springer. P. 387–399.
- Volk A.A. et al. (2016) Adolescent Bullying in Schools: An Evolutionary Perspective//Evolutionary Perspectives on Child Development and Education. Cham: Springer P. 167–191.
- Wayne R. (2013) The Social Construction of Childhood Bullying Through US News Media//Journal of Contemporary Anthropology. Vol. 4. No. 1. P. 3.
- Weber M. (1919) Politik Als Beruf [Politics as a Vocation]//Gesammelte Politische Schriften. München: Drei Masken Verlag.
- Wójcik M. (2018) The Parallel Culture of Bullying in Polish Secondary Schools: A Grounded Theory Study//Journal of Adolescence. Vol. 69. P. 72–79.
- Zakay D. (2014) Psychological Time as Information: The Case of Boredom//Frontiers in Psychology. Vol. 5. P. 917.

VASILISA FILATOVA

BULLYING OR ROUGH-AND-TUMBLE PLAY? STRIVING FOR SAFETY IN THE URBAN ENVIRONMENT

Vasilisa O. Filatova, Research Intern, Department of Cross-Cultural Psychology and Human Ethology, IEA RAS; 32A Leninsky ave., Moscow, 119334, Russian Federation.

E-mail: vasilisa.filatova@iea.ras.ru

Abstract

“Rough-and-tumble play” is an ethological term for a rigorous pseudo-aggressive interaction of social animals. Rough-and-tumble play seems to be foremost perceived by [adult] humans as something childish (or even boyish) and in general connotes with the childhood, though in fact is also a significant part of life for adolescents and adults. Rough-and-tumble play takes various forms and fulfills different (sometimes opposite) functions: it might ease or tangle the communication flow, create an ambivalently risky situation and stimulate partners’ interest in each other’s emotions and feelings. Nevertheless, as a part of the “children’s world”—as something intimate, private, non-public—rough-and-tumble play is rarely discussed in connection with urban problematics and issues related to the structure of the [adult] urban space. On the other hand, a growing tendency to discuss bullying problematics is developing and becoming firmly established in urban settings. This article presents a critical review of theoretical discourse and practical research of bullying and rough-and-tumble play, and is oriented towards stimulating a transdisciplinary discussion on such issues as the role of risky play in the life of children, adolescents and adults, the distinction between rough-and-tumble play and bullying, and the presence of children and animals in the urban space. To discuss such issues, different approaches to the conceptualization and research of risky behavior are considered with special attention to such questions as how bystanders can distinguish between bullying and rough play, and how the environment and inner dynamics of the children’s and adolescents’ pseudo-aggressive interaction might be influenced by the active involvement of adults (teachers, parents and others). A general problem of a “safe” environment (e.g., urban one) is discussed in different respects: from the ambivalence of danger/safety criteria to the questions of how a feeling of safety affects the tendency to engage in risky behavior. The main conclusion of the review is that it would be preferable to shift from a strategy of imposing disciplinary prohibitions on bullying (which may result in displacing and marking as “non-normative” all kinds of intensive play and pseudo-aggressive interaction) to a preemptive strategy of (adult) involvement in the creation of a “peaceful environment”, which would allow the participants of rough-and-tumble play to pay enough attention to each other’s feelings and emotions, thus keeping pseudo-aggression playful and preventing it from turning into bullying.

Keywords: rough-and-tumble play; bullying; risk; victimization; safety; urban environment; childhood; adolescence

Citation: Filatova V. (2020) Bullying or Rough-and-Tumble Play? Striving for Safety in the Urban Environment. *Urban Studies and Practices*, vol. 5, no 3, pp. 20–37. (in Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202020-37>

Acknowledgement

Published in accordance with the research plan of the Institute of Ethnology and Anthropology RAS.

References

- Accomazzo S. (2012) Anthropology of Violence: Historical and Current Theories, Concepts, and Debates in Physical and Socio-Cultural Anthropology. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, vol. 22, no 5, pp. 552.
- Arfman W., Mutsaers, P., Van Der Aa J., Hoondert M. (2016) the Cultural Complexity of Victimhood. *Tilburg Papers in Culture Studies*, vol. 163.
- Ball D.J., Gill T., Spiegel B. (2008) Managing Risk in Play Provision: Implementation Guide. The Department for Children, Schools and Families (DCSF) and the Department for Culture, Media and Sport (DCMS).
- Bergmann Z., Ossewaarde R. (2020) Youth Climate Activists Meet Environmental Governance: Ageist Depictions of the FFF Movement and Greta Thunberg in German Newspaper Coverage. *Journal of Multicultural Discourses*, vol. 15, no 3, pp. 1–24.

- Boholm A. (2015) *Anthropology and Risk*. London: Routledge.
- Boulton M.J. (1994) the Relationship Between Playful and Aggressive Fighting in Children, Adolescents and Adults. *Male Violence*, London; New York: Routledge, pp. 23–41.
- Borgwald K., Theixos H. (2013) Bullying the Bully: Why Zero-Tolerance Policies Get a Failing Grade. *Social Influence*, vol. 8, no 2-3, pp. 149–160.
- Boyer T.W. (2006) The Development of Risk-Taking: A Multi-Perspective Review. *Developmental Review*, vol. 26, no 3, pp. 291–345.
- Bradshaw C. (2013) Preventing Bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A Multitiered Approach to Prevention and Integration. *Theory into Practice*, vol. 52, no 4, pp. 288–295.
- Brett A., Valle-Riestra D.M., Fischer M., Rothlein L., Hughes M.T. (2002) Play in Preschool Classrooms: Perceptions of Teachers and Children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol. 23, no 1, pp. 71–79.
- Brussoni M. et al. (2015) What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 12, no 6, pp. 6423–6454.
- Burghardt G.M. (2011) *Defining and Recognizing Play*. *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York: Oxford University Press.
- Burghardt G.M. (2005) *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. Cambridge: MIT Press.
- Butovskaya M.L. (1999) Etologija cheloveka: istorija voznikovenija i sovremennye problemy issledovaniia [Human Ethology: History of Origin and Modern Problems of Research]. *Etologija cheloveka na poroge 21 veka: novye dannye i starye problem* [Human Ethology on the Threshold of the 21st Century: New Data and Old Problems], pp. 5–71. (in Russian)
- Carlson F.M. (2011a) *Big Body Play*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Carlson F.M. (2011b) Rough Play: One of the Most Challenging Behaviors. *YC Young Children*, vol. 66, no 4, pp. 18–25.
- Cook S., Peterson L., Dilillo D. (1999) Fear and Exhilaration in Response to Risk: An Extension of a Model of Injury Risk in a Real-World Context. *Behavior Therapy*, vol. 30, no 1, pp. 5–15.
- Davies J., Fortney M. (2012) The Menton Theory of Engagement and Boredom. *1st Annual Conference on Advances in Cognitive Systems, Palo Alto, CA*. (December 6–8, 2012) Available at: <http://www.cogsys.org/2012> (accessed 21 December 2020).
- Eig A.M. (2017) Rough and Tumble Play in the Adult Group. *International Journal of Group Psychotherapy*, vol. 67, no 3, pp. 410–432.
- Elpidorou A. (2014) The Bright Side of Boredom. *Frontiers in Psychology*, vol. 5, p. 1245.
- Espelage D.L., Swearer S.M. (ed.) (2004) *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. New York: Routledge.
- Eriksen I.M. (2018) The Power of the Word: Students' and School Staff's Use of the Established Bullying Definition. *Educational Research*, vol. 60, no 2, pp. 157–170.
- Fattah E. (2000) Victimology: Past, Present and Future. *Criminologie*, vol. 33, no 1, pp. 17–46.
- Fry D.P. (2005) Rough-and-Tumble Social Play in Humans. *The Nature of Play: Great Apes and Humans*. New York: Guilford Press, pp. 54–85.
- Fry D.P. (2014) Environment of Evolutionary Adaptedness, Rough-and-Tumble Play, and the Selection of Restraint in Human Aggression. *Ancestral Landscapes in Human Evolution, Culture, Childrearing, and Social Wellbeing*. Oxford; New York: Oxford University Press, pp. 169–188.
- Flanders J.L. et al. (2010) Rough-and-Tumble Play and the Development of Physical Aggression and Emotion Regulation: A Five-Year Follow-Up Study. *Journal of Family Violence*, vol. 25, no 4, pp. 357–367.
- Garcia M. et al. (2020) Association between Adolescent Rough-and-Tumble Play and Conduct Problems, Substance Use, and Risk-Taking Behaviors: Findings from A School-Based Sample. *Aggressive Behavior*, vol. 46, no 1, pp. 37–48.
- Govier T. (2015) *Victims and Victimhood*. Peterborough, Ontario: Broadview Press.
- Gradinger P., Strohmeier D. (2018) Cyberbullying Prevention Within A Socio-Ecological Framework: the Visc Social Competence Program. *Reducing Cyberbullying in Schools*. Cambridge, MA: Academic Press, pp. 189–202.
- Graham S., Juvonen J. (1998) Self-Blame and Peer Victimization in Middle School: An Attributional Analysis. *Developmental Psychology*, vol. 34, no 3, p. 587.
- Hatzenbuehler M.L. et al. (2017) Anti-Bullying Policies and Disparities in Bullying: A State-Level Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 53, no 2, pp. 184–191.
- Hawley P.H., Williford A. (2015) Articulating the Theory of Bullying Intervention Programs: Views from Social Psychology, Social Work, and Organizational Science. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 37, pp. 3–15.

- Hayward D.G., Rothenberg M., Beasley R.R. (1974) Children's Play and Urban Playground Environments: A Comparison of Traditional, Contemporary, and Adventure Playground Types. *Environment and Behavior*, vol. 6, no 2, p. 131.
- Hofstede G.J., Student J., Kramer M.R. (2018) The Status-Power Arena: A Comprehensive Agent-Based Model of Social Status Dynamics and Gender in Groups of Children. *Ai & Society*, vol. 33, pp. 1–21.
- Hong J.S., Espelage D.L. (2012) A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 17, no 4, pp. 311–322.
- Humphreys A.P., Smith P.K. (1987) Rough and Tumble, Friendship, and Dominance in Schoolchildren: Evidence for Continuity and Change with Age. *Child Development*, vol. 58, pp. 201–212.
- Joyce M. et al. (2017) Bullying versus Playful Aggression: Evaluating Student Dynamics in an EFL Classroom. *New Directions in Teaching and Learning English Discussion*, vol. 5, pp. 21–25.
- Kennedy D. (2002) The Child and Postmodern Subjectivity. *Educational Theory*, vol. 52, no 2, pp. 155–167.
- Kennedy A.S. (2013) Supporting Peer Relationships and Social Competence in Inclusive Preschool Programs. *Young Children*, vol. 68, no 5, pp. 18–25.
- Korbin J.E. (2003) Children, Childhoods, and Violence. *Annual Review of Anthropology*, vol. 32, no 1, pp. 431–446.
- Kozintsev A.G. (2001) Antropologiya smekha [Anthropology of Laughter]. *Ritual'noe prostranstvo kul'tury: materialy Mezhdunarodnogo foruma* [Ritual Space of Culture: Materials of the International Forum]. Saint-Petersburg Philosophical Society Publishing House, pp. 152–157. (in Russian)
- Lauriola M., Weller J. (2018) Personality and Risk: Beyond Daredevils—Risk Taking from a Temperament Perspective. *Psychological Perspectives on Risk and Risk Analysis*. Cham: Springer, pp. 3–36.
- Lee J.A. (1982) Three Paradigms of Childhood. *Canadian Review of Sociology (Revue Canadienne De Sociologie)*, vol. 19, no 4, pp. 591–608.
- Logue M.E., Harvey H. (2009) Preschool Teachers' Views of Active Play. *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 24, no 1, pp. 32–49.
- Lewis T., Kahn R. (2010) *Education out of Bounds: Reimagining Cultural Studies for a Posthuman Age*. New York: Palgrave.
- Lussault M. (2003) Urbain. *Dictionnaire De La Géographie Et De L'espace Des Sociétés*. Paris, Belin, pp. 949–951.
- Nakagawa A., Sukigara M. (2014) The Effects of Soothing Techniques and Rough-and-Tumble Play on the Early Development of Temperament: A Longitudinal Study of Infants. *Child Development Research*, vol. 2014.
- Olweus D., Limber S.P. (2007) Similarities and Differences Between Rough-And-Tumble Play, Real Fighting, and Bullying. Document 3. *Olweus Bullying Prevention Program: Teacher Guide*. Hazelden.
- Palagi E. et al. (2016) Rough-and-Tumble Play as a Window on Animal Communication. *Biological Reviews*, vol. 91, no 2, pp. 311–327.
- Panksepp J., Scott E.L. (2012) Reflections on Rough and Tumble Play, Social Development, and Attention-Deficit Hyperactivity Disorders. *Physical Activity Across the Lifespan*. New York: Springer, pp. 23–40.
- Paquette D., Dumont C. (2013) Is Father-Child Rough-and-Tumble Play Associated with Attachment or Activation Relationships? *Early Child Development and Care*, vol. 183, no 6, pp. 760–773.
- Pellegrini A.D. (1987) Rough-and-Tumble Play: Developmental and Educational Significance. *Educational Psychologist*, vol. 22, no 1, pp. 23–43.
- Pellegrini A.D. (2002) Rough-and-Tumble Play from Childhood through Adolescence: Development and Possible Functions. *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, pp. 438–453.
- Pellegrini A.D., Roseth C.J., Mliner S., Bohn C.M., Van Ryzin M., Vance N. et al. (2007) Social Dominance in Preschool Classrooms. *Journal of Comparative Psychology*, vol. 121, no 1, p. 54.
- Pellis S., Pellis V. (2009) *The Playful Brain: Venturing to the Limits of Neuroscience*. Chicago: Oneworld.
- Pellis S.M. et al. (2018) Rough-and-Tumble Play and the Development of the Social Brain: What Do We Know, How Do We Know It, and What Do We Need to Know? *The Neurobiology of Brain and Behavioral Development*. London: Academic Press, pp. 315–337.
- Rodham K. et al. (2006) Adolescents' Perception of Risk and Challenge: A Qualitative Study. *Journal of Adolescence*, vol. 29, no 2, pp. 261–272.
- Rosenberger R. (2017) *Callous Objects: Designs against the Homeless*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ross L.T., Hill E.M. (2002) Childhood Unpredictability, Schemas for Unpredictability, and Risk Taking. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, vol. 30, no 5, pp. 453–473.
- Sandseter E.B. (2007) Categorising Risky Play – How Can We Identify Risk-Taking in Children's Play? *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 15, no 2, pp. 237–252.
- Schiffman R. (2019) Making Playgrounds a Little More Dangerous. *New York Times*. May 10.

- Scott E., Panksepp J. (2003) Rough-and-Tumble Play in Human Children. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, vol. 29, no 6, pp. 539–551.
- Small R.V., Dodge B.J., Jiang X. (1996) Dimensions of Interest and Boredom in Instructional Situations. *Proceedings of Selected Research and Developmental Presentations At the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*. Indianapolis, IN. pp. 712–726.
- Smith R.P. (1981) Boredom: A Review. *Human Factors*, vol. 23, no 3, pp. 329–340.
- Smith P.K., Boulton M. (1990) Rough-and-Tumble Play, Aggression and Dominance: Perception and Behaviour in Children's Encounters. *Human Development*, vol. 33, no 4–5, pp. 271–282.
- Smith P.K., Boulton M. (1990) Rough-and-Tumble Play, Aggression and Dominance: Perception and Behaviour in Children's Encounters. *Human Development*, vol. 33, no 4–5, pp. 271–282.
- Smith P.K., Sharp S. (eds.) (1994) *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Smith P.K., Cowie H., Olafsson R.F., Liefvooghe A.P. (2002) Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, vol. 73, no 4, pp. 1119–1133.
- Smith P.K., Monks C.P. (2008) Concepts of Bullying: Developmental and Cultural Aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, vol. 20 (2), pp. 101–112.
- Smorti A., Menesini E., Smith P.K. (2003) Parents' Definitions of Children's Bullying in a Five-Country Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 34, no 4, pp. 417–432.
- Solomon S.G. (2014) *The Science of Play: How to Build Playgrounds That Enhance Children's Development*. New Hampshire: University Press of New England.
- Stevenson E.G.J., Worthman C.M. (2014) Child Well-Being: Anthropological Perspectives. *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods, and Policies in Global Perspective*. Dordrecht: Springer, pp. 485–512.
- StGeorge J., Freeman E. (2017) Measurement of Father-Child Rough-and-Tumble Play and Its Relations to Child Behavior. *Infant Mental Health Journal*, vol. 38, no 6, pp. 709–725.
- Swearer S.M., Hymel S. (2015) Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model. *American Psychologist*, vol. 70, no 4, p. 344.
- Thornberg R. (2011) 'She's Weird!'—The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & Society*, vol. 25, no 4, pp. 258–267.
- Thornberg R. (2015) School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling. *Children & Society*, vol. 29, no 4, pp. 310–320.
- Thornberg R. (2018) School Bullying and Fitting into the Peer Landscape: A Grounded Theory Field Study. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 39, no 1, pp. 144–158.
- Vaillancourt T., McDougall P., Hymel S., Krygsman A., Miller J., Stiver K., Davis C. (2008) Bullying: Are Researchers and Children/Youth Talking about the Same Thing? *International Journal of Behavioral Development*, vol. 32, no 6, pp. 486–495.
- Volk A.A. et al. (2012) Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation? *Aggressive Behavior*, vol. 38, no 3, pp. 222–238.
- Volk A.A. et al. (2015) Social Competition and Bullying: An Adaptive Socioecological Perspective. *Evolutionary Perspectives on Social Psychology*. Cham: Springer, pp. 387–399.
- Volk A.A. et al. (2016) Adolescent Bullying in Schools: An Evolutionary Perspective. *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education*. Cham: Springer, pp. 167–191.
- Wayne R. (2013) The Social Construction of Childhood Bullying through US News Media. *Journal of Contemporary Anthropology*, vol. 4, no 1, p. 3.
- Weber M. (1919) Politik Als Beruf [Politics as A Vocation]. *Gesammelte Politische Schriften* [Collected Political Writings.]. München: Drei Masken Verlag. (in German)
- Wójcik M. (2018) The Parallel Culture of Bullying in Polish Secondary Schools: A Grounded Theory Study. *Journal of Adolescence*, vol. 69, pp. 72–79.
- Zakay D. (2014) Psychological Time as Information: The Case of Boredom. *Frontiers in Psychology*, vol. 5, p. 917.

АЛЕКСАНДРА БОЧАВЕР, КАТЕРИНА ПОЛИВАНОВА, КСЕНИЯ ПАВЛЕНКО ГУЛЯТЬ ИЛИ НЕ ГУЛЯТЬ?

КАК СОВРЕМЕННЫЕ РОДИТЕЛИ ОРГАНИЗУЮТ НЕЗАВИСИМУЮ МОБИЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ

Бочавер Александра Алексеевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ; Российская Федерация, 101000, г. Москва, Потаповский переулок, д. 16, стр. 10.

E-mail: a-bochaver@yandex.ru

Поливанова Катерина Николаевна, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ; Российская Федерация, 101000, г. Москва, Потаповский переулок, д. 16, стр. 10.

E-mail: kpolivanova@hse.ru

Павленко Ксения Викторовна, кандидат социологических наук, аналитик Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ;

Российская Федерация, 101000, г. Москва, Потаповский переулок, д. 16, стр. 10.

E-mail: kpavlenko@hse.ru

В статье обсуждается роль независимой мобильности в психологическом развитии детей и ее вклад в физическое и психологическое благополучие школьников через физическую нагрузку, развитие когнитивных, социальных и других навыков, повышение психологической устойчивости, поддержание отношений и совместную деятельность со сверстниками. Обсуждается понятие «родительских лицензий» на детскую независимую мобильность, процесс их получения детьми и образ «безаварийных перемещений», которые обычно являются допуском к получению лицензии следующего уровня. Обсуждаются основные факторы, влияющие на готовность родителей выдавать детям разрешения на перемещения без взрослых по району проживания и более удаленным территориям, включая возраст ребенка, количество детей в семье, характеристики района и страхи родителей, касающиеся средовых или социальных рисков перемещений для ребенка. Приводятся данные о мировом тренде снижения детской независимой мобильности и соответствии ему российских показателей, обсуждаются изменение в образе жизни детей и семей разных поколений и цифровое опосредование родительского контроля за детскими перемещениями («смарт-мобильность»). Приводятся результаты количественного и пилотажного качественного исследований; они включают в себя количественную оценку лицензий на независимую мобильность московских школьников 12–15 лет (539 респондентов, Москва) и качественный анализ ответов молодых взрослых на открытые вопросы об их детском опыте независимой мобильности (34 респондента, Москва). Город выступает территорией игры, общения, обучения, досуга, планирования будущего для детей; большую роль в их развитии играет опыт освоения городского пространства без родителей. Обсуждается комплексность и многомерность вклада независимых перемещений в детстве в разные аспекты дальнейшей социализации человека, в том числе в развитие агентности, и формулируются перспективы дальнейших качественных и количественных исследований детских перемещений в более широком контексте.

Ключевые слова: детская независимая мобильность; городская среда; перемещения; родительский контроль; родительские лицензии; подростковый возраст

Цитирование: Бочавер А.А., Поливанова К.Н., Павленко К.В. (2020) Гулять или не гулять? Как современные родители организуют независимую мобильность детей // Городские исследования и практики. Т. 5. № 3. С. 38–53. DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202038-53>

Введение

Детская независимая мобильность (*independent mobility of children*), понимаемая как свобода детей до 18 лет играть на свежем воздухе и перемещаться по окрестностям без сопровождения взрослых, является предметом исследований в урбанистике, географии, психологии среды, социологии. Она становится пунктом междисциплинарной встречи исследователей городской среды, безопасности дорожного движения, поведения горожан, взросления, детско-родительских отношений и др. Возможности ребенка самостоятельно ходить в школу, посещать близлежащие парки, чтобы поиграть или встретиться с друзьями, совершать покупки без взрослых могут рассматриваться как отражение различных практик, характерных для его семьи, района и сообщества.

Начало самостоятельных детских перемещений обычно приходится на возраст 8–13 лет и нередко совпадает с поступлением в начальную или переходом в среднюю школу. Часто они включают в себя не только пешие передвижения, но и езду на велосипеде, самокате, роликах и скейтборде, а также использование общественного транспорта [Fyhri A. et al., 2011].

Независимые перемещения как источник детского благополучия

Детские перемещения, например пешие прогулки без специальной цели, играют важную роль в развитии различных навыков ребенка и его благополучии. Многие исследования показывают, что самостоятельные перемещения позитивно влияют на физическое здоровье ребенка (как краткосрочно, так и в долгосрочной перспективе), позволяют приобретать важнейшие практические и социальные навыки (навигация, поиск новых мест, ориентировка в социальной ситуации и распознавание опасности и риска, выполнение небольших социальных практик — покупок и т.п.), способствуют когнитивному и эмоциональному развитию, повышают устойчивость (*resilience*), позволяют больше общаться с друзьями и получать с ними общие впечатления по сравнению с детьми, не гуляющими самостоятельно и переживающими одиночество [American Academy of Pediatrics, 2007; Shaw et al., 2015; Pacilli et al., 2013; Fyhri et al., 2011; Alparone, Pacilli, 2012; Kytta, 2004]. Уличный досуг предоставляет невероятное множество возможностей для взаимодействия с ландшафтом и приобретения всевозможных навыков [Осорина, 2019].

Всемирная организация здравоохранения рекомендует детям по крайней мере 1 час в день заниматься физической активностью [Ayllón et al., 2019]. Дети, играющие на улице и передвигающиеся без присмотра взрослых, естественным образом получают необходимую физическую нагрузку [Bhosale, 2015]. Передвижения способствуют поддержанию здорового веса и психо-социальному благополучию детей и подростков [Schoeppe et al., 2015]. Нахождение на открытом воздухе и субъективная связь с природой снижают риск психосоматических симптомов у подростков [Piccininni et al., 2018].

Основные занятия, которые дети называют, описывая свои перемещения по району, — это активные игры, общение и потребление пищи. Они часто совмещаются и происходят во дворах, на игровых площадках, в парках, полях и других местах, аффордансы которых отличаются от тех, что предлагает домашнее пространство. Природные среды (пляж, лес) в этом смысле уникальны — их посещение особенно активно сопровождается игровой деятельностью с воображаемыми ситуациями и разведкой территории, однако они нечасто доступны [Egli et al., 2019; Castonguay, Jutras, 2009]. Внедомашнее пространство содержит множество аттракторов, а также позволяет избежать некоторых проблем дома [Бочавер, Резниченко, 2018]. Подростки описывают множество аффордансов, предлагаемых центром города, школой и районом в контексте удовлетворения двух основных потребностей — в социальном взаимодействии (например, «быть свободным от ожиданий семьи», «шуметь», «быть с близкими друзьями», «иметь свободу выражения») и в уединении (например, «быть одному», «избегать людей», «быть умиротворенным», «быть свободным от ожиданий друзей») [Clark, Uzzell, 2002]. У многих детей есть любимые места вне дома — такие, которые позволяют почувствовать защищенность и возможность контролировать происходящее, предоставляют личное пространство, удовлетворяют потребность в уединении; там можно спрятаться от требований социума, отдохнуть, расслабиться, обдумать жизненные события, стать сильнее и поддержать свою идентичность [Korpela et al., 2002; Sobel, 1990]. Выездные образовательные программы для подростков и молодежи, про-

водящиеся на природе, позволяют участникам повысить самооффективность, осознанность и субъективное благополучие [Mutz, Müller, 2016].

Лицензия на независимую мобильность

Понятие *родительской лицензии* на независимые перемещения ввели М. Хиллман и коллеги [Hillman et al., 1990]. Родительская лицензия подразумевает оценку родителями зрелости и самостоятельности своего ребенка, необходимых для разрешения трудных ситуаций за пределами дома, за которой следует допуск ребенка к независимым перемещениям. По мере взросления ребенка и в случае «безаварийной мобильности» проходит «переаттестация», после которой степень дозволенной родителями свободы ребенка обычно возрастает [Глазков, 2016].

Согласно исследованию 1996 года, проведенному на выборке в 1729 домохозяйствах с детьми в возрасте от 12 до 18 лет, самым сильным предиктором самостоятельности в подростковом возрасте независимо от области поведения является возраст: старшие подростки получают существенно большую независимость по сравнению с младшими. Предполагается, что это происходит, так как старшие подростки более рассудительны и ответственны, они выглядят взрослее, у них шире доступ к ресурсам вне дома и они активнее контактируют с учреждениями вне семьи, а нормы общества предписывают их возрасту большие права как внутри, так и вне дома [Bulcroft, Carmody, Bulcroft, 1996]. Согласно данным по Москве, хотя расстояние до наиболее часто посещаемых мест подростков от 11 к 16 годам меняется слабо и составляет территорию радиусом примерно 1 км от дома [Сивак, Глазков, 2017], места, которые посещают школьники 13–17 лет, в среднем на 4 км дальше от дома, чем места, в которых бывают школьники до 8–12 лет, — то есть у них появляются точки притяжения в городе, более удаленные от дома, чем те, что типичны для более младших детей [Глазков, 2016].

По некоторым данным, примерно после 14 лет появляются гендерные различия в независимой мобильности. Мальчики раньше получают доступ к независимым перемещениям, и освоенный ими ареал обычно шире, чем у девочек; в то же время девочки получают схожую степень свободы через перемещения в группах (родители легче отпускают их куда-то с друзьями); как отмечают авторы, возможно, такая коллективная независимость отчасти компенсирует утрату личной свободы детьми по сравнению с предыдущими поколениями [Bulcroft, Carmody, Bulcroft, 1996; Brown et al., 2008]. Анализ отношения родителей к независимой мобильности собственных детей показал, что играют роль представления родителей о благополучии и безопасности района, а также близость школы [Janssen, 2016]. По данным С. Шоппе и коллег [Schoeppe et al., 2015], родители с большей готовностью позволяют своим детям преодолевать большие расстояния для самостоятельных путешествий и игр на свежем воздухе, когда считают местное сообщество сплоченным. На поощрение либо ограничение перемещений детей также влияет то, как родители оценивают их взрослость: если родители испытывают к детям доверие и не считают их постоянно нуждающимися в защите, они чаще готовы отпускать их в самостоятельные маршруты. Характерным и отчасти символическим обозначением того, что ребенок получил лицензию на независимую мобильность, становится получение им *собственного ключа от дома* [Johansson, 2006].

Дети, которые не являются первенцами или единственными детьми в семье, осваивают независимые перемещения несколько раньше, поскольку их контролируют старшие дети [Prezza et al., 2001]. Кроме того, чем старше родители, тем больше возможностей для независимого передвижения они предоставляют своим детям — по всей видимости, потому что они сами в детстве пользовались большей свободой, чем те, кто родился позже [Karsten, 2005]. Обратным образом влияет ситуация, когда оба родителя работают: становится все больше детей, чье школьное время совпадает с рабочим временем их родителей, и взрослые приводят их в школу перед тем, как идти на работу [Fyhri et al., 2011]. Замена неформальной игры различными формализованными досуговыми или образовательными активностями, увеличение расстояний до образовательных организаций и изменение социальных норм, желание быть и казаться «хорошим» заботливым родителем также влияют на то, как дети осваивают городское пространство [Shaw et al., 2015; Поливанова и др., 2020].

Страхи родителей оказывают большое влияние на ограничения детской независимой мобильности. Во-первых, ограничения, связанные с дорожным движением, — его интенсивность,

особенности дорог (быстрые магистрали, отсутствие тротуаров, опасные перекрестки) и манера вождения (например, распространённость парковок на тротуаре или игнорирование светофоров); во-вторых, ограничения, имеющие социальную природу, — страх агрессии со стороны людей, нападения и других преступлений (продажа наркотиков, кража сумок и т.п.), эпизодов буллинга, страх перед определенными социальными группами, по отношению к которым есть предубеждение (цыгане, мигранты, бездомные, странно выглядящие люди и пр.), в меньшей степени — перед педофилами [Prezza et al., 2005].

В обзоре научных статей, опубликованном в 2018 году, показано, что, по данным исследований, на детскую независимую мобильность влияют в первую очередь социально-средовые факторы (такие, как безопасность района, страх преступлений и чужих людей, родительская поддержка и оценка дорожного движения), во вторую — характеристики физической среды (наличие автомобиля, расстояния, планировка района). На гендерных различиях фокусируются немногие исследования, и их данные противоречивы [Marzi et al., 2018].

Снижение детской независимой мобильности

Несмотря на большое значение независимых перемещений для развития детей, и в России, и во многих других странах, таких как Великобритания, Швеция, Финляндия, Италия, Франция, Португалия, Австралия, Новая Зеландия, фиксируется снижение детской независимой мобильности. Увидеть детей, играющих или гуляющих на улицах, в парках и подобных местах без сопровождения взрослых, становится все сложнее [Shaw, 2015; Prezza et al., 2010; Бочавер, Корзун, Поливанова, 2017; Глазков, 2016]. Одним из видов деятельности, в котором уровень детской независимой мобильности резко сократился, является самостоятельное посещение школы: все меньше детей ходят на учебу и обратно без взрослых [Shaw et al., 2013]. В недавнем исследовании, проведенном в Германии [Scheiner, Huber, Lohmüller, 2019], около двух третей младших школьников по крайней мере иногда сопровождаются взрослыми по пути в школу. В Австралии с 1991 по 2012 год доля детей, посещающих школу самостоятельно, снизилась с 61 до 32% [Schoeppe et al., 2016].

Как показали в своей книге «Один ложный шаг...» М. Хиллман, Дж. Адамс и Дж. Уайтлегг на данных из Великобритании и Германии, с 1971 до 1990 года практики детской независимой мобильности претерпели огромные изменения. Доля 7–8-летних детей, которые самостоятельно ходят в школу, за эти годы упала с 80 до 9%. Число дорожно-транспортных происшествий с детьми сократилось вдвое, хотя число автомобилей возросло: среди 9-летних детей половине было разрешено самостоятельно переходить дороги, примерно трети — посещать без взрослых места кроме школы, примерно одному из десяти — ездить на автобусе, в то время как в 1970-х годах большинство детей этого возраста свободно совершали эти перемещения [Hillman et al., 1990]. Парадокс, обнаруженный авторами, состоит в том, что свобода перемещений, которую приобрели взрослые, получив возможность использовать личные автомобили, повлекла за собой ограничения в перемещениях, связанные с постоянной необходимостью родителей везде сопровождать детей из-за опасностей усилившегося дорожного движения.

Угрозы ДТП, ограничения на перемещения, накладываемые родителями, сокращение мест, где физически можно играть и общаться, из-за необходимости расширять дороги и строить парковки, расчет на автомобили в повседневной жизни и исчезновение магазинов в шаговой доступности, а также отсутствие мест с запретом на автомобили продолжают снижать возможность детей получать опыт самостоятельных перемещений без взрослых.

Указание на то, что детей нужно контролировать ради их безопасности, а родителям необходимо представлять себе риски и опасности дорожного движения, звучало в официальных документах Министерства транспорта Великобритании в конце XX века — при этом игнорировалась тема прав ребенка как участника дорожного движения. В цитате, приводимой Хиллманом и коллегами из официального документа о транспортной политике 1976 года, есть фраза: «*The seeds of these accidents [to children in traffic] are sown in traditions of independence and freedom; sometimes also in thoughtlessness and lack of care*» («Причины этих несчастных случаев [с детьми на дороге] кроются в традициях независимости и свободы; иногда также в легкомыслии и отсутствии заботы») [Hillman et al., 1990, p. 107]. Спустя почти 50 лет мы наблюдаем в публичном пространстве в действии ту же самую риторику, требующую от родителей повышения контро-

ля за жизнедеятельностью детей ради их безопасности; однако теперь задачи контроля решаются с помощью технологий, включающих в себя смарт-часы с прослушиванием, программы родительского контроля и GPS-трекеры [Siibak, 2019].

В последнее время в практики детской мобильности плотно вошла координация родителями перемещений детей с использованием мобильного телефона, навигатора, социальных сетей, приложений для смартфонов, что иногда обозначается как интегрированная с цифровыми медиа «смарт-мобильность». О. В. Сергеева и Е. Г. Лактюхина фиксируют изменение отношения родителей к доверию ребенку, привычку ребенка быть наблюдаемым, сокращение и исчезновение самостоятельных перемещений детей в городе, смещение фокуса в детско-родительских отношениях с развития самостоятельности на ограничение приватного пространства ребенка [Сергеева, Лактюхина, 2019, с. 507]. Изменение практик мониторинга детской мобильности — замена системы правил и запретов и «тактильно-физического контроля» на дистанционное управление перемещениями и технологизированный контроль — снижает беспокойство родителей, хотя их возможности по помощи ребенку в опасной ситуации очень ограничены: цифровизация мобильности позволяет снизить воспринимаемый, но не фактический риск [Fotel, Thomsen, 2004, p. 544]. Использование технологических решений для контроля над ребенком порождает для родителя этическую дилемму: признаться ребенку в тотальном наблюдении, рискуя потерять доверие и спровоцировать обман, или скрыть использование слежения, рассчитывая на то, что это останется для ребенка тайной и не повлияет на отношения (как в одном из кейсов, описанных О. В. Сергеевой и Е. Г. Лактюхиной [2019]). По данным исследования эстонских семей, в семьях, где используется «техническое опосредование» контроля за детскими перемещениями, примерно половина детей знает об использовании этих приспособлений или приложений [Siibak, 2019].

Сокращение детской активности на открытом воздухе вызывает опасения исследователей — оно негативно влияет на знание территории, развитие пространственных, двигательных и аналитических навыков, навыков коммуникации, а также может способствовать появлению лишнего веса [Prezza et al., 2005]. Однако, несмотря на появляющиеся в публичном пространстве образы современных детей как «воспитанных на батарейках» (battery-reared children), «поколения с заднего сиденья» (back-seat generation), «детей в пузырях» (bubble-wrapped kids), на взгляд Дж. Хортон и коллег, это преувеличение, и дети даже с очень ограниченной возможностью пространственных перемещений могут быть активно вовлечены в насыщенные игровые, социальные, исследовательские и задействующие воображение прогулочные практики («просто гуляние» — just walking), глубина и многомерность которых недостаточно представлены в современных исследованиях детских перемещений [Horton et al., 2014, p. 97].

Пилотажное исследование

Исследование включало в себя два блока. Блок 1 — количественный анкетный опрос, цель которого состояла в оценке уровня независимой мобильности московских школьников на основе оценки выданных им родителями «лицензий». Блок 2 — небольшое качественное исследование, целью которого было прояснение субъективных представлений молодых взрослых о роли независимых перемещений в становлении самостоятельности в подростковом возрасте и возможностях, которые эти перемещения за собой влекут. Для этого был проведен анализ анкет с ретроспективными открытыми вопросами, на которые отвечали студенты гуманитарных направлений. Таким образом, результаты двух блоков «сталкивают» решения родителей, предоставляющих/не предоставляющих свободу передвижений детям, и субъективное переживание такой свободы у выросших детей.

Результаты обоих исследований имеют ограничения, связанные со спецификой выборки, в частности, в обоих случаях это респонденты с уровнем культурного капитала существенно выше среднего.

Блок 1

Выборка и методы. В одной из московских школ был проведен опрос среди учащихся 6–9 классов. Анализировались ответы 539 учащихся в возрасте 12–15 лет (табл. 1). Контингент

учащихся характеризуется довольно высоким уровнем культурного капитала семьи — у 65,1% школьников высшее образование есть у обоих родителей, у 84,6% высшее образование есть у матери (по данным исследований школьников Центра исследований современного детства НИУ ВШЭ в 2014–2017 годах, показатель 80% и выше характерен для «селективных» школ и школ в центральных районах Москвы).

Таблица 1. Распределение респондентов по возрастам

| | | | | |
|----------------------|----|----|----|----|
| Возраст, лет | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Доля респондентов, % | 28 | 28 | 21 | 23 |

Источник: данные авторов.

Для оценки уровня независимой мобильности мы перевели анкету, использовавшуюся в международном исследовании, которое проводилось Институтом политических исследований (Policy Studies Institute — PSI) Великобритании [Shaw et al., 2015] на основе разработок Хиллмана и коллег. Инструмент позволяет оценить лицензии на независимую мобильность — предоставляемые родителем разрешения на осуществление ребенком определенных действий, связанных с самостоятельным перемещением. В анкету входят вопросы о том, с кем ребенок добирается до школы, разрешается ли ребенку посещать в одиночку другие места, кроме школы, которые находятся в нескольких минутах ходьбы, переходить крупные дороги (шоссе), самостоятельно гулять без взрослых в темное время суток, самостоятельно ездить на автобусах, самостоятельно ездить на метро (вопрос о метро добавлен вместо вопроса о поездках на велосипеде по крупным дорогам). На вопрос про дорогу в школу предлагались варианты ответа: «Один», «С братом/сестрой», «С родителями», «С другими родственниками», «С другими взрослыми (не родственниками)», «С друзьями». Варианты ответа «Один» и «С друзьями» оценивались как наличие лицензии на независимую мобильность.

В табл. 2 представлено полученное в нашем исследовании распределение ответов на вопросы в разрезе возраста.

Таблица 2. Доля школьников, имеющих соответствующую лицензию на независимую мобильность в возрасте 12, 13, 14 и 15 лет, %

| Лицензия | 12 лет | 13 лет | 14 лет | 15 лет |
|------------------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Пересечение крупных дорог | 78,4 | 79,3 | 91,1 | 91,8 |
| Другие перемещения поблизости | 95,9 | 97,3 | 97,3 | 97,5 |
| Дорога в школу | 81,7 | 88 | 91,1 | 93,5 |
| Прогулки после наступления темноты | 39,2 | 46,7 | 57,1 | 66,4 |
| Использование автобусов | 81,1 | 87,3 | 94,6 | 97,5 |
| Использование метро | 37,8 | 34,0 | 81,3 | 92,6 |

Источник: данные авторов.

На рис. 1 отображена соответствующая динамика полученных лицензий по мере взросления. Мы видим, что в 12 лет почти 100% школьников имеют лицензию на недалекие перемещения пешком, большинство — на самостоятельную дорогу в школу, переход через крупные дороги и поездки на автобусах. Однако на использование метро и перемещения после наступления темноты лицензию имеют меньше половины из них: метро и темнота расцениваются родителями как характеристики перемещений, наиболее сложные для детей из предложенных.

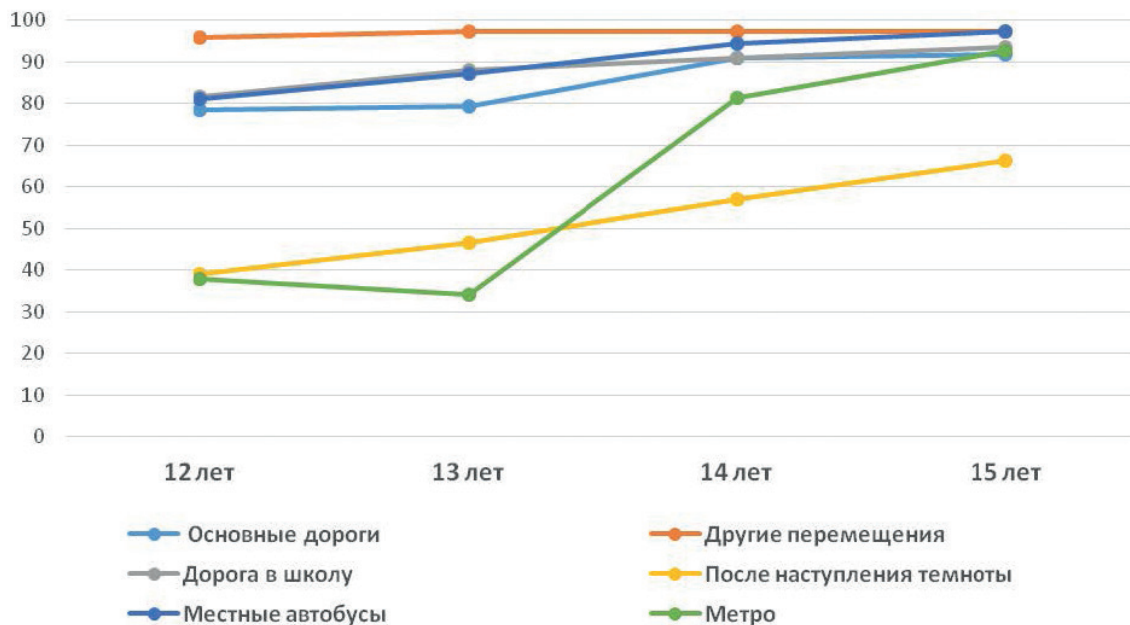


Рис. 1. Динамика получения лицензий на независимую мобильность подростками в возрасте от 12 до 15 лет, %

Источник: данные авторов.

Перемещения на метро являются почти неотъемлемой частью жизни в мегаполисе, это самый надежный и быстрый вид общественного транспорта, поэтому к 15 годам доля перемещающихся на метро и автобусе становится одинаковой и превышает 90%. Что касается темноты, то среди 15-летних доля тех, кому разрешено перемещаться в темное время суток, приближается к 70%, но и в 14, и в 15 лет получить «лицензию на перемещения в темноте» сложнее всего. Можно предположить, что в условиях недостатка уличной освещенности и темной бесснежной московской зимы 2019–2020 годов страхи родителей как социального характера (злоумышленники, небезопасное вождение), так и касающегося физических характеристик среды (необходимость проходить через темные дворы, парк, пешеходные переходы без светофоров) скорее обостряются, чем ослабляются, поэтому почти треть родителей находит способы избежать перемещений 15-летних подростков в темное время суток без взрослых (забирая их с кружков на машине, встречая от метро и пр.).

Различия в лицензиях у мальчиков и девочек представлены в табл. 3 (сравнивалась доля детей, имеющих соответствующие лицензии, в группах мальчиков и девочек).

Таблица 3. Доля мальчиков и девочек, имеющих соответствующие лицензии, и значимость различий

| Лицензия | Мальчики, % | Девочки, % | Значимость различий на основе критерия Хи-квадрат |
|---------------------------|-------------|-------------|---|
| Главные дороги | 84,5 | 84,3 | $p = 0,732$ |
| Другие перемещения | 96,8 | 97,3 | $p = 0,558$ |
| Дорога в школу | 88,1 | 88,3 | $p = 0,624$ |
| После наступления темноты | 58,1 | 43,9 | $p < 0,001$ |
| Местные автобусы | 90,3 | 88,6 | $p = 0,385$ |
| Метро | 71,8 | 55,7 | $p < 0,001$ |

Источник: данные авторов.

Как видно из таблицы, мальчики значимо чаще получают разрешение ездить на метро и перемещаться после наступления темноты без сопровождения взрослых. Обе лицензии мальчики получают раньше, чем девочки, и это те же лицензии, что в целом даются детям

родителями в более старшем возрасте, то есть перемещения на метро и в темноте считаются более сложными и опасными, чем перемещения на автобусе, пересечение крупных дорог и самостоятельные маршруты до школы и других близлежащих локаций. Эти данные соответствуют результатам некоторых международных исследований (например, [Brown et al., 2008]), показывающих, что у мальчиков доступ к независимым перемещениям обычно больше, чем у девочек.

Чтобы приблизительно сопоставить независимую мобильность московских школьников с показателями других стран, мы использовали данные о лицензиях на переход через крупные дороги и на поездки на автобусах, нанеся наши данные на графики с распределением ответов по странам, взятые из публичного отчета [Shaw et al., 2015, p. 17], — см. рис. 2 и 3. Данные по московским школьникам отмечены звездочками.

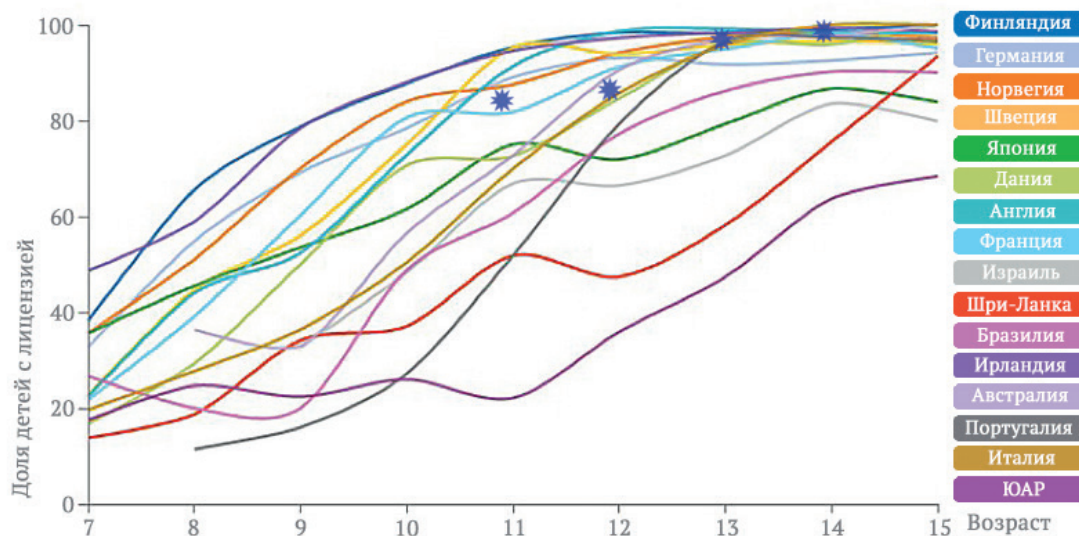


Рис. 2. Доля детей, которым разрешено самостоятельно пересекать крупные дороги (по ответам детей)

Источник: [Shaw et al., 2015, p. 17], данные авторов (звездочками (*)) обозначены данные по московским школьникам).

На рис. 2 видно, что показатели мобильности по параметру «переход через крупные дороги» московских школьников 12–13 лет находятся ниже почти всех обследованных европейских стран; более низкие показатели — среди школьников Бразилии, Японии, Израиля, Шри-Ланки и Южной Африки. Однако в целом российские данные попадают в «тренд» и не отличаются радикально от приведенных на графике. В возрасте 14–15 лет показатель мобильности московских школьников достигает значения стран Европы.

По лицензии на поездки на местных автобусах показатели московских школьников приблизительно аналогичны показателям школьников Великобритании; более распространена такая лицензия среди ровесников только в скандинавских странах и Германии, в большинстве же обследованных стран доля лицензированных на использование автобусов школьников ниже (рис. 3).

Таким образом, проведенный опрос показал, что раньше всего московские школьники получают лицензии на то, чтобы добираться до близлежащих локаций, чуть позже — до школы, примерно тогда же им разрешают пересекать крупные дороги и пользоваться автобусами. В среднем позже всего они получают допуск к поездкам на метро и перемещениям в темноте, причем девочки обычно позже мальчиков. Эти данные в целом соответствуют тому, как описывают детскую независимую мобильность современные исследователи из других стран.

Также данные показали, что большую часть лицензий на независимые перемещения московские школьники получают в возрасте младше 12 лет, поэтому в перспективе в подобный опрос нужно включать детей более младшего возраста.

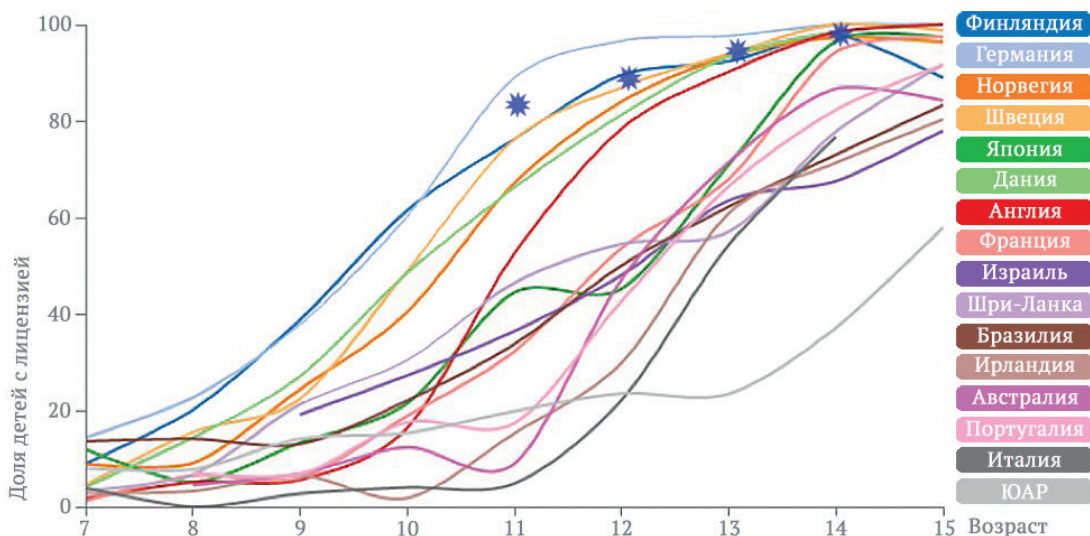


Рис. 3. Доля детей, которым разрешено ездить на местных автобусах (по ответам детей)

Источник: [Shaw et al., 2015, p. 18], данные авторов (звездочками (*) обозначены данные по московским школьникам).

Однако ответы на анкету не позволяют раскрыть особенности — содержание, ценности и проблемы, лежащие за полученными цифрами о распространенности лицензий, поэтому мы провели пилотажное исследование методом анкетирования молодых взрослых, для того чтобы больше узнать о том, что скрывается за постепенным получением детьми родительских лицензий на независимые перемещения.

Блок 2

Выборка и метод. В анкетировании приняли участие 34 студента (30 женщин, 4 мужчин) — учащиеся разных магистерских программ, в основном социальных и гуманитарных направлений, одного из крупных московских вузов. Они письменно отвечали на ретроспективные вопросы о начале своих независимых перемещений, о посещаемых местах и навыках и приобретениях, которые дают такие перемещения. Затем был проведен тематический анализ [Braun, Clarke, 2006], в ходе которого ответы классифицировались по основным темам, совместно выделенным авторами при обсуждении ответов и с опорой на предшествующий теоретический анализ. Ниже мы приводим некоторые цитаты, иллюстрирующие наши тезисы как основу для дальнейших количественных исследований.

Студентам задавались вопросы об их детстве и опыте самостоятельных перемещений.

Вопрос 1. Как вы начали перемещаться самостоятельно? Куда, сколько вам было лет?

Ответы поделились на несколько групп, в которых важное место отведено территории.

1.1. В дошкольном возрасте, чаще в сельской местности: «В деревне у бабушки с 5 лет играли с ребятами»; «В деревне/на даче, сколько себя помню, отпускали без проблем и на долгое время лет с 5–6. Гулял по территории поселка, за границы его не выходил; если хотелось, отпрашивался»; «Самостоятельное перемещение было с самого раннего возраста, еще до школы».

1.2. При поступлении в 1 класс или несколько позже, в начальной школе: «Даже в первом классе меня не водили в школу, я всегда добиралась сама»; «В школу с 1 класса»; «Первый раз самостоятельно я пошла на урок в музыкальную школу в 7 лет».

1.3. В предподростковом, младшем подростковом возрасте (10–13 лет): «Первые самостоятельные поездки были в школу, около 10 лет»; «Самостоятельно начал ходить и ездить на такси в школу и на тренировки в городе в четвертом классе»; «Я начала передвигаться самостоятельно с 5 класса, но в большей степени это всегда были поездки от школы до дома».

или из школы до кружков/бассейна и т.д. Поскольку моя школа находилась в другом районе, все мои школьные друзья жили в другом районе, поэтому у меня не было особой возможности просто гулять с кем-то во дворе».

1.4. В среднем подростковом возрасте (14–16 лет): «В Москве в школу до 8 класса возили родители (...). Сейчас сестру, которой 8 лет, я часто забираю из школы и с факультативных занятий»; «Полная свобода (только уведомить) наступила лет в 14»; «Вечером меня отпускали гулять лет с 15–16. После переезда в город контроль со стороны родителей увеличился».

1.5. В старшем подростковом возрасте (17–18 лет): «Затем мы переехали жить на дачу. И нас стали возить на машине в школу вплоть до 11 класса. Самостоятельные поездки начались только на 1 курсе обучения в университете».

Таким образом, самые ранние лицензии на независимую мобильность даются детям-дошкольникам, преимущественно в сельской местности. Следующий период — поступление в школу (многомерный социальный переход в статус школьника), к которому многие родители приурочивают лицензирование ребенка на самостоятельные перемещения до школы, и в последующие два года (в 7–9 лет) такое разрешение получают еще немалое количество детей, чьи родители больше времени дают им на адаптацию к новому образу жизни. Следующий период лицензирования приходится на предподростковый и младший подростковый возраст (10–13 лет), когда у детей уже есть дружеские отношения и нередко они интенсивно вовлечены в дополнительное образование. И наиболее поздний из указанных в нашем опросе момент приходится на окончание школы и поступление в вуз — это нетипичный ответ, но, возможно, он перерастет в тенденцию, если станет более популярным образ жизни, когда семьи живут за городом и только на автомобиле могут добираться до мест обучения, работы и т.п.

Вопрос 2. Какие места из периода начала самостоятельных перемещений ассоциируются с радостью, удовольствием, счастьем?

Описанные места различаются по своему функционалу и, судя по всему, соответствуют задачам возрастов, о которых идет речь.

2.1. Места игр и развлечений с друзьями: «Детские площадки около дома»; «Школьный двор, спортивная площадка»; «Улицы, по которым каталась на велосипеде».

2.2. Места встречи с природой: «Парк в родном городе, сквер в городе, где выросла»; «Все, что связано с природой. Леса, парки, зоопарки».

2.3. Места организованной детской активности, в том числе образовательные выездные программы: «Станция юных натуралистов»; «Место на окраине поселка, где проходили занятия секции бега. Луг, окруженный пыльной дорожкой, по которой мы бегали, и посадки деревьев»; «Лагерь [...], куда я ездила несколько лет подряд. Еще колледж [за границей], где училась три лета подряд. Первая поездка такая была в 12 лет».

2.4. Дома друзей: «Дом подруги, куда я ходила в гости»; «Дом подруги, к которой отпускали».

2.5. Места встреч со сверстниками без контроля взрослых: «Детские шалаши, наши “секретные” места во дворе или за домом»; «До 10 лет были кусты шиповника, где построили штаб. В 13 — у ребят в соседней деревне было место, выделенное взрослыми для подростковой автономии под видом спорта»; «Дача, а там — березовая роща, где играли с друзьями и могли выразить себя. Например, мы строили собственное государство — строили жилища-шалаши, поднимали “сельское хозяйство”, печатали деньги, проводили политические дебаты, устраивали торговлю и т.д.».

Ключевыми становятся детские площадки, школа как центр, вокруг которого «вращаются» школьники, возможности уединения, близкого общения, выстраивания интенсивного общения со сверстниками-подростками, встречи с природой.

Вопрос 3. Какие места из периода начала самостоятельных перемещений ассоциируются с тревогой, беспокойством?

Вопросы об эмоционально насыщенных местах задавались для того, чтобы увидеть спектр тех мест, которые посещались и осмыслились школьниками, а также для того, чтобы увидеть места, вызывающие противоречивое отношение.

3.1. Образовательные учреждения: *«Районная школа, двор дома, подготовительные курсы к университету»; «Переход в новую, более сильную школу (особенно стрессовое время — сдача ЕГЭ)»; «Школа английского языка (совсем не хотела туда ходить, не понимала, зачем мне это)».*

3.2. Общественный транспорт, перемещения и страх заблудиться: *«Длительные самостоятельные поездки на общественном транспорте»; «Маршрутка»; «Общественный транспорт, передвижения по городу без родителей»; «Тревога — это метро. Много людей и можно заблудиться».*

3.3. Места, которых боятся взрослые: *«Темный двор около дома»; «Парк недалеко от дома, нам запрещали гулять там одним, рассказывали страшные сказки. До сих пор его не люблю».*

Ответы на вопросы демонстрируют переживания стресса и тревоги в связи с обучением (напряжение, бессмысленность, отсутствие радости, возможно, одиночество и агрессивные сверстники, но об этом не упоминалось) и перемещениями по городу.

Вопрос 4. Какие места из периода начала самостоятельных перемещений ассоциируются с собственной самостоятельностью, взрослостью?

Ответы на этот вопрос переключаются с приведенными выше: снова очень большую роль играют образование, перемещения и друзья.

4.1. Места организованной активности, выездные образовательные программы: *«Музыкальная школа»; «Наверное, школа в ситуациях успеха (пятерки, победы в конкурсах)»; «Поездки в другие города, которые устраивались для нашего фольклорного ансамбля».*

4.2. Университет: *«Университет, место работы»; «Точно университет (абсолютно мое пространство), в меньшей степени школа и пространство вокруг нее»; «С самостоятельностью ассоциируются все места в городе, где я училась в университете, так как жила одна».*

4.3. Путешествия, освоение новых территорий: *«Передвижение автостопом между деревнями, переросшее в многолетние путешествия»; «Самостоятельные прогулки по району»; «Чувство самостоятельности испытываешь тогда, когда ходишь привычными тебе одной тропами в огромном шумном мегаполисе».*

4.4. Места, где происходили разные социальные опыты самостоятельности: *«Дом подружки (там мы чувствовали себя максимально взрослыми — пекли блинчики, дурачились, занимались своими “взрослыми” делами)»; «Метрополис — первый торговый центр, куда меня начали отпускать»; «Летние каникулы, когда я никому не должна была никаких уроков и могла подрабатывать и иметь свои деньги».*

Ответы на три предыдущих вопроса подчеркивают эмоциональную насыщенность образовательных пространств и их большую и не всегда очевидную роль в развитии ребенка: например, с одной стороны, школьный двор ассоциируется с радостью от общения с друзьями, с другой — школа появляется как самый частый пример места, вызывающего тревогу, с третьей — выездные образовательные программы становятся опытом самостоятельности.

Ответы студентов показывают, что за независимыми перемещениями скрываются сложные комплексы переживаний и отношений, которые сопровождаются развитием множества разнонаправленных навыков, что в целом соответствует позиции многих исследователей независимой мобильности (например, [Prezza et al., 2005]). Город выступает территорией, где дети играют, общаются, учатся, отдыхают, планируют и реализуют будущее, и большую роль в их развитии играет опыт освоения городского пространства без родителей. Сельская территория в основном предоставляет больше свободы и раньше позволяет ребенку к ней приобщиться.

Заключение

Итак, современные московские школьники осваивают городскую среду в темпе, соответствующем тренду европейских стран. За практиками независимой мобильности скрывается насыщенный опыт, связанный с освоением физической и социальной среды, выстраиванием образа себя, развитием отношений со сверстниками, развитием разнообразных когнитивных навыков и в целом взрослением. Отсутствие доступа к независимым перемещениям приводит к потерям, как показывает и детский опыт респондентов второго блока, так и общий опыт

самоизоляции из-за пандемии. Путешествия становятся «линейным» продолжением модуса независимых перемещений. **Развитие личной агентности** (активности, ответственности, целенаправленности, осмысленности) — более широкий контекст, в который вносит огромный вклад независимая мобильность.

Предполагая продолжать данное направление исследований, мы планируем более обширные и репрезентативные исследования независимой мобильности российских школьников. С одной стороны, мы хотим смоделировать процесс получения детьми лицензий на независимые перемещения в разных регионах — селах, небольших городах и мегаполисах. С другой — больше узнать о содержании, смыслах и роли независимых перемещений в конструировании растущими детьми своего жизненного пути. Наконец, нам бы хотелось больше узнать о тех аффордансах, которые предлагает Москва сейчас современным школьникам, и о еще нереализованных возможностях, которые позволили бы сформировать новые «точки входа» школьников в город, где они живут, и способы взаимодействия с городской средой.

Источники

- Бочавер А.А., Корзун А.Н., Поливанова К.Н. (2017) Уличный досуг детей и подростков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 14. № 3. С. 470–490.
- Бочавер А.А., Резниченко С.И. (2018) Внедомашнее пространство как источник удовлетворения базовых и высших потребностей // Психологический журнал. Т. 39. № 6. С. 27–36.
- Глазков К.П. (2016) Лицензия на независимую мобильность школьников в контексте отношений с родителями // Городские исследования и практики. Т. 1. № 4. С. 37–46.
- Осорина М.В. (2019) Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер. 448 с.
- Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Павленко К.В., Сивак Е.В. (2020) Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ. 384 с.
- Сергеева О.В., Лактюхина Е.Г. (2019) Социальные аспекты цифровизации детской городской мобильности // Журнал исследований социальной политики. Т. 17. № 4. С. 507–524.
- Сивак Е.В., Глазков К.П. (2017) Жизнь вне класса: повседневная мобильность школьников // Вопросы образования. Т. 2. С. 113–133.
- Alparone F.R., Pacilli M.G. (2012) On Children's Independent Mobility: The Interplay of Demographic, Environmental, and Psychosocial Factors // Children's Geographies. No. 10(1). P. 109–122. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.638173>.
- American Academy of Pediatrics (2007) The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent–Child Bonds // Pediatrics. Vol. 119 (1). P. 182–191.
- Braun V., Clarke V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology // Qualitative Research in Psychology. Vol. 3. No. 2. P. 77–101.
- Brown B., Mackett R., Gong Y., Kitazawa K., Paskins J. (2008) Gender Differences in Children's Pathways to Independent Mobility // Children's Geographies. Vol. 6. No. 4. P. 385–401. DOI: 10.1080/14733280802338080
- Castonguay G., Jutras S. (2009) Children's Appreciation of Outdoor Places in a Poor Neighborhood // Journal of Environmental Psychology. Vol. 29. P. 101–109.
- Clark C., Uzzell D.L. (2002) The Affordances of the Home, Neighbourhood, School and Town Centre for Adolescents // Journal of Environmental Psychology. Vol. 22. P. 95–108.
- Egli V., Villanueva K., Donnellan N., Mackay L., Forsyth E., Zinn C., Kyttä M., Smith M. (2019) Understanding Children's Neighbourhood Destinations: Presenting the Kids-Pond Framework // Children's Geographies. Vol. 18 (4). P. 420–434. DOI: 10.1080/14733285.2019.1646889
- Fotel T., Thomsen T. (2004) The Surveillance of Children's Mobility // Surveillance and Society. Vol. 1 (4). P. 535–554.
- Fyhri A., Hjorthol R., Mackett R.L., Fotel T.N., Kyttä M. (2011) Children's Active Travel and Independent Mobility in Four Countries: Development, Social Contributing Trends and Measures // Transport Policy. Vol. 18 (5). P. 703–710.
- Hillman M., Adams J., Whitelegg J. (1990) One False Move... A Study of Children's Independent Mobility. London: Policy Studies Institute.
- Horton J., Christensen P., Kraftl P., Hadfield-Hill S. (2014) 'Walking... Just Walking': How Children and Young People's Everyday Pedestrian Practices Matter // Social & Cultural Geography. Vol. 15. No. 1. P. 94–115. DOI: 10.1080/14649365.2013.864782
- Korpela K., Kyttä M., Hartig T. (2002) Restorative Experience, Self-Regulation, and Children's Place Preferences. Journal of Environmental Psychology. Vol. 22. P. 387–398.

- Kyttä M. (2004) The Extent of Children's Independent Mobility and the Number of Actualized Affordances as Criteria for Child-Friendly Environment//*Journal of Environmental Psychology*. Vol. 24. No. 2. P. 179–198.
- Marzi I., Demetriou Y., Reimers A.K. (2018) Social and Physical Environmental Correlates of Independent Mobility in Children: A Systematic Review Taking Sex/Gender Differences into Account//*International Journal of Health Geographics*. Vol. 17. No. 24. <https://doi.org/10.1186/S12942-018-0145-9>
- Mutz M., Müller J. (2016) Mental Health Benefits of Outdoor Adventures: Results from Two Pilot Studies//*Journal of Adolescence*. Vol. 49. P. 105–114.
- Pacilli M.G., Giovannelli I., Prezza M., Augimeri L.L. (2013) Children and the Public Realm: Antecedents and Consequences of Independent Mobility in a Group of 11- to 13-Year-Old Italian Children//*Children's Geographies*. Vol. 11(4). P. 377–393.
- Piccininni C., Michaelson V., Janssen I., Pickett W. (2018) Outdoor Play and Nature Connectedness as Potential Correlates of Internalized Mental Health Symptoms Among Canadian Adolescents//*Preventive Medicine*. Vol. 112. P. 168–175. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2018.04.020>
- Prezza M., Alparone F.R., Cristallo C., Luigi S. (2005) Parental Perception of Social Risk and of Positive Potentiality of Outdoor Autonomy for Children: the Development of Two Instruments//*Journal of Environmental Psychology*. Vol. 25. P. 437–453.
- Prezza M., Pilloni S., Morabito C., Sersante C., Alparone F.R., Giuliani M.V. (2001) The Influence of Psychosocial and Environmental Factors on Children's Independent Mobility and Relationship to Peer Frequentation//*Journal of Community and Applied Social Psychology*. Vol. 11. P. 435–450.
- Shaw B., Bicket M., Elliott B., Fagan-Watson B., Мочка Е., Hillman M. (2015) Children's Independent Mobility: An International Comparison and Recommendations for Action. Режим доступа: http://westminsterresearch.wmin.ac.uk/15650/1/PSI_finalreport_2015.pdf (дата обращения: 10.05.2020).
- Siibak A. (2019) Digital Parenting and the Datafied Child//*Educating 21st Century Children: Emotional Well-Being in the Digital Age*/T. Burns, F. Gottchalk (eds.). Paris, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. P. 103–121.
- Sobel D. (1990) A Place in the World: Adults' Memories of Childhood Special Places//*Children's Environments Quarterly*. Vol. 7. P. 5–12.

ALEXANDRA BOCHAVER, KATERINA POLIVANOVA,
KSENIA PAVLENKO

TO WALK OR NOT TO WALK?

HOW MODERN PARENTS ORGANIZE THE INDEPENDENT MOBILITY OF CHILDREN

Alexandra A. Bochaver, PhD in Psychology, researcher at the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, HSE University; 16 bldg. 10 Potapovskiy Pereulok, Moscow, 101000, Russian Federation.

E-mail: a-bochaver@yandex.ru

Katerina N. Polivanova, DSc of Psychology, Professor, academic supervisor of the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, HSE University; 16 bldg. 10 Potapovskiy Pereulok, Moscow, 101000, Russian Federation.

E-mail: kpolivanova@hse.ru

Ksenia V. Pavlenko, PhD in Sociology, analyst at the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, HSE University; 16 bldg. 10 Potapovskiy Pereulok, Moscow, 101000, Russian Federation.

E-mail: kpavlenko@hse.ru

Abstract

This article discusses children's independent mobility in the psychological development of children and its contribution to the physical and psychological well-being of children through physical activity, the development of cognitive, social and other skills, increasing psychological stability, the maintenance of relationships, and joint activities with peers. We consider the concept of "parental licenses" for children's independent mobility, the process of obtaining them by children, and "accident-free mobility", which is usually a requirement for obtaining a license at the next level. The main factors influencing the willingness of parents to grant children independent mobility around the place of residence and beyond are discussed, including the age of the child, the number of children in the family, the characteristics of the area, and parental fears about the physical or social environmental. The article provides data on the global trend of reducing the independent mobility of children and its comparison with Russian indicators, discusses changes in the lifestyles of children and families of different generations and the digital mediation of parental control over children's movements ("smart mobility"). The results of quantitative and pilot qualitative research are presented, including a quantitative assessment of licenses for independent mobility of Moscow schoolchildren aged 12–15 years (539 respondents) and a qualitative analysis of young adults' responses to open questions about their childhood experience of independent mobility (34 respondents, Moscow). The city acts as a territory for play, communication, learning, leisure, and future planning for children; the experience of the urban space without parents plays an important role in their development. The complexity and multidimensionality of the contribution of independent movement in childhood to various aspects of their further socialization, including the development of agency, are discussed, and prospects for further qualitative and quantitative research of children's independent movements in a broader context are formulated.

Keywords: children's independent mobility; urban environment; movement; parental control; parental licenses; adolescence

Citation: Bochaver A., Polivanova K., Pavlenko K. (2020) To Walk or Not to Walk? How Modern Parents Organize the Independent Mobility of Children. *Urban Studies and Practices*, vol. 5, no 3, pp. 38–53. (in Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202038-53>

References

- Alparone F.R., Pacilli M.G. (2012) On children's independent mobility: The interplay of demographic, environmental, and psychosocial factors. *Children's Geographies*, vol. 10(1), pp. 109–122. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.638173>.
- American Academy of Pediatrics (2007) The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent–Child Bonds. *Pediatrics*, vol. 119 (1), pp. 182–191.
- Bochaver A.A., Korzun A.N., Polivanova K.N. (2017) Ulichnyj dosug detej i podrostkov [Outdoor activities for children and teenagers]. *Psihologija. Zhurnal Vysshej Shkoly Jekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], vol. 14, no 3, pp. 470–490. (in Russian)

- Bochaver A.A., Reznichenko S.I. (2018) Vnedomashnee prostranstvo kak istochnik udovletvorenija bazovyh i vysshih potrebnostej [Extra-domestic space as a source of satisfaction of basic and higher needs]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], vol. 39, no 6, pp. 27–36. (in Russian)
- Braun V., Clarke V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative research in psychology*, vol. 3, no 2, pp. 77–101.
- Brown B., Mackett R., Gong Y., Kitazawa K., Paskins J. (2008) Gender Differences in Children's Pathways to Independent Mobility. *Children's Geographies*, vol. 6, no 4, pp. 385–401. DOI: 10.1080/14733280802338080
- Castonguay G., Jutras S. (2009) Children's Appreciation of Outdoor Places in a Poor Neighborhood. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 29, pp. 101–109.
- Clark C., Uzzell D.L. (2002) The Affordances of the Home, Neighbourhood, School and Town Centre for Adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 22, pp. 95–108.
- Egli V., Villanueva K., Donnellan N., Mackay L., Forsyth E., Zinn C., Kyttä M., Smith M. (2019) Understanding Children's Neighbourhood Destinations: Presenting the Kids-Pond Framework. *Children's Geographies*, vol. 18 (4), pp. 420–434. DOI: 10.1080/14733285.2019.1646889
- Fotel T., Thomsen T. (2004) The Surveillance of Children's Mobility. *Surveillance and Society*, vol. 1 (4), pp. 535–554.
- Fyhri A., Hjorthol R., Mackett R.L., Fotel T.N., Kyttä M. (2011) Children's Active Travel and Independent Mobility in Four Countries: Development, Social Contributing Trends and Measures. *Transport Policy*, vol. 18 (5), pp. 703–710.
- Glazkov K.P. (2016) Licenzija na nezavisimuju mobil'nost' shkol'nikov v kontekste otnoshenij s roditeljami [License for independent mobility of schoolchildren in the context of relations with parents]. *Gorodskie issledovanija i praktiki* [Urban Studies and Practices Journal], vol. 1, no 4, pp. 37–46. (in Russian)
- Hillman M., Adams J., Whitelegg J. (1990) One False Move... A Study of Children's Independent Mobility. London: Policy Studies Institute.
- Horton J., Christensen P., Krafft P., Hadfield-Hill S. (2014) 'Walking... Just Walking': How Children and Young People's Everyday Pedestrian Practices Matter. *Social & Cultural Geography*, vol. 15, no 1, pp. 94–115.
- Korpela K., Kyttä M., Hartig T. (2002) Restorative Experience, Self-Regulation, and Children's Place Preferences. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 22, pp. 387–398.
- Kytä M. (2004) The Extent of Children's Independent Mobility and the Number of Actualized Affordances as Criteria for Child-Friendly Environment. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 24, no 2, pp. 179–198.
- Marzi I., Demetriou Y., Reimers A.K. (2018) Social and Physical Environmental Correlates of Independent Mobility in Children: A Systematic Review Taking Sex/Gender Differences into Account. *International Journal of Health Geographics*, vol. 17, no 24. <https://doi.org/10.1186/s12942-018-0145-9>.
- Mutz M., Müller J. (2016) Mental Health Benefits of Outdoor Adventures: Results from Two Pilot Studies. *Journal of Adolescence*, vol. 49, pp. 105–114.
- Osorina M.V. (2019) Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh [Secret world of children in the space of the adult world]. St. Petersburg: Piter. (in Russian)
- Pacilli M.G., Giovannelli I., Prezza M., Augimeri L.L. (2013) Children and the Public Realm: Antecedents and Consequences of Independent Mobility in a Group of 11- to 13-year-old Italian Children. *Children's Geographies*, vol. 11 (4), pp. 377–393.
- Piccininni C., Michaelson V., Janssen I., Pickett W. (2018) Outdoor Play and Nature Connectedness as Potential Correlates of Internalized Mental Health Symptoms among Canadian Adolescents. *Preventive Medicine*, vol. 112, pp. 168–175. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2018.04.020>
- Polivanova K.N., Bochaver A.A., Pavlenko K.V., Sivak E.V. (2020) Obrazovanie za stenami shkoly. Kak roditeli proektirujut obrazovatel'noe prostranstvo detej [Education outside the school. How parents design children's educational space]. Moscow: Publishing House of Higher School of Economics. (in Russian)
- Prezza M., Alparone F.R., Cristallo C., Luigi S. (2005) Parental Perception of Social Risk and of Positive Potentiality of Outdoor Autonomy for Children: The Development of Two Instruments. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 25, pp. 437–453.
- Prezza M., Pilloni S., Morabito C., Sersante C., Alparone F.R., Giuliani M.V. (2001) The Influence of Psychosocial and Environmental Factors on Children's Independent Mobility and Relationship to Peer Frequentation. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, vol. 11, pp. 435–450.
- Sergeeva O.V., Laktyukhina E.G. (2019) Social'nye aspekty cifrovizacii detskoj gorodskoj mobil'nosti [Social aspects of digitalization of children's urban mobility]. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki* [Journal of Social Policy Research], vol. 17, no 4, pp. 507–524. (in Russian)

- Shaw B., Bicket M., Elliott B., Fagan-Watson B., Mocca E., Hillman M. (2015) Children's Independent Mobility: An International Comparison and Recommendations for Action. Available at: http://westminsterresearch.wmin.ac.uk/15650/1/PSI_Finalreport_2015.pdf (accessed 10 May 2020).
- Siibak A. (2019) Digital Parenting and the Datafied Child. Burns T., Gottchalk F. (eds.) *Educating 21st century children: Emotional well-being in the digital age*. Paris, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, pp. 103–121.
- Sivak E.V., Glazkov K.P. (2017) Zhizn' vne klassa: povsednevnaia mobil'nost' shkol'nikov [Life outside the classroom: everyday mobility of school children]. *Voprosy obrazovaniia* [Educational Studies Moscow], vol. 2, pp. 113–133. (in Russian)
- Sobel D. (1990) A Place in the World: Adults' Memories of Childhood Special Places. *Children's Environments Quarterly*, vol. 7, pp. 5–12.

ЯНА КОРОЛЁВА

ПЕРЕМЕЩЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ПО ГОРОДУ:

МОТИВЫ, ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Королёва Яна Павловна, психолог, инструктор тренинговой компании «Вершитель»; аспирантка Института образования НИУ ВШЭ; Российская Федерация, 101000, г. Москва, Потаповский переулок, д. 16, стр. 10.

E-mail: koroleva.yana.p@gmail.com

Статья посвящена освоению подростками городского пространства в России. Значительное количество исследований, как российских, так и зарубежных, показывает взаимосвязь между развитием личностной автономии, психологическим благополучием и возможностью осваивать окружающую физическую среду. В статье описываются позитивные эффекты независимых перемещений в детском и подростковом возрасте по данным международных исследований, а также факторы, способствующие сокращению и ограничению детской независимой мобильности. Для актуализации представлений о субъективных смыслах и ценностях независимых перемещений в подростковом возрасте было проведено пилотажное исследование, включающее интервью с 13 респондентами в возрасте 10–15 лет. В интервью обсуждались основные мотивы независимых перемещений, побуждающие подростков выходить на улицу; ограничения, препятствующие освоению подростками городского пространства, включая вызывающие опасения ситуации, родительский контроль и санкции, наступающие после нарушения договоренностей с родителями; а также ресурсы, способствующие успешным независимым перемещениям (например, интерес подростков к городу). Опрошенные подростки считают автономные перемещения ценным опытом и необходимым условием для собственного личностного развития и одновременно подчеркивают необходимость родительского контроля, помогающего им оставаться в безопасности. Пилотаж показывает, что для своевременного и безопасного развития автономности подростка нужен баланс между требованиями и ожиданиями семьи и готовностью подростка принимать на себя ответственность и осваивать новые навыки. Несмотря на ограниченную и однородную выборку респондентов, в которой отсутствуют подростки, испытывающие дефицит родительского внимания и имеющие преждевременный и чрезмерный доступ к независимой мобильности, полученные результаты имеют значение для понимания того, как происходит освоение подростками городского пространства и какой потенциал для личностного развития оно может иметь. Предполагается продолжение исследования содержания и маршрутов городских перемещений современных подростков с участием респондентов с разнообразным культурным и социальным бэкграундом, а также изучение вклада этого опыта в личностную автономию и процесс самоопределения подростков по мере взросления.

Ключевые слова: подросток; родитель; родительский контроль; городская среда; перемещение; безопасность; автономия; независимость

Цитирование: Королёва Я.П. (2020) Перемещение подростков по городу: мотивы, возможности и ограничения // Городские исследования и практики. Т. 5. № 3. С. 54–65. DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202054-65>

Введение

Подростковый возраст является важной вехой в становлении личности взрослого человека, в этот период решаются задачи по формированию идентичности, по самоопределению, начинается происходить сепарация от родителей. Социальная среда, в которой развивается подросток, включает уже не только семью, как в раннем детстве, и не только школу: осваиваемое подростком социальное и физическое пространство становится все шире. Данная статья посвящена роли городского пространства как среды независимых перемещений подростков и их личностного и социального развития.

Городская среда как источник развития

Независимые перемещения — возможность передвигаться по городу без надзора родителей — имеют большое значение для подростка, они позволяют оказываться в различных социаль-

ных ситуациях и микросредах, осваивать разные социальные навыки и способствуют более эффективной социализации [Lareau, 2002]. Как писал Л. С. Выготский, «среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития» [Выготский, 1934, с. 112–113], а также роль «третьего учителя» [Matthews, 2001; Strong-Wilson, Ellis, 2007], который формирует ситуации, необходимые для взросления. Для детей улица является важной образовательной средой, «атмосферой цивилизованной публичности» [Джейкобс, 2011], а для подростков вне дома наибольшим значением обладает интимно-личностное общение со сверстниками (Т. А. Фалькович, Ж. Пиаже, Э. Штерн). Городская среда выступает для подростков источником не только развития и общения, но и здоровья, самореализации и социализации [Piccininni et al., 2018]. Современным подросткам в России приходится, с одной стороны, проходить непростой процесс социализации в условиях непрерывного изменения российского общества, разрыва межпоколенческой связи и снижения роли традиционных социальных институтов, а с другой стороны, они, как и их сверстники в других странах, имеют доступ к виртуальному пространству [Boyd, 2014], где удовлетворяют потребности в общении и самопрезентации, что обуславливает специфику социализации современных подростков.

Городская среда способствует физической активности [Davis, Jones, 1996], развитию когнитивных и двигательных навыков [Kyttä, 2004; Rissotto, Tonucci, 2002]. Она может улучшить социальное взаимодействие с детьми и взрослыми [Prezza, Pacilli, 2007; Spilsbury, 2005; Tranter, Whitelegg, 1994], помогает укреплять чувство собственного достоинства, уверенность в себе, социальные навыки [Hillman et al., 1990; Joshi et al., 1999]. Помогает приобретению чувства идентичности [Hillman et al., 1990; Malone, 2007], а также позволяет повысить пространственную осведомленность [Herman et al., 1987; Joshi et al., 1999; O'Brien et al., 2000; Rissotto, Tonucci, 2002; Badland, Oliver, 2012]. Полученные в подростковом возрасте навыки сохраняются и во взрослой жизни, и если развить и закрепить их в детстве, это может создать образец успешной и активной социальной жизни в подростковом периоде, важный для будущей взрослой жизни.

При этом, как показывают международные исследования, в последние 20 лет самостоятельная мобильность детей и подростков снизилась. Например, в Великобритании в 1971 году 80% детей 7–8 лет разрешалось самостоятельно ехать домой из школы на велосипеде или автобусе; к 1990 году доля таких детей упала до 9% [Hillman et al., 1990], а к 2010 году — до 6% [Shaw et al., 2013]. В России заметны те же тенденции: дети меньше перемещаются по городу самостоятельно, с 1990 по 1998 год доля самостоятельно добирающихся до школы детей снизилась с 70 до 54%, а доля детей, добирающихся до школы на автомобиле, возросла с 28 до 39% [Сувак, Глазков, 2017]. Дети меньше гуляют, возраст начала самостоятельных перемещений становится все старше, интерес и доверие к городской среде снижаются [Бочавер, Корзун, Поливанова, 2017].

Согласно глобальному отчету Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), более 80% подростков со всего мира недостаточно физически активны [Guthold et al., 2020], что вызывает у многих экспертов опасения по поводу их здоровья. Одним из основных факторов, влияющих на недостаточную активность, является использование цифровых технологий, которые позволяют подросткам общаться, не выходя на улицу. Очевидно, что многим странам необходимо разрабатывать политику городского планирования и развивать детскую инфраструктуру с учетом подростковых интересов, иначе здоровье будущего поколения окажется под угрозой.

Отправной точкой в ориентированности городской среды на детей стал международный проект «Взросление в городах» (Growing Up in Cities), запущенный в 1970-х годах под руководством Кевина Линча. Его темой стало то, как подростки из малообеспеченных семей используют и оценивают свое городское окружение и как можно использовать подростковую интерпретацию городской среды в качестве основы для развития городов, пригодных для жизни [Lynch, 1977, с. 247]. Проект позволил собрать обширный материал о том, как подростки оценивают городскую среду. В России концепт города, ориентированного на детей и доброжелательного по отношению к детям (child-friendly city), вошел в употребление относительно недавно и регулируется Конвенцией ООН «О правах ребенка», Конвенцией ООН «О правах инвалидов» и принятой в соответствии с ней государственной программой «Доступная среда» на 2011–2020 годы, а также международной инициативой ЮНИСЕФ, к которой присоединился ряд российских городов [Ракитина, Филипова, 2017; Куприяшкина, 2018].

Городская среда может не только способствовать развитию подростков, но и сдерживать его ввиду организованности под взрослых [Фельдштейн, 2013, с. 97], необустроенности для

пеших передвижений и велопрогулок, отсутствия светофоров, риска различных видов травм и т.п. В последние десятилетия родительский контроль по отношению к подросткам заметно усилился, отчасти в связи с повсеместной автомобилизацией и указанными факторами, отчасти под влиянием медиа: дети и подростки рассматриваются как «уязвимая группа» и более интенсивно, чем в советское время, контролируются социальными институтами и агентами социализации (семья, школа, политические и религиозные институты и т.д.). В самом городском пространстве больше физических преград, которые снижают уровень независимых перемещений подростков. Рост уровня автомобилизации населения и связанный с этим высокий уровень загрязнения окружающей среды [Johansson, 2006], диспропорция между уровнем автомобилизации и темпом дорожного строительства, неразвитость социальной инфраструктуры для детей [Gaster, 1991] вызывают у родителей тревогу, а следом и запрет на независимые перемещения [O'Brien et al., 2000; Foster et al., 2014]: данные факторы снижают уровень перемещений подростков, и, как следствие, снижается и возможность обучения самим справляться с возникающими сложностями. Это наглядно показывает исследование, проведенное в 2012–2015 годах Московским институтом социально-культурных программ. Оно показало, что самый распространенный возраст, в котором подростки начинают перемещаться по городу, — 12–14 лет. При этом в 14 лет 67% подростков уже перемещаются самостоятельно на метро, но только половине из них разрешено относительно независимо и свободно перемещаться наземным транспортом и пешком по городу [Свободное время московских подростков, 2016]. Отсюда возникает парадокс: с одной стороны, подросток сталкивается с ограничением возможности развития личностной и поведенческой автономии, а с другой — вступая в статус взрослого — с высокими требованиями современной жизни, в том числе к инициативности, ответственности, способности принимать независимые решения. Ландшафт современной жизни меняется очень быстро, и подросткам на сегодняшний день в условиях высокой степени неопределенности важно иметь пространство для того, чтобы учиться справляться с жизненными трудностями и становиться психологически зрелыми.

Чтобы связать теоретические построения и актуальный опыт современных российских подростков, был проведен пилотаж, включавший в себя 13 интервью. Основная цель пилотажного исследования — прояснить, как происходят независимые перемещения современных российских подростков по городу, чем они обусловлены и в чем состоит субъективная ценность этой активности.

Выборка и метод

В интервью приняли участие 5 девушек и 8 юношей в возрасте от 10 до 15 лет, проживающих в городе Москве. Все респонденты были участниками ежегодной выездной тренинговой программы. Подростки, принявшие участие в интервью, большей частью были из полных семей, где оба родителя имеют высшее образование и устойчивый средний уровень дохода. Стиль воспитания в этих семьях преимущественно характеризуется сбалансированностью родительской поддержки и родительского контроля, в некоторых случаях присутствует гиперопека. В интервью не принимали участия дети из неблагополучных семей, что, безусловно, является ограничением данного исследования.

Целью интервью было изучение субъективного опыта и ценностных аспектов независимых перемещений подростков в городской среде. В ходе интервью прояснялись основные интересы и мотивы подростков, которые вызывают желание выходить на улицу; обсуждались страхи и опасения, препятствующие и затрудняющие перемещения; составлялось представление о местах, где подростки предпочитают чаще всего проводить время; обсуждались ресурсы (умения, отношения, возможности), на которые подростки опираются, для того чтобы перемещаться по городу; раскрывались основной смысл и ценности этих перемещений. Также в ходе интервью обсуждалось, в каком возрасте и каким образом происходил первый опыт независимого передвижения по городу без взрослых, и задавались вопросы о родительских практиках контроля, правилах и санкциях, используемых в контексте независимой мобильности детей. Интервью продолжались в среднем около часа, расшифровки интервью подвергались тематическому анализу, ниже приводятся основные темы, которые затрагивали респонденты в обсуждениях указанных вопросов.

До начала интервью подросткам задавался вопрос о предпочитаемом формате беседы, и среди опрошенных участников семеро выбрали отвечать на вопросы в присутствии своих родителей, четверо — дать групповое интервью, а двое респондентов предпочли вариант дать интервью индивидуально, без участия в группе сверстников. Во время интервью участники очень увлекались, с большим интересом рассказывали о себе и узнавали об опыте других подростков в контексте освоения пространства города.

Далее мы рассмотрим три основные темы, вошедшие в интервью: мотивы, побуждающие к выходу в город; ограничения, препятствующие перемещениям; ресурсы, помогающие успешным независимым перемещениям.

Результаты

Тема 1. Мотивы, побуждающие к выходу в город

Встречи с друзьями. Чаще всего подростки выходят на улицу для того, чтобы *повидаться с друзьями*. Это соответствует представлениям об интимно-личностном общении как ведущей деятельности в подростковом возрасте: сверстники становятся для подростков наиболее интересными и авторитетными персонами, среди них подростки ищут тех, кому хотели бы подражать, а также тех, кто разделяет их интересы.

Прогулка в одиночестве на велосипеде/скейте/самокате. Для подростков важно не просто перемещаться по городу пешком, а использовать различные средства передвижения: в основном это велосипед, также популярны самокат, электросамокат и скейт. Двое из опрошенных подчеркнули, что выезжают для того, чтобы тренировать свое мастерство в трюках, остальным важно перемещаться на дальние расстояния в кратчайшие сроки, *«потому что пешком — долго»*.

Чувство голода. В этом случае подростки идут в закусочные или же в магазин: *«Иногда чувствуешь голод, открываешь холодильник и понимаешь, что ничего из этого ты есть не хочешь, и тогда идешь в Макдоналдс или в магазин»* (Вениамин, 15 лет).

Любимая музыка. Следующее место заняло посещение *концерта любимой группы*. Во время группового интервью каждый подросток вспомнил хотя бы один концерт, на который ему удалось попасть, и поделился названием любимой группы с другими: *«Я уговорил свою семью поехать в Париж, чтобы попасть на концерт группы Neffex»* (Валерий, 15 лет).

Покупка эксклюзивной вещи (компьютер, одежда и обувь от определенного дизайнера). Одежда помогает подросткам чувствовать себя среди других *«в своей тарелке»*. При этом им уже важно выбирать марку самим, и, как правило, они предпочитают марки, которые им советуют их друзья: *«Я живу в поселке, мне далеко до метро, но я поехала за рюкзаком любимой фирмы на противоположный конец Москвы, а потом поехала на концерт и очень боялась опоздать»* (Мария, 15 лет).

Ради веселья/приключений/если скучно. Если становится скучно, то улица для подростков — хороший источник для получения радости и опыта: *«Если мне скучно, я зову друга, и мы можем весь день гулять, пока мама не позвонит мне»* (Александр, 11 лет).

Поддержка друга. *«Я собрал друзей, чтобы съездить к подруге на соревнования в Рязань, чтобы поддержать ее»* (Валерий, 15 лет).

Посещение дня рождения друга, а также **покупка подарка** для друга — также важные мотивы, вызывающие желание выходить из дома.

Посещение родственников. Подростки рассказывают, что иногда они отправляются к *«бабушке в деревню»* или же навещают одного из родителей, находящихся в разводе.

К мотивам можно отнести и непосредственно сам **интерес подростков к независимым перемещениям** и связанный с ними рост степени самостоятельности. Все респонденты посчитали самостоятельность необходимой составляющей их жизни и подкрепили свои ответы следующими комментариями: *«самостоятельность учит самому себе готовить»*; *«делать уроки»*; *«стирать»*; *«помогать маме по дому»*; *«повышает мою самооценку и уверенность в себе»*.

Следующий вопрос был задан подросткам с целью понять, видят ли они ценность в независимых перемещениях и пользу от них. Все респонденты вновь были единогласны и дали положительный ответ. Конкретизируя и объясняя, чем конкретно помогает им возможность самостоятельно осваивать городское пространство, респонденты давали следующие ответы:

«повышает мою самооценку и уверенность в себе»; «дает возможность узнать новые места и поделиться этими местами с друзьями»; «позволяет узнать новую информацию, которая расширит мои возможности»; «учит, как решить свои проблемы»; «помогает в саморазвитии».

Независимые перемещения могут становиться маркером, разделяющим подростков на тех, кто активно пользуется такой возможностью, и тех, кому по каким-то причинам недоступны самостоятельные прогулки: «У меня есть друг, мама которого очень опекает его и не позволяет подолгу гулять. К сожалению, мне не о чем с ним поговорить. Компьютерные игры мне не интересны, мне интересно узнавать про новые места и людей в городе, поэтому мне с ним не очень интересно общаться, но он мой давний друг» (Семен, 13 лет).

Среди предпочитаемых мест в городе, где подростки проводят наибольшее количество времени, они называют *детские площадки, парки, торговые центры, зал для тренировок/фитнеса*, также они сообщают, что среди их перемещений важную роль играет возможность ходить в гости к друзьям и просто гулять по своему району.

Тема 2. Ограничения, препятствующие перемещениям по городу

Подросткам задавался вопрос о том, что удерживает их от перемещений в определенное время и на определенных участках города. В первую очередь это *опасения и страхи*, которые подростки испытывают во время перемещения по городу. Лидирующее место занял *страх нападения незнакомого человека*. В интервью принимал участие подросток 13 лет, который признался, что несколько раз чуть не оказывался жертвой транспортного происшествия, однако тоже более всего боится нападения неизвестного человека. К другим страхам подростки относят следующие: «*ограбят*»; «*украдут*»; «*собьет машина*»; «*упаду в водоем*».

Опасные ситуации. Около половины опрошенных подростков сталкивались хотя бы однажды с ситуацией, которую они расценили как опасную. Все они связаны с неадекватным поведением взрослого человека, который оказывался в непосредственной близости от них. Во всех случаях это были мужчины. Особое внимание хочу уделить одному случаю, когда мой респондент с несколькими друзьями был на детской площадке: «*Мы с друзьями пришли на детскую площадку, мы бываем там часто. С нами был парень с голубым рюкзаком. В какой-то момент я заметил странного мужчину, который был, похоже, нетрезв. И вдруг он схватил парня с голубым рюкзаком. Все мы знали, что этот мужчина — не его батя. Я видел, что мужчина держит его и трясет и никто не обращает на это внимание. Вокруг взрослые, женщины с колясками, но никто ничего не сделал. Я очень удивился*» (Валерий, 15 лет). В этой ситуации моего респондента удивило не столько поведение мужчины, сколько бездействие всех остальных взрослых, находящихся на площадке. Подросток говорил о своем бессилии и разочаровании во взрослых.

Опыт бездействия или беспомощности взрослых учит не рассчитывать на помощь извне и полагаться на себя. Можно предположить, что подобные истории могут накапливаться у подростков, после чего они принимают решение не обращать внимания на мнение взрослых и предпочитают полагаться на самих себя.

Еще трое подростков поделились тем, как родители или бабушки обучали их безопасности: это заключалось в рассказе, который содержал «страшную историю о пропаже детей»: «*Я начала бояться незнакомых людей после того, как бабушка рассказала мне историю о том, как незнакомые люди украли ребенка*» (Дарья, 11 лет). Все трое отметили, что начали избегать определенных мест и незнакомых людей, но при этом показали, что ни один из подростков не боится, например, автомобильных катастроф — значимые взрослые не рассказывали про них, а просто объясняли правила дорожного движения, хотя, как показывают исследования, в развитых странах дорожно-транспортные происшествия являются основной причиной смерти детей от травм [ЮНИСЕФ, 2001]. Однако и взрослые, и, следовательно, дети обеспокоены возможностью встретить на улице неизвестного человека или группу людей. Угроза похищения незнакомым человеком основана на иррациональном страхе — похищения детей незнакомцами «чрезвычайно редки» [Shutt et al., 2004, p. 132], и там, где похищения происходят, они с большей вероятностью осуществляются членом семьи (например, разведенным родителем) или знакомым семьи [Finkelhor, Ormrod, 2000; Shutt et al., 2004]. Однако новости о похищениях детей постоянно транслируются в СМИ, и родители слишком встревожены примерами похищения и причинения вреда детям [Miller et al., 2008; Shutt et al., 2004]. Можно предположить,

что они испытывают влияние СМИ и ретранслируют новостной дискурс, когда предпочитают рассказывать своим детям истории о похищениях, но мало предупреждают об опасности попасть под машину.

Родительский контроль. Родители в основном предпочитают договариваться с подростком о том, чтобы, переходя из одной точки в другую, он отзванивался или писал им SMS, что с ним все в порядке, а также устанавливают время, в которое подростку необходимо вернуться. Реже родители звонят сами и спрашивают подростка, где он. Ни одного из опрошенных детей родитель не просил в целях контроля делать селфи или фотографии местности, где он находится.

Трое подростков (юноша и девушка 15 лет и юноша 13 лет) ответили, что родители не контролируют их, они сами по желанию отзваниваются им и сообщают о своем местонахождении: *«Я сама делаю уроки, езжу по городу, когда мне хочется, и если задерживаюсь на улице с друзьями, то звоню маме сама. Она просит только, чтобы я всегда ее предупреждала, и я так и делаю»* (Мария, 15 лет). Двое юношей — братья, живущие отдельно от родителей в собственной квартире: *«Мы переехали этим летом в отдельную квартиру несколькими этажами выше. Просто одной комнаты стало мало для всей нашей большой семьи. Теперь наконец-то пространства достаточно, и мы делаем что хотим: брат чаще всего играет в игры, а я часто хожу в гости к друзьям. Родители редко звонят, чаще чтобы узнать, как дела, и чаще мне. За брата они не волнуются, знают, что с ним ничего не случится, он домосед»* (Валерий, 15 лет).

Чтобы оценить степень родительского контроля с точки зрения самих подростков — насколько он ограничивает или же, наоборот, способствует перемещению по городу, — респондентам задавался вопрос: *«Чувствуешь ли ты себя достаточно свободно, чтобы перемещаться по городу, или же родители тебя слишком контролируют?»*. Все подростки ответили, что волнение родителей им понятно: *«Я понимаю, почему мама волнуется за меня, и это мне не мешает. Наоборот, я чувствую себя защищенной»* (София, 13 лет). И все чувствуют себя достаточно свободными: *«Нет, я не чувствую себя ограниченно. По-моему, родители контролируют нас ровно настолько, насколько надо, чтобы обеспечить безопасность»* (Дарья, 11 лет).

Санкции. У семи подростков из тринадцати никаких санкций в семье не предусмотрено. По их словам, наказание за проступки случалось лишь эпизодически, когда они нарушали, например, договоренность вернуться домой в определенное время. Родители повышали голос и отчитывали, не ограничивая при этом какие-либо другие возможности. У остальных пятерых подростков предусмотрен «разговор с мамой/папой/бабушкой» в случае нарушения договоренности. Это сложно отнести к собственно наказанию, но подростки настояли на том, что для них это является наказанием: *«Уж поверьте, это самое страшное наказание — прийти поздно, забыв предупредить, и родители начинают на тебя кричать»* (Александр, 11 лет).

По словам подростков, к нарушениям договоренностей могут относиться ситуации опоздания или их недоступность для контакта: *«У меня разрядился телефон, и мама не смогла мне дозвониться»* (Мария, 15 лет); *«Я забыл позвонить маме и сообщить ей, что задерживаюсь»* (Леонид, 10 лет). Все договоренности связаны с возможностью родителя вовремя связаться с ребенком, и в случае, если это сделать невозможно, наступают последствия: строгий разговор или же лишение доступа к гаджетам.

Таким образом, физическая дистанция между ребенком и родителем — ситуация, сама по себе воспринимаемая в семье как тревожная и требующая возможности спонтанно проконтролировать происходящее. Освоение ребенком и подростком города происходит в условиях либо перманентного, либо потенциального контроля. Подросток помимо своей безопасности и своего времяпрепровождения постоянно несет ответственность за родительский комфорт и наказывается, если взрослые оказались вынуждены тревожиться за ребенка.

Тема 3. Ресурсы, способствующие успешным независимым перемещениям

Чтобы проанализировать ресурсы, которыми располагают подростки, им был задан следующий вопрос: *«Что помогает тебе осваивать городское пространство?»* Самыми популярными ответами были: *«уверенность в себе и своих умениях»*, *«интерес — интересно узнавать новые места в районе»*, *«умение пользоваться картой и сориентироваться на месте»*, а также: *«родители не запрещают выходить на улицу»*. Остальные ответы были в основном связаны с безопасностью перемещения, которую все опрошенные подростки сочли обстоятельством, необходи-

мым для беспрепятственного перемещения по городу. К факторам безопасности ребята отнесли следующие: *осторожность и избегание темных улиц* в вечернее время; наличие *мобильного телефона* как средства связи с родителем/ вызова сотрудников полиции; *хорошее знание своего района, знание номера телефона «Службы спасения»*.

На вопрос о плюсах и минусах возможности самостоятельно перемещаться по городу все респонденты подчеркнули большое количество плюсов: *«помогает в жизни, когда чувствуешь грусть или скуку — можно пойти в любимое место в городе»*; *«это возможность поделиться с друзьями новым местом, чем снискать у них уважение и признание и порадоваться вместе с ними»*; *«есть что показать девушке»*; *«уверенность в себе»*; *«новый опыт»*; *«поскольку я часто ищу новые места, я научился автоматически хорошо запоминать дорогу, что помогает мне быть внимательным»*. К минусам подростки относят возможность попасть в опасную ситуацию.

Подводя итог под этим вопросом, один из респондентов резюмировал: *«Не надо слишком много сидеть дома, но и жить на улице и только улицей нельзя. Во всем нужна золотая середина»* (Александр, 11 лет).

Отдельно обсуждался вопрос первого самостоятельного опыта перемещения по городу. Этот опыт у подростков в основе своей схож и у всех связан со школой. Чаще в первом или втором классе (в 7–8 лет), реже в пятом классе (то есть при переходе в среднюю школу, в 11–12 лет) они получили возможность ходить в школу самостоятельно. Стандартная процедура «лицензирования» и допуск к независимым перемещениям чаще всего включает несколько проходов по маршруту от школы до дома и обратно с родителями или ближайшими родственниками, чтобы у ребенка была возможность запомнить дорогу, он мог выучить несколько путей и выбрать вечером наиболее безопасный, получить позитивный опыт, который дает ощущение надежности и уверенности родителям и способствует тому, чтобы они отпускали ребенка и дальше, в том числе на более значительные расстояния. Так же происходит освоение маршрута до кружков и секций: сначала взрослые совершают совместные прогулки до места назначения, затем ребенок начинает ходить самостоятельно. Но чаще всего, как показали интервью, детей 10–13 лет на обратном пути из секции или кружка продолжают забирать взрослые, беспокоясь за безопасность ребенка и объясняя это тем, что *«время обычно достаточно позднее и, как правило, уже темно»*.

Обсуждение результатов

Все подростки, принявшие участие в интервьюировании, проявляли большой интерес к теме городской среды и самостоятельности как фактору, который помогает развиваться, а также отметили безусловную необходимость безопасности. Возможно, стоит говорить не просто об интересе, а о феномене внутренней психологической готовности и возможности подростков осваивать городское пространство. Это видно при сравнении ответов респондентов. Большинство интервьюируемых сообщали о желании продолжать освоение и расширение территории городского пространства и считали достаточными свои знания о безопасности. Однако один подросток, мать которого присутствовала на интервью и показала высокую тревожность относительно освоения ребенком городской среды, также был тревожен и сообщил, что он еще не готов к далеким прогулкам и ему необходимо больше узнать о безопасности.

Что касается предпосылок к освоению подростками территории, то, судя по всему, основными ресурсами, помогающими подросткам справиться с этой задачей, являются их уверенность в себе и своих силах и доверие и поддержка со стороны родителей. В ситуации, когда родитель не доверяет ребенку, избыточно его контролирует и транслирует собственные страхи, независимость ребенка откладывается, а готовность к самостоятельным перемещениям наступает позже или сопровождается большим количеством страхов.

Заключение

Данное пилотажное исследование показало, что независимые перемещения по городу имеют большое значение для подростков. Городское пространство выступает площадкой для встреч с друзьями, для уединения, для удовлетворения потребностей в красоте, статусе, удовольствии

и др. В квартире их возможности ограничены: они могут помогать по дому или же играть в компьютерные игры, иногда читать или слушать музыку. При выходе в город их возможности многократно возрастают [Lareau, 2002; Davis, Jones, 1996; Kytta, 2004; Rissotto, Tonucci, 2002].

Процесс взросления и освоения городского пространства во многом связан с накоплением «позитивного опыта» — сначала в совместных маршрутах с родителями, позже — в самостоятельных перемещениях и прогулках с друзьями (Ж. Пиаже, Э. Штерн, Т. А. Фалькович). Существуют факторы, которые делают возможным или ограниченным освоение городской среды, и подростку необходимо самому прилагать усилия и проявлять инициативу, чтобы эта возможность у него была, тем самым учась преодолевать препятствия. Это опыт, необходимый для формирования социально активного, способного адаптироваться к различным условиям жизни, имеющего социально приемлемую жизненную установку и ценности, человека. При этом подросток учится соблюдать правила, установленные в его семье, сохраняя принадлежность к этой системе, и одновременно искать новые пути, создавая новую систему взглядов на мир, которые позволят ему приблизиться к своей собственной идентичности. Как показывают интервью, все подростки без исключения считают автономию необходимым условием для собственного личностного развития и одновременно подчеркивают необходимость родительского контроля, который, на их взгляд, помогает им оставаться в безопасности. Для своевременного и безопасного развития автономности подростка нужен баланс между требованиями и ожиданиями семьи и готовностью подростка принимать на себя ответственность и осваивать новые навыки [Поскребышева, Карабанова, 2014].

Ограничения данного пилотажного проекта состоят в отсутствии среди респондентов подростков, которые вынуждены были оказаться в одиночестве на улице в силу недостаточной заинтересованности в них родителей, — таким образом, полюс безнадзорности и отсутствия родительского контроля оказался исключен из исследования. Обсуждаемые закономерности в основном применимы к семьям, где детско-родительские отношения сбалансированы либо характеризуются скорее гиперопекой и избыточным вниманием, чем недостатком внимания и интереса к детям.

Подводя итоги и опираясь на полученный материал, хочется отметить, что подростки определенно видят много полезного в возможности быть автономными и самостоятельно осваивать городское пространство без родителей, находясь в одиночестве или в компании друзей. Им важно, чтобы такая возможность у них была, поскольку многие интересы, которые появились у них в подростковом возрасте, они хотят разделять только со сверстниками, физически и психологически отделяясь от родителей. Независимые перемещения и доступность городского пространства без контроля взрослых во многом дают подростку возможность формировать свое собственное мнение, вкусы и отношение к миру и постепенно находить в нем свое место.

Приложение 1. Примерные формулировки вопросов, задававшихся подросткам в рамках интервью

1. Что тебя мотивирует, побуждает, вызывает интерес выходить на улицу?
2. Что больше всего пугает в городе?
3. Когда и каким образом произошел первый опыт самостоятельного перемещения по городу?
4. Оказывался ли ты в опасных ситуациях, когда был(а) на улице?
5. Что помогает тебе осваивать городское пространство?
6. Чувствуешь ли ты себя достаточно свободно, чтобы перемещаться по городу, или же считаешь, что тебя слишком контролируют?
7. Предусмотрено ли в твоей семье наказание в случае нарушения договоренности? Если да, то какое?
8. Как ты думаешь, необходимо ли подростку становиться самостоятельным?
9. Нужно ли самостоятельно осваивать городское пространство? Если да, то чем тебе это помогает по жизни?
10. Какие ты видишь плюсы и минусы в возможности самостоятельно перемещаться по городу?
11. Где ты чаще всего бываешь, когдаходишь на улицу в свободное от школы время?

Источники

- Бочавер А.А., Корзун А.Н., Поливанова К.Н. (2017) Уличный досуг детей и подростков//Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 14. № 3. С. 470–490.
- Выготский Л.С. (1934) Основы педологии. М.: Изд-во 2-го Моск. мед. ин-та. Стеногр. курс лекций. 211 с.
- Джейкобс Дж. (2011) Смерть и жизнь больших американских городов. М.: Новое издательство.
- Куприяшкина Е.А. (2018) Особенности детской независимой мобильности в городах Приморского края//Вестник Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского. Социальные науки. Т. 2. № 50. С. 115–123.
- Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А. (2014) Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития//Национальный психологический журнал. Т. 4. № 16. С. 34–41.
- Ракитина Н.Э., Филипова А.Г. (2017) Городская «доброжелательность» к детям: от неравенства к соучаствующему проектированию городской среды (на материалах городов юга Дальнего Востока). Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального ун-та. 188 с.
- Сивак Е.В., Глазков К.П. (2017) Жизнь вне класса: повседневная мобильность школьников//Вопросы образования. № 2. С. 113–133.
- Свободное время московских подростков (2016). М.: МИСКП. Режим доступа: <http://miscp.ru/assets/docs/teens.pdf> (дата обращения: 15.09.2020).
- Фельдштейн Д.И. (2013) Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М.: МПСУ. 335 с.
- Badland H., Oliver M. (2012) Making the Case and Understanding How the Physical and Social Environments Impact on the Behaviour//Urbanization and the Global Environment/Turunen, E., Koskinen, A. (eds.). New York: NOVA Publishers. P. 51–79.
- Boyd D. (2014) It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. New Haven, London: Yale University Press.
- Davis A., Jones L. (1996) Children in the Urban Environment: An Issue for the New Public Health Agenda//Health Place. Vol. 2. P. 107–113.
- Finkelhor D., Ormrod R. (2000) Characteristics of Crimes Against Juveniles//Juvenile Justice Bulletin. Режим доступа: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/179034.pdf> (дата обращения: 15.09.2020).
- Foster S., Villanueva K., Wood L., Christian H., Giles-Corti B. (2014) The Impact of Parents' Fear of Strangers and Perceptions of Informal Social Control on Children's Independent Mobility//Health & Place. Vol. 26. P. 60–68.
- Gaster S. (1991) Urban Children's Access to Their Neighbourhood. Changes over Three Generations//Environment and Behavior. Vol. 23. P. 70–85.
- Guthold R., Stevens G., Riley L., Bull F. (2020) Global Trends in Insufficient Physical Activity Among Adolescents: A Pooled Analysis of 298 Population-Based Surveys with 16 Million Participants//The Lancet Child & Adolescent Health. Vol. 4. No. 1. P. 23–35.
- Herman J.F. (1987) Children's Spatial Knowledge of Their Neighborhood Environment//Journal of Applied Developmental Psychology. Vol. 8. No. 1. P. 1–15.
- Hillman M., Adams J., Whitelegg J. (1990) One False Move: A Study of Children's Independent Mobility. London: Policy Studies Institute.
- Johansson M. (2006) Environment and Parental Factors as Determinants of Mode of Children's Leisure Travel//Journal of Environmental Psychology. Vol. 26. P. 156–169.
- Joshi M.S., Maclean M., Morys-Carter W. (1999) Children's Journey to School: Spatial Skills, Knowledge and Perception of the Environment//British Journal of Developmental Psychology. Vol. 17. No. 1. P. 125–139.
- Kyttä M. (2004) The Extent of Children's Independent Mobility and the Number of Actualized Affordances as Criteria for Child-Friendly Environments//Journal of Environmental Psychology. Vol. 24. No. 2. P. 179–198.
- Lareau A. (2002) Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families//American Sociological Review. Vol. 67. P. 747–776.
- Lynch K. (1977) Growing Up in Cities. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Malone K.A. (2007) The Bubble-Wrap Generation: Children Growing up in Walled Gardens//Environmental Education Research. Vol. 13. No. 4. P. 513–527.
- Matthews H. (1992) Making Sense of Place: Children's Understanding of Large-Scale Environments. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- O'Brien M. (2000) Children's Independent Spatial Mobility in the Urban Public Realm//Childhood. Vol. 7. No. 3. P. 257–277.
- Piccininni C., Michaelson V., Janssen I., Pickett W. (2018) Outdoor Play and Nature Connectedness as Potential Correlates of Internalized Mental Health Symptoms among Canadian Adolescents//Preventive Medicine. Vol. 112. P. 168–175.

- Prezza M. (2007) Current Fear of Crime, Sense of Community, and Loneliness in Italian Adolescents: The Role of Autonomous Mobility and Play During Childhood//*Journal of Community Psychology*. Vol. 35. No. 2. P. 151–170.
- Rissotto A., Tonucci F. (2002) Freedom of Movement and Environmental Knowledge in Elementary School Children//*Journal of Environmental Psychology*. Vol. 22. No. 1–2. P. 65–77.
- Shaw B., Fagan-Watson B., Frauendienst B., Redecker A., Jones T., Hillman M. (2013) *Children's Independent Mobility: A Comparative Study in England and Germany (1971–2010)*. London: Policy Studies institute.
- Shutt J.E., Miller J.M., Schreck C.J., Brown N.K. (2004) Reconsidering the Leading Myths of Stranger Child Abduction//*The Justice Professional*. Vol. 17. No. 1. P. 127–134.
- Spilsbury J.C. (2005) We Don't Really Get to Go out in the Front Yard - Children's Home Range and Neighborhood Violence//*Children's Geographies*. Vol. 3. No. 1. P. 79–99.
- Tranter P., Whitelegg J. (1994) Children's Travel Behaviours in Canberra: Car-Dependent Lifestyles in A Low-Density City//*Journal of Transport Geography*. Vol. 2. No. 4. P. 265–273.

YANA KOROLYOVA

ADOLESCENT MOBILITY AROUND THE CITY:

MOTIVES, OPPORTUNITIES, AND LIMITATIONS

Yana P. Korolyova, psychologist, an instructor at the “Vershitel” training company; postgraduate student at the Institute of Education, HSE University; 16 bldg. 10 Potapovskiy Pereulok, Moscow, 101000, Russian Federation.

E-mail: koroleva.yana.p@gmail.com

Abstract

This paper studies adolescent use of the urban space in Russia. A large number of studies have shown the relationship between the development of personal autonomy, psychological well-being, and the ability to master the physical environment. The paper describes the positive effects of independent mobility in childhood and adolescence, and the factors that contribute to reducing and limiting adolescents' independent mobility. To update ideas about the subjective meanings and values of independent movement in adolescence, a pilot study was conducted of interviews with 13 respondents aged 10–15. The interviews discussed the main motivations for going outside; restrictions that prevent adolescents from using the urban space, including situations that cause concern, parental control and sanctions that occur after violating agreements with parents; and the resources that promote successful independent movement. The respondents consider independent movement to be a valuable experience and a necessary condition for their own personal development, and emphasize the need for parental control to help them stay safe. The pilot study shows that for the timely and safe development of an adolescent's autonomy, a balance is needed between the requirements and expectations of the family and the adolescents' willingness to take responsibility and learn new skills. Despite the limited and homogeneous sample of respondents, in which there are no adolescents who lack parental attention or who have premature or excessive access to independent mobility, the study and the results obtained are important for understanding how adolescents use the urban space and what potential for personal development it can have. A proposal is suggested to extend the study, investigating the cross-town movements of adolescents with the participation of respondents with diverse cultural and social backgrounds, and examine the contribution of this experience to personal autonomy and self-determination in adolescents.

Keywords: adolescent; parent; parental control; urban environment; moving; safety; autonomy; independence

Citation: Korolyova Y. (2020) Adolescent Mobility around the City: Motives, Opportunities, and Limitations. *Urban Studies and Practices*, vol. 5, no 3, pp. 54–65. (in Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202054-65>

References

- Badland H., Oliver M. (2012) Making the Case and Understanding How the Physical and Social Environments Impact on the Behaviour. Turunen, E., Koskinen, A. (eds.) *Urbanization and the Global Environment*. New York: NOVA Publishers, pp. 51–79.
- Bochaver A.A., Korzun A.N., Polivanova K.N. (2017) Ulichnyj dosug detej i podrostkov [Outdoor activities for children and adolescents]. *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonofmiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], vol. 14, no 3, pp. 470–490. (in Russian)
- Boyd D. (2014) *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, London: Yale University Press.
- Davis A., Jones L. (1996) Children in the Urban Environment: An Issue for the New Public Health Agenda. *Health Place*, vol. 2, pp. 107–113.
- Dzhejkobs Dzh. (2011) Smert' i zhizn' bol'shih amerikanskikh gorodov [Death and Life of Big American Cities]. Moskva: Novoe izdatel'stvo. (in Russian)
- Fel'dshtejn D.I. (2013) Mir Detstva v sovremennom mire (problemy i zadachi issledovaniya) [The world of Childhood in the modern world (problems and research tasks)]. M.: MPSU. (in Russian)
- Finkelhor D., Ormrod R. (2000) Characteristics of crimes against juveniles. *Juvenile Justice Bulletin*. Available at: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/179034.pdf> (accessed 15 September 2020).
- Foster S., Villanueva K., Wood L., Christian H., Giles-Corti B. (2014) The Impact of Parents' Fear of Strangers and Perceptions of Informal Social Control on Chil-

- dren's Independent Mobility. *Health & Place*, vol. 26, pp. 60–68.
- Gaster S. (1991) Urban Children's Access to Their Neighbourhood. Changes over Three Generations. *Environment and Behavior*, vol. 23, pp. 70–85.
- Guthold R., Stevens G., Riley L., Bull F. (2020) Global Trends in Insufficient Physical Activity Among Adolescents: A Pooled Analysis of 298 Population-Based Surveys with 16 Million Participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, vol. 4, no 1, pp. 23–35.
- Herman J.F. (1987) Children's Spatial Knowledge of Their Neighborhood Environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 8, no 1, pp. 1–15.
- Hillman M., Adams J., Whitelegg J. (1990) One False Move: A Study of Children's Independent Mobility. London: Policy Studies Institute.
- Johansson M. (2006) Environment and parental Factors as Determinants of Mode for Children's Leisure Travel. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 26, pp. 156–169.
- Joshi M.S., Maclean M., Morys-Carter W. (1999) Children's Journey to School: Spatial Skills, Knowledge and Perception of the Environment. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 17, no 1, pp. 125–139.
- Kuprijashkina E.A. (2018) Osobennosti detskoj nezavisimoi mobilnosti v gorodah primorskogo kraja [Features of children's independent mobility in the cities of Primorsky Krai]. *Vestnik Nizhegorodskogo un-ta im. N.I. Lobachevskogo, Social'nye nauki* [Bulletin of the Lobachevsky State University of Nizhnii Novgorod, Social Sciences], vol. 2, no 50, pp. 115–123. (in Russian)
- Kyttä M. (2004) The Extent of Children's Independent Mobility and the Number of Actualized Affordances as Criteria for Child-Friendly Environments. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 24, no 2, pp. 179–198.
- Lareau A. (2002) Invisible inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, vol. 67, pp. 747–776.
- Lynch K. (1977) *Growing up in Cities*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Malone K.A. (2007) The Bubble-Wrap Generation: Children Growing up in Walled Gardens. *Environmental Education Research*, vol. 13, no 4, pp. 513–527.
- Matthews H. (1992) Making Sense of Place: Children's Understanding of Large-Scale Environments. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- O'Brien M. (2000) Children's Independent Spatial Mobility in the Urban Public Realm. *Childhood*, vol. 7, no 3, pp. 257–277.
- Piccininni C., Michaelson V., Janssen I., Pickett W. (2018) Outdoor Play and Nature Connectedness as Potential Correlates of Internalized Mental Health Symptoms among Canadian Adolescents. *Preventive Medicine*, vol. 112, pp. 168–175.
- Poskrebysheva N.N., Karabanova O.A. (2014) Issledovanie lichnostnoj avtonomii podrostka v kontekste social'noj situacii razvitiya [Research of personal autonomy of a teenager in the context of the social situation of development]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], vol. 4, no 16, pp. 34–41. (in Russian)
- Prezza M. (2007) Current Fear of Crime, Sense of Community, and Loneliness in Italian Adolescents: The Role of Autonomous Mobility and Play During Childhood. *Journal of Community Psychology*, vol. 35, no 2, pp. 151–170.
- Rakitina NJe., Filipova A.G. (2017) Gorodskaja «dobrozhelatel'nost'» k detjam: ot neravenstva k souchastvujushhemu proektirovaniju gorodskoj sredy (na materialah gorodov juga Dal'nego Vostoka) [Urban "benevolence" to children: from inequality to collaborative design of the urban environment (based on the materials of cities in the South of the Far East)]. Vladivostok: Izd-vo Dal'nevostochnogo federal'nogo un-ta [Publishing House of Far Eastern Federal University]. (in Russian)
- Rissotto A., Tonucci F. (2002) Freedom of Movement and Environmental Knowledge in Elementary School Children. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 22, no 1–2, pp. 65–77.
- Shaw B., Fagan-Watson B., Frauendienst B., Redecker A., Jones T., Hillman M. (2013) Children's Independent Mobility: a Comparative Study in England and Germany (1971–2010). London: Policy Studies Institute.
- Shutt J.E., Miller J.M., Schreck C.J., Brown N.K. (2004) Reconsidering the Leading Myths of Stranger Child Abduction. *The Justice Professional*, vol. 17, no 1, pp. 127–134.
- Sivak E.V., Glazkov K.P. (2017) Zhizn' vne klassa: povsednevnaia mobil'nost' shkol'nikov [Life outside the classroom: everyday mobility of schoolchildren]. *Voprosy obrazovanija* [Educational Studies Moscow], vol. 2, pp. 113–133. (in Russian)
- Spilsbury J.C. (2005) We don't Really Get to Go out in the Front Yard – Children's Home Range and Neighborhood Violence. *Children's Geographies*, vol. 3, no 1, pp. 79–99.
- Svobodnoe vremja moskovskih podrostkov (2016) [Free time of adolescents in Moscow]. M.: MISKP. Available at: <http://miscp.ru/assets/docs/teens.pdf> (accessed 15 September 2020) (in Russian)
- Tranter P., Whitelegg J. (1994) Children's Travel Behaviours in Canberra: Car-Dependent Lifestyles in a Low-Density City. *Journal of Transport Geography*, vol. 2, no 4, pp. 265–273.
- Vygotskij L.S. (1934) Osnovy pedagogii [Fundamentals of Pedology]. Moskva: Izd-vo 2-go Mosk. med. in-ta [Publishing House of the 2nd Moscow Medical Institute]. (in Russian)

ПОЛИНА ИВАНОВА

СЕЗОННЫЕ МИГРАЦИИ НА ДАЧУ КАК ОДНА ИЗ ПРАКТИК ФОРМИРОВАНИЯ УРБАНИСТИЧЕСКОГО ДЕТСТВА У МОСКВИЧЕЙ

Иванова Полина Евгеньевна, магистрантка 2-го года обучения образовательной программы «Управление пространственным развитием городов» Высшей школы урбанистики имени А.А. Высоковского ФГРП НИУ ВШЭ; Российская Федерация, 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 13 стр. 4.

E-mail: polina.zero@yandex.ru

Распространенность сезонной временной миграции на дачи является одной из особенностей российской урбанизации. До 2/3 городского населения страны владеют дачами разных типов. Участниками поездок между городом и дачей помимо самих горожан становятся и их дети, которые таким образом получают новый опыт социализации и досуговых практик. В отличие от городского, дачному детству пока не свойственна регламентированность, институционализация и преобладание пассивных форм досуговых практик.

Цель данной статьи – реконструировать дачный опыт городского ребенка и оценить его значимость в детстве. На основе данных, полученных с помощью полуструктурированных интервью, были выявлены и описаны основные характеристики дачного детства и представления о даче как пространстве детства. В качестве респондентов были выбраны горожане-родители, которые регулярно совершают совместные поездки на дачу с детьми, при этом большую часть времени проживают в городе (в нашем случае это Москва). Выбор родителей как основных информантов объясняется тем, что они являются создателями дачного детства и оказывают большое влияние на формирование детского досуга.

Итогом статьи стало описание дачи как пространства, создающего уникальные детские практики, характеристиками которых являются преобладание природного компонента, большая роль семейной и межпоколенческой социализации, меньшая степень контроля со стороны родителей. Дачный опыт оказывается отличным от городского за счет возможности реализации различных практик, для которых нет времени или места в городе. Такими практиками оказываются игры на открытом воздухе, изучение природы, семейный досуг, различные виды рукоделия и ремесла, спортивные активности. Данные характеристики подтверждают гипотезу о создании на даче возможностей для получения нового опыта, который восполняет важные элементы детства, постепенно исчезающие в городе.

Ключевые слова: детство; городское детство; дачи; дачное детство; сезонная субурбанизация; сезонные миграции

Цитирование: Иванова П.Е. (2020) Сезонные миграции на дачу как одна из практик формирования урбанистического детства у москвичей // Городские исследования и практики. Т. 5. № 3. С. 66–77. DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202066-77>

Введение

По оценке Федеральной службы государственной статистики, на 1 января 2019 года в России городское население составляло 74% от общей численности¹, и в дальнейшем доля городского населения продолжит расти. В процесс стремительной урбанизации вовлечены и дети, зависимые от решений и действий взрослых [Майорова-Щеглова, 2018]. Поэтому актуален вопрос адаптации городской среды для детей. Его решение обсуждалось в том числе на конференциях ООН по населенным пунктам, и результатом этого стала концепция города,

¹ Витрина статистических данных: <https://showdata.gks.ru/report/278932/>.

доброжелательного к детям¹. В таком городе детям обеспечивается возможность безопасных прогулок, жизни в незагрязненной среде, участия в культурных и общественных мероприятиях и т.п.

Одновременно с ускорением урбанизации есть тенденция субурбанизации — выезд из крупных городов в субурбию на постоянное место жительства. В России же большее распространение получила практика сезонной деконцентрации на дачи [Нефедова, 2018]; это связано с недостаточной развитостью внегородской инфраструктуры, исторической традицией и наличием городского жилья как личного капитала. Дополнительным фактором стало то, что в советское время дача не могла быть постоянным и легальным жильем из-за отсутствия института частной собственности, и она так и осталась загородным вторым домом, не став постоянным местом жительства, как это случилось на Западе. Сейчас до 2/3 городского населения страны владеют дачами разных типов [Махрова, 2015], что на порядок выше, чем в других странах. В Англии число вторых домов — порядка 650 тыс., а в США их доля составляет около 5% [Трейвиш, 2014].

Российские дачи активно изучаются как зарубежными [Lovell, 2003], так и российскими исследователями. Это работы Т. Г. Нефедовой, в которых приводится классификация типов дачного жилья, исторические формы дач и современный характер их использования [Нефедова, 2011; 2012], исследования А. И. Трейвиша, в которых поднимаются вопросы дачной мобильности [Трейвиш, 2014; 2015] и дачного менталитета, то есть наличие у дачников таких ценностей, как рекреационно-экологические, инвестиционные, пенсионные, наследственно-ностальгические и трудовые [Трейвиш, 2013]. Кроме того, феномен российских дач рассматривается в ряде монографических исследований, посвященных возвратной пространственной мобильности в России [Нефедова, Аверкиева, Махрова, 2016] и сельско-городскому сообществу в целом [Ильин, Покровский, 2016]. Большинство исследователей сходятся во мнении, что дача, как временное сезонное и второе жилье, не уникальна для России, но достигла здесь наибольшего распространения.

Значительно меньше исследований посвящено агентам, которые участвуют в практике сезонной миграции. В большинстве случаев под агентами автоматически подразумевают взрослых людей, совершающих поездки на дачу по причине физиологической и психологической усталости от быстрого темпа города [Ильин, Покровский, 2016]. Дети же исследуются в контексте существования уникального дачного социального института [Полухина, 2014]. Однако в целом можно говорить о том, что дети, как участники поездок, оказываются выключены из наблюдения, хотя, выезжая за пределы города вместе с родителями и проводя время на дачах, они получают новый, альтернативный городскому опыту социализации и досуговых практик.

Городское детство характеризуется дефицитом времени, отводимого на общение родителей с детьми, что часто компенсируется интернет-общением, а преобладание нуклеарного характера семьи приводит к дефициту межпоколенческого общения [Верещагина, Бандурин, Самыгин, 2016]. Школа как институт тоже претерпевает изменения. Появляются новые формы обучения, на первый план выходит роль школы не как места, где возможна социализация ребенка, а как места обучения. Такое изменение привычных каналов социализации влияет на появление и распространение различных движений, субкультур среди сверстников. С другой стороны, школа и семья, стараясь сохранить прежний порядок, ужесточают меры контроля. Одной из форм контроля становится организация родителями досуга ребенка — кружки, секции, репетиторы [Поливанова, 2012].

В городских условиях преобладают пассивные формы досуговых практик, чаще всего это проведение свободного времени дома с компьютерами и телевизорами. Активные практики все меньше носят природный характер и больше — городской, например, походы в кинотеатр [Верещагина, Бандурин, Самыгин, 2016]. М. Ю. Сиберева в своем исследовании влияния мегаполиса на социализацию ребенка показала, что у детей формируется представление о городе как о каменном мешке [Сиберева, 2010].

Условия городской жизни оказывают влияние и на формы детского уличного досуга. Так, согласно А. А. Бочавер, А. Н. Корзун и К. Н. Поливановой, современных детей меньше допускают к уличному пространству и сильнее контролируют. В городе появляются и унифицируются специализированные детские пространства [Бочавер, Корзун, Поливанова, 2017]. Количе-

1 Подробнее об инициативе Child Friendly Cities: <http://childfriendlycities.org>.

ство детской активности на улице сокращается, уменьшается и свобода детских перемещений [Hillman, Adams, Whitelegg, 1991]. При этом у детей, в особенности подростков, значительно расширяются возможности посещения различных культурных и общественных мест в городе.

В научной литературе о детстве внегородской образ жизни рассматривается значительно реже, чем городской, и скорее понимается как конструируемые и разделяемые родителями представления о детстве. В частности, в контексте экологических проблем города [Там же]. Так, в статье [Покровский, Николаева, Демидова, 2019] приводятся следующие слова москвички: «Когда мы смогли — мы тоже дом в деревне купили. Детям было очень полезно находиться здесь для здоровья». В зарубежных исследованиях тоже подчеркиваются экологические потребности детей, которые усиливаются в связи с процессами урбанизации [Hugh, Limb, 1999].

Тема дачного опыта в детстве чрезвычайно актуальна. Учитывая масштабы сезонной миграции, в особенности в Московском регионе, для многих дачный опыт является одной из составных частей городского детства. По некоторым оценкам, в будущем процессы временной миграции будут только увеличиваться [Булатова, 2020], к тому же в условиях пандемии и самоизоляции наблюдается спрос на покупку дач и загородных домов¹.

Моя цель — реконструировать дачный опыт городского ребенка путем изучения представлений родителей о дачном детстве и оценить его значимость для развития ребенка. *Исследовательский вопрос*, на который я ищу ответ, — как совместные поездки родителей и детей на дачу становятся частью городского детства.

Изучение поездок на дачу как способа создания «платформы» для воспитания требует синтеза исследований городского детства и дачного образа жизни. Так, опираясь на анализ исследований городского детства, я изучу досуговые практики ребенка (чем дети занимаются в свободное время и где проходят эти занятия), а также процесс социализации и ее каналы (семья, друзья, общественные институты социализации). Анализ исследований, посвященных тематике второго дома, показал, что при изучении поездок на дачу важна мотивация их совершения.

Соответственно будут решаться следующие задачи:

- описать, как представления о даче как пространстве детства влияют на мотивацию родителей совершать регулярные поездки во второе жилье с детьми;
- описать дачный детский опыт и какие его компоненты являются важными для городского ребенка с точки зрения родителей.

Методологически данное исследование опирается на полуструктурированные интервью средней продолжительностью один час. Всего было взято 12 неформализованных интервью. Вопросы интервью направлены на понимание причин и факторов, влияющих на решение жителей города отправить ребенка на дачу, раскрытие воспоминаний о детстве их детей и характере их занятий на даче — типичный день ребенка, любимые активности. На выявление отличий дачи от города направлены вопросы о том, как досуговые практики и практики социализации реализуются в условиях города.

В роли основных информантов выбраны горожане-родители, которые регулярно отвозят своих детей на дачу на выходные или на все лето. При этом большую часть времени семья проживает в городе (в нашем случае — в Москве), то есть дача является сезонным жильем. Выбор родителей в качестве информантов обусловлен тем, что, во-первых, родители являются создателями дачного детства, поскольку дети ездят на дачу совместно с родителями. Во-вторых, в условиях современной городской жизни контроль за детьми усиливается — особенно со стороны родителей, которые жестко регламентируют перемещения и определяют досуг ребенка [Бочавер, Корзун, Поливанова, 2017], — и дачное пространство оказывается для детей противоположным опытом, так как здесь степень их самостоятельности обычно гораздо выше, а родительский контроль — ниже и осуществляется иначе. Типичный респондент — человек в возрасте от 25 до 55 лет, со средним достатком, владеет дачным участком и проживает в Москве. Выбор нижней границы обусловлен тем, что в Москве возраст 25–29 лет является средним возрастом рождения первого ребенка [Архангельский, Зверева, Поливанова, 2011].

Вопросы интервью были сформулированы так, чтобы понять, что мотивирует родителей приобщать ребенка к даче, чем жизнь ребенка на даче отличается от городской, в чем различие дачи и города, когда мы говорим о детстве, а также чтобы вызвать воспоминания родителей о детстве их детей, характере их занятий на даче и выявить, является ли в восприятии роди-

1 ТАСС//Эл. ресурс. Режим доступа: <https://tass.ru/nedvizhimost/8448061> (дата обращения: 18.05.2020).

телей дача пространством детства. В интервью с респондентами начало периода взросления понималось как наступление самостоятельности, то есть момент окончания совместных поездок ребенка и родителей на дачу. В соответствии с ответами респондентов это возраст от 12 до 18 лет.

Типичное дачное пространство, анализируемое в статье, можно рассматривать как ближнюю дачу в пределах 250 км от Москвы, советского садоводческого типа, размером 6–9 соток, с личным участком, на котором присутствует природный компонент — деревья, цветы, грядки — и который огражден забором. Дача также является частью садоводческого-некоммерческого товарищества.

Основываясь на результатах эмпирического исследования, я реконструирую образ дачного детства в представлениях родителей через изучение мотивов поездок на дачу, описание досуга и процессов социализации ребенка на даче и в городе.

Образ дачи и мотивы поездок на дачи

Есть разные мотивы перехода к дачному образу жизни. В. И. Ильин в результате изучения отдаленных дач в Костромской области выделяет следующие: поиск временного альтернативного мира из-за усталости от городского образа жизни, стремление к изменению модели социализации и вытаскивание из города из-за разных аспектов городского образа жизни (быстрый темп жизни, экология) [Ильин, 2016]. Одной из причин также является желание родителей познакомить ребенка с пространством дачи, которое контрастно отличается от городского. Дача как пространство детства представляется родителям более привлекательным, чем город, хоть и совершенно невозможным без него, о чем я буду говорить в дальнейшем.

Город воспринимается как «неинтересное» и «скучное» пространство. На даче у детей появляется возможность познакомиться с окружающим миром в естественных условиях и приобрести бытовые навыки эмпирическим путем — познавая через движение и тело, используя сенсомоторный интеллект.

...детям там гораздо более интересней и лучше, нежели в городе. Для них это смена обстановки, и они там более расслаблены. И для них это такое времяпрепровождение, когда им больше позволено. Можно ковыряться в грязи, можно копать, лепить, ходить по лужам, строить шалаши, такое развитие детской фантазии, но не в городских условиях, не когда ты сидишь дома, лепишь или с горки катаешься. А именно когда природное (Т., 49 лет).

С точки зрения родителей, город предоставляет ограниченный круг активностей для детей. Большинство респондентов перечисляли одни и те же детские практики, в основном связанные с пространством детских площадок, — катание на качелях, игры в песочнице и другие. Это подтверждается исследованиями снижения детской активности в городе и сокращения пространств детских перемещений [Hillman, Adams, Whitelegg, 1991]. Детское городское пространство оказывается регламентированным и упорядоченным. В дачном пространстве нет правил и предписаний из-за наличия собственной, приватной земли, а за пределами участка уровень регламентации ниже, чем в городе. Это своеобразная *дачная свобода*, описываемая информантами как свобода перемещений на собственном участке, где ничто и никто не может тебя ограничить. Некоторые респонденты также отмечали, что на даче свободней, потому что, чтобы оказаться на улице, нужно просто выйти из дома. Нет необходимости долго одеваться и собираться. Эта простота и отсутствие формальных обязательств, касающихся внешнего вида, дарят чувство свободы. Дачная свобода — это также свобода доступа к окружающему миру, возможность беспрепятственного взаимодействия с ним.

Это ощущение пространства, бесконечности пространства. Когда смотришь и видишь линию горизонта, не закрытую домами. Когда видишь бесконечный лес, поля борщевика, полет аиста. Вот это ощущение пространства (А., 50).

На даче бытовая свобода. В квартире, чтобы выйти, нужна цель (О., 25).

Ассоциации с «чувством семьи и передачей семейных традиций» (Е., 49) придают даче важность. У ребенка появляется возможность провести время с родственниками, бабушками,

дедушками. Получается, что город — это преимущественно пространство нуклеарной семьи, а дача — расширенной семьи, где одновременно могут находиться несколько поколений. У одних респондентов долговременное взаимодействие ребенка с родственниками могло происходить только на даче. У других ребенок и в городе общался с родственниками, однако совместные занятия были возможны только на даче в связи с тем, что в городе у ребенка и взрослых значительно меньше свободного времени.

Опираясь на образ дачи как пространства детства, можно выделить пять основных мотивов, по которым родители берут своих детей на дачу. Во-первых, на даче дети могут *познакомиться с окружающим миром* как в пределах дачного участка, так и за его пределами, во-вторых — *приобрести бытовые навыки*. В-третьих, дача воспринимается как пространство семьи, где ребенок может *провести время с родственниками*. Четвертая причина связана с переносом собственных представлений и воспоминаний родителя о дачном детстве на детей и *стремлением подарить ребенку похожий опыт*. Пятая причина — забота об экологически чистой и безопасной среде, городское лето — нередко душное, пыльное и грязное, совершенно неподходящее для детства. Все это делает дачу привлекательным местом для родителей и мотивирует совершать туда регулярные поездки с участием детей.

Детские дачные практики

Образ жизни на даче отличается от городского, что проявляется в различных уникальных практиках, возможных только на даче. На основе результатов эмпирического исследования я выделила следующие категории практик.

Первая категория — *детский досуг на природе*. Это и совместное времяпровождение взрослых с детьми (походы в лес за грибами или ягодами, прогулки на речку, на поле), и самостоятельное знакомство ребенка с природой на дачном участке (ловля жуков и бабочек, копание в грязи, наблюдение за растениями). У ребенка появляется возможность самостоятельно изучать природу, так как родители воспринимают дачное пространство участка как безопасное и ослабляют контроль.

*На даче можно походить босиком, чего не сделаешь в городе, опасаясь осколков (А., 50).
Вчера они [дети] меня просто звали в лес пойти. Они мне говорят: посмотри, вот тут деревья, вот такие птицы. У них неподдельный интерес к природе и ко всему, что вокруг (Т., 37).*

Почему родители считают дачу более *безопасной*? В первую очередь потому, что в дачных поселках меньше автомобилей. Вторая причина — знакомство с соседями и ощущение того, что вокруг все свои. Один из респондентов объяснил это тем, что на дачу едут «целенаправленно» (О., 25), то есть только дачники. На даче также снижается уровень общей тревожности. Большинство респондентов говорят о чувстве расслабленности на даче, ощущении спокойствия, в то время как город связан со стрессом.

На даче существуют ограничения, свойственные современному детству [Бочавер, Корзун, Поливанова, 2017]. Так, некоторые респонденты, вспоминая собственное детство, отмечали, что им позволялось больше и следили за ними меньше. «Я больше себя в детстве помню, что мы могли уехать очень далеко на велосипедах, поэтому я сразу же понимаю, куда можно уехать. Поэтому никуда не отпускаю» (Т., 37). Однако дача считается более безопасным пространством для ребенка. Это касается и территории участка за счет ее приватности, и территории дачного поселка за счет факторов, перечисленных выше.

Вторая категория детских практик на даче — *совместное семейное времяпровождение*. Это могут быть как самостоятельные активности детей на участке и за его пределами, о которых говорилось выше, так и совместный досуг. Ярким примером являются настольные игры, в которые дети играют с родителями: «Имаджинариум», «Монополия» и другие. У многих семей это занятие становится исключительно дачным. «Мы прям открыли для себя настольные игры и вместе с детьми теперь играем на даче, а в городе не играем» (Т., 37).

Родители также обучают и вовлекают детей в карты, шашки, шахматы. Это позволяет ребенку быть включенным в занятия взрослых, появляются традиции местных дачных вечеров. Для взрослых дача — это пространство, где можно заниматься различными хобби, на которые в городе не хватает времени и места, у детей тоже появляется возможность изучить новые для

них сферы и получить новые навыки. «У нас был дедушка, у которого на даче были машины, и они [дедушка и ребенок] в машине ковырялись, мыли, ремонтировали ее» (Е., 49).

Отдельную роль в семейных практиках играет приобщение ребенка к выполнению различных бытовых действий — уборке, готовке, в целом помощи по дому. Часто это начинается как совместные действия детей и взрослых и иногда становится некой дачной трудовой повинностью.

Все дети всегда участвовали в посадке огорода, в уборке овощей, в заготовках, с самого первого дня мы сажаем огород, посадили тут [на даче] яблони, ягодные кусты. Дети к семи годам уже все умели: и колоть дрова, и растопить печку. Теперь уже у нас есть баня и вот мальчик, которому 12 лет, мы вдвоем с ним живем сейчас, он отвечает за все. За то, чтобы дрова приносить в дом, чтобы они тут были. За то, чтобы топить баню, растапливать печь (Н., 47).

Мы стараемся ребенку объяснять, что все работают, — значит, и ты тоже должен работать сейчас. Все готовят, мясо жарят — значит, ты тоже должен. Бабушке они помогают. Все, что касается именно там огорода и посадок. Но ему нравится. Он с другом помогал красить дом и гараж, и они, как в книге про Тома Сойера, наперебой просили эту краску, чтобы покрасить гараж (Т., 37).

С точки зрения родителей, дача — это место, где возможна самореализация ребенка. Например, к дачному интерьеру многие относятся проще, чем к городскому, иногда с большей фантазией и уровнем дозволенности, а сам дом становится самодельным пространством как для взрослых, так и для детей.

Дети на даче ставили спектакли. Им доставали мешок с тряпьем, старыми шторами и тюльями. Они сами шили себе костюмы, сами ставили спектакли. Дача была местом, где это возможно было сделать (Т., 49).

У нас тут [на даче] дети соседские, и Игорь, их дедушка, наш ровесник. Так он так извращается. Столько всего понаделал, сделал им горку, в виде дракона скульптуру. Поперла фантазия за счет детей (С., 49).

Что касается детской социализации в дачных условиях, то она в первую очередь проходит в кругу семьи. Дача часто становится местом, где нет спешки и у родителей появляется больше свободного времени, которое можно провести вместе с ребенком. «Рома все лето проводил с бабушкой, дедушкой. Много общался с ними. Дедушка его шахматам научил, самолеты с ним собирал» (Е., 49). За счет того, что на даче возможно совместное проживание нескольких поколений и разных родственников, у ребенка появляется возможность межпоколенческой социализации. Отсутствие ее при нуклеарном характере городской семьи может быть одной из причин появления разрывов в историческом сознании, как процессе передачи знаний о семье, об истории из поколения в поколение [Верещагина, Бандурин, Самыгин, 2016]. На даче уменьшается влияние интернета как канала социализации, потому что, с одной стороны, многие родители здесь сильнее ограничивают использование гаджетов, а с другой — не на всех дачах выход в интернет в принципе возможен.

Выводы

Поездки на дачу как процесс сезонной миграции из города являются одной из практик досуга, доступной и возможной для многих жителей города. Родители-горожане, вовлекая в поездки своих детей, создают дачное детство, которое для этих детей становится частью городского детства.

Важная черта такого образа жизни — его двойственность и полярность, заключенная в контрасте города и дачи. Следуя концепции М. Бахтина о двойном восприятии мира и человеческой жизни [Бахтин, 1990], город и дача не могут существовать друг без друга. Поэтому большинство респондентов не представляют окончательного переезда на дачу и отказа от благ города. При этом собираются продолжать поездки на дачу, чтобы «чувствовать контраст между городскими джунглями и чистой природой» (С., 49).

Дачный опыт в детстве дает ребенку то, что он не может получить в городе, и наоборот. Город постепенно становится институционализированным пространством, где дети по расписанию ходят в школу, кружки, секции. Дачное детство, по словам респондентов, свободное, более безопасное, чем в городе, и более разнообразное. Дача дает возможность реализовать различные практики, невозможные в городских условиях из-за нехватки на них времени или неподходящих условий. Один из респондентов поделился словами ребенка: «*Мама, у меня в городе нет детства, хочу на дачу*» (Т., 39).

Дачное пространство в целом описывается как организованное вокруг взрослых, поскольку взрослые занимаются собственными делами, а ребенок встраивается в этот процесс и участвует в нем. Исключая, конечно, период, когда ребенок еще маленького возраста и не может передвигаться самостоятельно. В городе меньше свободы в выборе занятий. Так, по словам респондентов, если на даче ребенок помогает бабушке в посадке растений, уборке и имеется возможность иного разнообразного совместного досуга, то в городе их взаимодействие в большинстве случаев — помощь бабушки ребенку с уроками.

Контрастные поездки из города на дачу и обратно делают детство менее однородным, придают ему фактурность, дарят, по мнению родителей, новый опыт. Поездками на дачу родители расширяют детские территориальные границы и помогают в освоении и осмыслении мира. Меньше ограничивая детей и давая им свободный доступ к пространству, к различным предметам, родители благоприятно влияют на формирование у детей собственного «Я» [Осорина, 2019]. В связи с усилением контроля родителей за жизнью ребенка в городе, в том числе за его досугом, дача позволяет ребенку свободно реализовать многие свои желания, особенно в подростковом возрасте, когда на первом плане стоит скорее познание мира, а не социализация.

Дача действительно формирует уникальные детские практики, становится частью *дачного детства* [Полухина, 2014]. Одна из его характеристик — преобладание природных досуговых практик, доступ к которым в городе почти отсутствует. Так, исследования 1990-х годов показывают, что для игры и свободного времяпрепровождения дети предпочитают природные среды [Бочавер, Корзун, Поливанова, 2017], а исследования 2010-х годов говорят о том, что у городских детей уменьшается доступ к природе и в городе появляются специализированные детские места [Gastonguay, 2009]. Поэтому дача становится пространством, в котором возможно осуществление природных практик и долговременный контакт с природой. Это дает возможность ребенку расширить образ детства [Осорина, 2019].

Другие характеристики дачного детства — большая, чем в городе, роль социализации в кругу семьи, при этом зачастую расширенной, обучение бытовым навыкам, включение ребенка в занятия взрослых, большая возможность самостоятельного времяпрепровождения и познания окружающего мира. Все это способствует созданию нового опыта для городских детей, важность которого подчеркивается респондентами.

Родители, совершая поездки на дачу с детьми, восполняют тем самым важные элементы детства, роль которых постепенно уменьшается в городе. Так, современное детство в городе характеризуется отсутствием самостоятельной мобильности, снижением свободного передвижения пешком и уменьшением активностей на свежем воздухе, что влияет на развитие и благополучие детей [Prezza, Alparone, Cristallo, 2005]. Недостаток всего этого можно восполнить с помощью дачи.

Респонденты воспринимают город как необходимость. Он ассоциируется с социальными институтами работы, образования, культуры, здравоохранения. Это место, которое делает жизнь «комфортной» (М., 39), но при этом вызывает стресс и усталость. Ассоциативный ряд, связанный с дачей, более романтичен. Это природа — полеты аистов, цветение тюльпанов, спокойствие и умиротворение. «*Дача — это отдушина*» (Т., 37). Такая романтизация свойственна и самому образу детства, который реконструируется из интервью с родителями, — свобода, безопасность, отдых. Но это лишь одна из сторон детского дачного опыта, другая — детство глазами самих детей.

Заключение

На даче границы детского мира расширяются благодаря закрытости территории участка, в котором находится ребенок. Появляется свободный доступ к природе в рамках дачного участка,

увеличиваются возможности и варианты досуга. Самостоятельная мобильность детей в пространстве дачного поселения также выше, чем в городе. Сохраняются ограничения физические — границы СНТ или поселка. Однако детям разрешается больше, что обусловлено меньшим уровнем беспокойства и тревоги родителей. В городе, по словам респондентов, больше страхов и выше их концентрация — незнакомые люди и места, автомобили, неблагоприятная экологическая обстановка.

Набор детских практик на даче увеличивается по сравнению с городом, однако он все равно кажется регламентированным и навязанным родителями. О «*дачной трудовой повинности*» сами респонденты, вспоминая свое детство, говорили как о чем-то обязательном и больше похожем на наказание, чем на досуг. На даче социализация ограничена кругом семьи из-за отсутствия там других детей.

Ограничением данного исследования является выбор родителей в качестве информантов, что исключает из концептуализации исследования детей как важных участников урбанистического детства. Следствием этого также стала некоторая романтичность образа детства, поскольку дети не всегда рассказывают родителям о своих приключениях, и это не позволяет описать дачу как пространство риска, хотя она таковым является.

Таким образом, перспективное изучение образа дачного детства возможно и со стороны других акторов — детей, что позволит расширить образ дачного детства, дополнив его новыми характеристиками, и выявить различия между восприятием дачи детьми и родителями.

Источники

- Архангельский В., Зверева Н. (2011) Рождаемость в Москве в 2000-е годы//Демоскоп Weekly. Режим доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2011/0489/tema05.php> (дата обращения 23.04.2020).
- Арьес Ф. (1999) Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета.
- Бахтин М.М. (1990) Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература.
- Бочавер А.А., Корзун А.Н., Поливанова К.Н. (2017) Уличный досуг детей и подростков//Политология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 14. № 3. С. 470–490.
- Бреславский А.С. (2016) Какой может быть российская субурбанизация?//Мир России. Социология. Этнология. №1. С. 79–102.
- Бреславский А.С. (2017) Что мы знаем о современных российских пригородах? Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН.
- Булатова А. (2008) Денис Визгалов: «Дачи — это массовая субурбанизация по-русски»//Экспертный портал ИО НИУ «Высшая школа экономики». Режим доступа: <https://iq.hse.ru/news/177680081.html> (дата обращения: 05.01.2020).
- Верещагина А.В., Бандурин А.П., Самыгин С.И. (2016) Детство в условиях городской среды: риски социализации//Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. № 4.
- Григоричев К.В. (2013) В тени большого города. Социальное пространство пригорода. Иркутск: Оттиск.
- Григоричев К.В. (2016) Многообразие пригорода: субурбанизация в Сибирском регионе (случай Иркутска)//Городские исследования и практики. Т. 1. № 2. С. 7–20.
- Ильин В.И., Покровский Н.Е. (2016) Горожане в деревне. Социологическое исследование в российской глубинке: Дезурбанизация и сельско-городские сообщества: коллективная монография. М.: Университетская книга.
- Кон И.С. (1988) Ребенок и общество. М.: Просвещение.
- Кон И.С. (2004) Детство как социальный феномен//Журнал исследований социальной политики. Т. 2. № 2. С. 151–174.
- Майорова-Щеглова С.Н. (2014) Трансформации детства в начале XXI в. К уточнению концепции социального конструирования детства//Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». № 4 (126). С. 173–183.
- Майорова-Щеглова С.Н. (ред.) (2018) Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус. М.: Изд-во РОС.
- Махрова А.Г. (2015) Сезонная субурбанизация в регионах России//Вестник Московского университета. Серия 5. География. № 4. С. 59–67.
- Нефедова Т.Г. (2001) Российские пригороды. Горожане в сельской местности//Город и деревня в Европейской России: сто лет перемен. М.: ОГИ. С. 374–399.
- Нефедова Т.Г. (2011) Российские дачи как социальный феномен//SPERO. Осень–зима 2011. № 15. С. 161–172. Режим доступа: http://www.intelros.ru/intelros/reiting/rejting_09/material_sofiy/17838-rossiyskie-dachi-kak-socialnyy-fenomen.html (дата обращения: 22.04.2020).

- Нефедова Т.Г. (2012) Горожане и дачи//Отечественные записки. № 3. С. 204–216.
- Нефедова Т.Г. (2013) Десять актуальных вопросов о сельской России: Ответы географа. М.: ЛЕНАНД.
- Нефедова Т.Г., Аверкиева К.В., Махрова А.Г. (2016) Между домом и... домом. Возвратная пространственная мобильность России. М.: Новый хронограф.
- Нефедова Т.Г., Покровский Н.Е., Трейвиш А.И. (2015) Урбанизация; дезурбанизация и сельско-городские сообщества в условиях роста горизонтальной мобильности//Социологические исследования. № 12. С. 60–69.
- Нефедова Т.Г., Савчук И.Г. (2014) Второе загородное жилье горожан в России и Украине: эволюция дач и тренды их современных изменений//Известия РАН. Серия «География». № 4. С. 39–47.
- Нефедова Т.Г.; Трейвиш А.И. (2012) Между городом и деревней//Мир России. № 4. С. 61–82.
- Осорина М.В. (2019) Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер.
- Покровский Н.Е., Николаева У.Г., Демидова Ю.А. (2019) Феноменология «жизненного мира» горожанина во внегородском пространстве Ближнего Севера: дом и домостроительство//Социологические исследования. № 12. С. 71–80.
- Поливанова К.Н. (2012) Практики развития: взросление в современном мире//Материалы научно-экспертного семинара «Новое детство». Режим доступа: <https://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292.shtml> (дата обращения: 17.04.2020).
- Полухина Е.В. (2014) Особенности социального порядка в постсоветском пространстве: труд; поколение и гендер//Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. № 3. С. 71–80.
- Сиберева М.Ю. (2010) Влияние мегаполиса на социализацию ребенка//Социологические исследования. № 7. С. 147–150.
- Трейвиш А.И., Нефедова Т.Г. (2013) Урбанизация; контрурбанизация; пространственная мобильность населения и роль дачников на Ближнем Севере//Дезурбанизация и природный капитал: миграционные тренды; инфокоммуникация и новые сельские сообщества: Материалы IV Международной научной конференции; Костромская область; деревня Медведево; 9–11 мая 2013 г./под ред. Н.Е. Покровского, Т.Е. Нефедовой (ред.). М. С. 57–76.
- Трейвиш А.И. (2014) «Дачеведение» как наука о втором доме на западе и в России//Известия РАН. Серия «География». № 4. С. 22–32.
- Трейвиш А.И. (2015) Дачная мобильность; дачный менталитет и дачеведение//Демоскоп Weekly. № 655–656. Режим доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2015/0655/demoscope655.pdf> (дата обращения: 22.04.2020).
- Gastonguay G., Jutras S. (2009) Children's Appreciation of Outdoor Places in a Poor Neighborhood//Journal of Environmental Psychology. Vol. 29 (1). P. 101–109.
- Harris R. (2010) Meaningful Types in a World of Suburbs//Research in the Urban Sociology: Suburbanization in Global Society. Vol. 10. P. 15–47.
- Hillman M., Adams J., Whitelegg J. (1991) One False Move: A Study of Children's Independent Mobility. London: PSI Publishing.
- Hugh M., Limb M. (1999) Defining an Agenda for the Geography of Children: Review and Prospect//Progress in Human Geography. Vol. 23. No. 1. P. 61–90.
- Lovell S. (2003) Summerfolk: A History of the Dacha; 1710–2000. London: Cornell University Press.
- Prezza M., Alparone F.R., Cristallo C., Luigi S. (2005) Parental Perception of Social Risk and of Positive Potentiality of Outdoor Autonomy for Children: The Development of Two Instruments//Journal of Environmental Psychology. Vol. 25. No. 4. P. 437–453.

Приложение

- Информант 1: Татьяна, 37 лет, один ребенок в возрасте 10 лет.
- Информант 2: Елена, 49 лет, один ребенок в возрасте 22 года.
- Информант 3: Тина, 49 лет, двое детей в возрасте 24 и 30 лет.
- Информант 4: Наталья, 47 лет, трое детей в возрасте 12, 19 и 26 лет.
- Информант 5: Олег, 25 лет, один ребенок в возрасте 2 года.
- Информант 6: Мария, 39 лет, один ребенок в возрасте 6 лет.
- Информант 7: Ксения, 36 лет, один ребенок в возрасте 7 лет.
- Информант 8: Александр, 50 лет, один ребенок в возрасте 23 года.
- Информант 9: Светлана, 49 лет, один ребенок в возрасте 7 лет.
- Информант 10: Анна, 27 лет, один ребенок в возрасте 5 лет.
- Информант 11: Евгения, 29 лет, двое детей в возрасте 1 и 4 года.
- Информант 12: Степан, 30 лет, один ребенок в возрасте 5 лет.

POLINA IVANOVA

SEASONAL MIGRATION TO THE DACHA AS A PRACTICE OF MOSCOVITE URBAN CHILDHOOD

Polina E. Ivanova, Master's Student, Master's Program in Urban Development and Spatial Planning, Vysokovsky Graduate School of Urbanism, Faculty of Urban and Regional Development, HSE University; 13 bldg. 4 Myasnitskaya Street, Moscow, 10100, Russian Federation.

E-mail: polina.zero@yandex.ru

Abstract

The prevalence of temporary seasonal migration to the dacha is one of the key features of Russian urbanization. Up to two thirds of the Russian urban population own dachas of various types. Children are also participants in regular trips between the city and the dacha, getting new experiences of socialization and leisure. Unlike urban childhood, dacha childhood is not yet characterized by regulation, institutionalization or the predominance of passive forms of leisure.

This article reconstructs the image of the dacha experience of urban children and assess its significance for childhood. Based on data obtained through semi-structured interviews, the main characteristics of dacha childhood and the vision of the dacha as a childhood space are identified and described. The respondents regularly make trips to the dacha with their children, while most of the time they live in the city, in our case Moscow. The choice of parents as the main informants is explained by the fact that they are the creators of the dacha childhood and have a great influence on the formation of children's leisure time.

The results describe the dacha as a space that creates unique children's practices, the characteristics of which are the predominance of the natural environment, the greater role of family and intergenerational socialization, and a lesser degree of parental control. The dacha experience is different from the urban one due to the possibility for activities for which there is no time or place in the urban space. Such practices include outdoor games, nature study, family leisure time, handicrafts, and sports. These characteristics confirm the hypothesis about the creation of opportunities for new experiences in the countryside, which are important elements of childhood and which are gradually being lost in the city.

Keywords: childhood; urban childhood; dacha; dacha childhood; seasonal suburbanization; seasonal migration

Citation: Ivanova P. (2020) Seasonal Migration to the Dacha as a Practice of Moscovite Urban Childhood. *Urban Studies and Practices*, vol. 5, no 3, pp. 66–77. (in Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202066-77>

References

- Arhangel'skij V., Zvereva N. (2011) Rozhdaemost' v Moskve v 2000-e gody [Birth Rate in Moscow in the 2000s]. *Demoskop Weekly*. Available at: <http://www.demoscope.ru/weekly/2011/0489/tema05.php> (accessed 23 April 2020). (in Russian)
- Ar'es F. (1999) Rebenok i semejnaya zhizn' pri Starom poryadke [Child and Family Life Under the Old Order] Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo universiteta. [Ural University Press] (in Russian)
- Bahtin M.M. (1990) Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa [Rable and His World]. M.: Hudozhestvennaya literatura [Mocow: Fiction Literature]. (in Russian)
- Bochaver A.A., Korzun A.N., Polivanova K.N. (2017) Ulichnyj dosug detej i podrostkov [Street Leisure of Children and Adolescents]. *Politologiya. Zhurnal Vyshej Shkoly Ekonomiki* [Politicalology. Journal of the Higher School of Economics] V. 14. no 3 pp. 470–490. (in Russian)
- Breslavskij A.S. (2016) Kakoj mozhet byt' rossijskaya suburbanizaciya? [What Could Be the Russian Suburbanization?]. *Mir Rossii. Sociologiya. Etnologiya* [The World of Russia. Sociology. Ethnology], no 1, pp.79–102. (in Russian)
- Breslavskij A.S. (2017) Chto my znaem o sovremennyh rossijskih prigorodah? [What Do We Know about Modern Russian Suburbs?] Ulan-Ude. BNC SO RAN. (in Russian)
- Bulatova A. (2008) Denis Vizgalov: "Dachi – eto massovaya suburbanizaciya po-russki" [Denis Vizgalov: The Dachi is Massive Suburbanization in Russia]. *Ekspertnyj portal IQ NIU "Vysshaya shkola ekonomiki"* [Expert Portal IQ Higher school of Economics]. Available at: <https://iq.hse.ru/news/177680081.html> (accessed 05 January 2020). (in Russian)

- Il'in V.I., N.E. Pokrovskij (2016) Gorozhane v derevne. Sociologicheskoe issledovanie v rossijskoj glubinke: Dezurbanizaciya i sel'sko-gorodskie soobshchestva: kollektivnaya monografiya [Sociological Research in the Russian Outback: Deurbanization and Rural-Urban Communities: Collective Monograph]. Moskva: Universitetskaya kniga [Moscow: University book]. (in Russian)
- Gastonguay G., Jutras S. (2009) Children's appreciation of outdoor places in a poor neighborhood. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 29 (1), pp. 101–109.
- Grigorichev K.V. (2013) V teni bol'shogo goroda. Social'noe prostranstvo prigoroda [In the Shadow of a Big City. The Social Space of The Suburb]. Irkutsk: Ottisk. (in Russian)
- Grigorichev K.V. (2016) Mnogoobrazie prigoroda: suburbanizaciya v sibirskom regione (sluchaj Irkutska) [Suburban Diversity: Suburbanization in the Siberian Region (the Case of Irkutsk)]. *Gorodskie issledovaniya i praktiki* [Urban Studies and Practices], vol. 1, no 2, pp. 7–20. (in Russian)
- Harris R. (2010) Meaningful Types in a World of Suburbs. *Research in the Urban Sociology: Suburbanization in Global Society*, vol. 10, pp. 15–47.
- Hillman, M., Adams J., Whitelegg J. (1991) One false move: A study of children's independent mobility. London: PSI Publishing.
- Hugh M., Limb M. (1999) Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. *Progress in Human Geography*, vol. 23, no 1, pp. 61–90.
- Kon I.S. (2004) Detstvo kak social'nyj fenomen [Childhood as a Social Phenomenon]. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki* [Journal of Social Policy Studies], vol. 2, no 2, pp. 151–174. (in Russian)
- Kon I.S. (1988) Rebenok i obshchestvo [Children and Society]. M.: Prosveshchenie [Moscow: Enlightenment]. (in Russian)
- Lovell S. (2003) Summerfolk: A History of the Dacha, 1710–2000. London: Cornell University Press.
- Mahrova A.G. (2015) Sezonnaya suburbanizaciya v regionah Rossii [Seasonal Suburbanization in Russian Regions]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 5. Geografiya* [Herald of Moscow University. Series 5. Geography], no 4. pp. 59–67. (in Russian)
- Majorova-Shcheglova S.N. (2014) Transformacii detstva v nachale XXI v. K utocnieniu koncepcii social'nogo konstruirovaniya detstva [Transformations of Childhood at the Beginning of the XXI Century. On Clarification of the Concept of Social Construction of Childhood]. *Vestnik RGGU. Seriya «Filosofiya. Sociologiya. Iskusstvovedenie»* [RSUH/RGGU Bulletin. Series Philosophy. Sociology. Art history], vol. 4 (126), pp. 173–183. (in Russian)
- Majorova-Shcheglova S.N. (ed.) (2018) Detstvo XXI veka: sociogumanitarnyj tezaurus [Childhood of the XXI Century: Socio-Humanitarian Thesaurus]. M: ROS [Moscow: ROS]. (in Russian)
- Nefedova T.G. (2001) Rossijskie prigorody. Gorozhane v sel'skoj mestnosti [Russian Suburbs. Citizens in the Countryside]. *Gorod i derevnya v Evropejskoj Rossii: sto let peremen* [City and Countryside in European Russia: A Hundred Years of Change]. M.: OGI, pp. 374–399. (in Russian)
- Nefedova T.G. (2011) Rossijskie dachi kak social'nyj fenomen [Russian Dachas as a Social Phenomenon]. *SPERO. Osen' – zima 2011* [SPERO], no 15, pp. 161–172. Available at: http://www.intelros.ru/intelros/reiting/rejting_09/material_sofiy/17838-rossijskie-dachi-kak-socialnyy-fenomen.html (accessed 22 April 2020). (in Russian)
- Nefedova T.G. (2012) Gorozhane i dachi [Citizens and Dachas]. *Otechestvennye zapiski* [Annals of the Fatherland], no 3, pp. 204–216. (in Russian)
- Nefedova T.G. (2013) Desyat' aktual'nyh voprosov o sel'skoj Rossii: Otveti geografa [Ten Topical Questions about Rural Russia: Geographer's Answers]. Moscow: LENAND. (in Russian)
- Nefedova T.G., Averkieva K.V., Mahrova A.G. (2016) Mezhdum domom i... domom. Vozvratnaya prostranstvennaya mobil'nost' Rossii [Between Home and... Home. Reversible Spatial Mobility of Russia]. M.: Novyj hronograf [Moscow: New Chronograph]. (in Russian)
- Nefedova T.G., Pokrovskij N.E., Trejvish A.I. (2015) Urbanizaciya, dezurbanizaciya i sel'sko-gorodskie soobshchestva v usloviyah rosta gorizontальной mobil'nosti [Urbanization, Deurbanization And Rural-Urban Communities in the Context of Growing Horizontal Mobility]. *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], no 12, pp. 60–69. (in Russian)
- Nefedova T.G., Savchuk I.G. (2014) Vtoroe zagorodnoe zhil'e gorozhan v Rossii i Ukraine: evolyuciya dach i trendy ih sovremennyh izmenenij [Second Suburban Housing of Townspeople in Russia and Ukraine: Evolution of Summer Cottages and Trends of Their Modern Changes]. *Izvestiya RAN. Seriya «Geografiya»* [Bulletin of Russian Academy of Sciences. Geography Series], no 4, pp. 39–47. (in Russian)
- Nefedova T.G., Trejvish A.I. (2012) Mezhdum gorodom i derevnej [Between Town and Country]. *Mir Rossii* [World of Russia], no 4, pp. 61–82. (in Russian)
- Osorina M.V. (2019) Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh [The Secret World of Children in the Space of the World of Adults]. St. Petersburg: Piter. (in Russian)

- Pokrovskij N.E, Nikolaeva U.G., Demidova YU.A. (2019) Fenomenologiya «zhiznennogo mira» gorozhanina vo vnegorodskom prostranstve blizhnego severa: dom i domestikaciya [Phenomenology of the “Life World” of a Citizen in the Extra-Urban Space of the Near North: Home and Domestication]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia* [Sociological Studies], no 12, pp. 71–80. (in Russian)
- Polivanova K.N. (2012) Praktiki razvitiya: vzroslenie v sovremennom mire [Development practices: growing up in the modern world]. *Materialy nauchno-ekspertnogo seminar «Novoe detstvo»* [Materials of the Scientific and Expert Seminar “New Childhood”]. Available at: <https://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292.shtml> (accessed 17 April 2020). (in Russian)
- Poluhina E.V. (2014) Osobennosti social'nogo poryadka v postsovetском prostranstve: trud, pokolenie i gender [Features of the Social Order in the Post-Soviet Space: Labor, Generation and Gender]. *Labirint. Zhurnal sotsial'no-gumanitarnykh issledovaniy* [Labyrinth: Journal of Social and Humanities Research], no 3, pp. 71–80. (in Russian)
- Prezza M., Alparone F.R., Cristallo C., Luigi S. (2005) Parental Perception of Social Risk and of Positive Potentiality of Outdoor Autonomy for Children: The Development of Two Instruments. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 25, no 4, pp. 437–453.
- Sibereva M.Y. (2010) Vliyanie megapolisa na socializaciyu rebenka [The Influence of the Metropolis on the Socialization of the Child]. *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], no 7, pp. 147–150. (in Russian)
- Trejvish A.I. (2014) «Dachevedenie» kak nauka o vtorom dome na zapade i v Rossii [“Dachevedenie” as a Science of the Second House in the West and in Russia]. *Izvestiya RAN. Seriya «Geografiya»* [Bulletin of Russian Academy of Sciences. Geography Series], no 4, pp. 22–32. (in Russian)
- Trejvish A.I. (2015) Dachnaya mobil'nost', dachnyj mentalitet i dachevedenie [Dacha Mobility, Dacha Mentality and Summer Residence]. *Demoskop Weekly*, no 655–656. Available at: <http://www.demoscope.ru/weekly/2015/0655/demoscope655.pdf> (accessed 22 April 2020). (in Russian)
- Trejvish A.I., Nefedova T.G. (2013) Urbanizaciya, kontrurbanizaciya, prostranstvennaya mobil'nost' naseleniya i rol' dachnikov na Blizhnem Severe [Urbanization, Counter-Urbanization, Spatial Mobility of the Population and the Role of Summer Residents in the Middle North]. *Dezurbanizaciya i prirodnyj kapital: migracionnye trendy, infokommunikaciya i novye sel'skie soobshchestva: Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Kostromskaya oblast', derevnya Medvedevo, 9–11 mai 2013* [De-urbanization and natural capital: migration trends, infocommunication and new rural communities: Materials of the IV International Scientific Conference, Kostroma Region, Medvedevo village, 9–11 may 2013], pp. 57–76. (in Russian)
- Vereshchagina A.V., Bandurin A.P., Samygin S.I. (2016) Detstvo v usloviyah gorodskoj sredy: riski socializacii [Childhood in the urban environment: risks of socialization]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki* [Humanities, Socio-Economic and Social Sciences], no 4. (in Russian)

ДАРЬЯ ГОЛУБЕВА, НИКОЛАЙ ДЕМЕНТЬЕВ, СОФЬЯ КАЛЯКИНА, МАРИЯ КАЦ, ОЛЬГА РАГУЛИНА, ЕВГЕНИЯ РОСИНА, АЛЕКСАНДРА БОЧАВЕР

НИЗКОПороГОВЫЙ ПОДРОСТКОВЫЙ КЛУБ КАК ЭЛЕМЕНТ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

Голубева Дарья Александровна, клинический психолог, тьютор, ведущая подросткового клуба «Точка Б» НП СРДП «Перекресток Плюс».

Дементьев Николай Николаевич, педагог-психолог Городского психолого-педагогического центра Департамента образования и науки города Москвы; Российская Федерация, 109443, г. Москва, Есенинский бульвар, д. 12, к. 2.

Калякина Софья Михайловна, психолог, гештальт-терапевт, специалист психологического центра для подростков «Точка», менеджер проектов НП СРДП «Перекресток Плюс».

Кац Мария Яковлевна, клинический психолог, менеджер проектов НП СРДП «Перекресток Плюс», руководила подростковым клубом «Точка Б» в районе Братеево, г. Москва.

Рагулина Ольга Александровна, педагог-психолог Городского психолого-педагогического центра Департамента образования и науки города Москвы; Российская Федерация, 109443, г. Москва, Есенинский бульвар, д. 12, к. 2.

Росина Евгения Михайловна, психолог, ведущая подросткового клуба «Точка Б», руководитель подросткового клуба на Селигерской, НП СРДП «Перекресток Плюс».

Бочавер Александра Алексеевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ, сотрудник НП СРДП «Перекресток Плюс»; Российская Федерация, 101000, г. Москва, Потаповский переулок, д. 16, стр. 10.

E-mail: a-bochaver@yandex.ru

Что такое низкопороговый подростковый клуб? Для чего он нужен? Как встраивается в городское пространство? Эта дискуссия проходила весной 2020 года в период самоизоляции на платформе Zoom, когда большая часть рабочих процессов, в том числе психологическое консультирование и работа в подростковых клубах, перешли в онлайн. Переход деятельности из очного взаимодействия в удаленное позволил дистанцироваться от непосредственного опыта. Эксперты отразили некоторые особенности функционирования клубов как пространств для общения, расположенных на определенных территориях и зависящих от физических и социальных характеристик конкретного района.

В дискуссии обсуждаются особенности работы психологических клубов для подростков, расположенных в двух районах города Москвы: Братеево (юго-восточная часть города, правый берег Москвы-реки, население 110 тыс. чел., 77-е место в Москве по стоимости жилья) и Крылатское (западная часть города, правый берег Москвы-реки, население 83 тыс. чел., 26-е место в Москве по стоимости жилья). Клуб в Братеево был создан в 2015 году и существует в рамках некоммерческой организации «Перекресток Плюс». Подростковый клуб в Крылатском входит в сеть клубов в рамках Городского психолого-педагогического центра (ГППЦ) Департамента образования и науки города Москвы. Этот клуб появился в 2016 году и был первым из ныне функционирующих в ГППЦ клубов (всего их 17).

В качестве формата социальной и психолого-педагогической работы подростковые клубы создавались как площадки для времяпрепровождения, альтернативные улице и подъездам. Подростки могут приходить сюда и проводить время так, как им диктует возраст, без употребления психоактивных веществ и в безопасной обстановке. Основные цели клуба – содействие личностному и социально-психологическому развитию подростков, раскрытие их потенциала и поддержка способности позитивно и творчески строить свою жизнь.

Эксперты обсудили, каковы основные возможности подростковых клубов, как происходящее в клубе зависит от того, где он находится, и как может поменяться Москва, если такие клубы появятся в каждом районе.

Ключевые слова: Москва; подростковый клуб; Братеево; Крылатское; социальная работа; психолого-педагогическая работа

Цитирование: Голубева Д., Дементьев Н., Калякина С., Кац М., Рагулина О., Росина Е., Бочавер А. (2020) Низкопороговый подростковый клуб как элемент городского ландшафта//Городские исследования и практики. Т. 5. № 3. С. 78–86.

DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202078-86>



Рис. 1. Помещение клуба в Крылатском

Источник: архив клуба (Крылатское).

Александра Бочавер (модератор): Расскажите, что такое низкопороговый клуб для подростков?

Николай Дементьев (Крылатское): Клуб — это развивающее пространство, территория свободного общения, которая может удовлетворять разные потребности ребенка — в общении, обучении, саморегуляции, поиске новых форм досуга — за счет коммуникации с другими участниками и ведущими (рис. 1).

В клуб может прийти любой подросток 11–17 лет и провести время так, как ему (или ей) хочется. Доступность (низкий порог) определяется тем, что посещение клуба бесплатно и для него не требуется никаких специальных навыков. Единственное ограничение для всех клубов — обязательное соблюдение трех правил: трезвость, безопасность и уважительное отношение к себе и окружающим.

Маша Кац (Братеево): Клуб — это территория свободного общения. Это общение может быть опосредовано какими-то занятиями — настольными, подвижными, словесными играми, творчеством. А иногда участники что-то обсуждают, секретничают, спорят, рассказывают байки. Также мы не требуем от подростков вовлекаться в общие процессы, если человек хочет сидеть один, присматриваться или просто ему приятно, когда кто-то рядом общается, — это его священное право. Ведущие клуба могут предложить подростку занятие, но никогда не настаивают.

В клубе всегда можно воспользоваться материалами для творчества, периодически проводятся мастерские, собрано много настольных игр, можно просто посидеть, воспользоваться интернетом, пообщаться, попить чай и многое другое, что не противоречит правилам. Иногда смотрим видео, танцуем, слушаем музыку.

Евгения Росина (Братеево): Периодически мы устраиваем игротеки и праздники — с гримом, костюмами, квестами, ролевыми играми, украшением помещения, просмотром кино или мультфильмов.

Софья Калякина (Братеево): Клуб работает два раза в неделю по четыре часа. Прийти и уйти можно в любой момент. Во всех клубах есть постоянные ведущие — два психолога, которые работают в паре. Также в Братеево приглашают волонтеров, которые могли бы набраться опыта общения с подростками и впоследствии — при желании и необходимости — стать ведущими.

Ольга Рагулина (Крылатское): Между ребятами могут возникать конфликты, и ведущие помогают решать их конструктивными способами — выражая свое мнение, соблюдая взаимное уважение и в то же время отстаивая свои границы. Клуб помогает некоторым детям очутиться в непривычной ситуации, где можно и нужно быть самостоятельным: договариваться с другими, просить о помощи, помогать другим, принимать какие-то решения, заботиться о себе, выполнять данные обещания (рис. 3).

Модератор: Кто ходит в клубы и что их побуждает приходить?

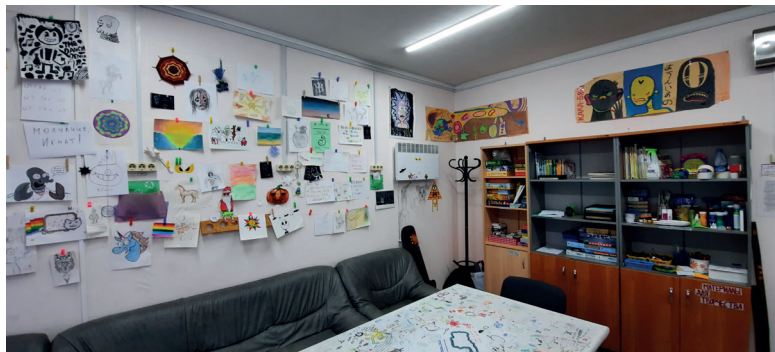


Рис. 2. Рисунки подростков на стенах — один из способов активного участия в жизни клуба

Источник: архив клуба (Крылатское).

Обычные места, где подростки проводят время помимо клуба, это торговые центры, фастфуды, территории у метро «Китай-город» и «Арбатская». Еще ходят друг к другу в гости. Многие подростки посещают дополнительные занятия, спортивные секции. Обычно сюда приходят те, кто ищет новых друзей, и те, кто хочет прокачать свои психологические навыки, а также ребята, которые используют клуб как ресурс и возможность восполнить дефициты.

Е.Р. (Братеево): В отличие от ребят из Крылатского, наши подростки почти никуда из района не выбирают. Некоторые не имеют представления о том, как выглядит центр Москвы. И, например, задача добраться до соседней станции метро может выглядеть для них как эпическое приключение. Чаще всего к нам ходят дети, которым хочется или нужно побыть где-то вне дома, но при этом они не любят все время торчать на улице, в подъезде или в торговом центре. Среди наших ребят есть немало детей из многодетных семей, которым хочется разнообразить круг общения, поиграть в игры, которых нет дома, или, наоборот, побыть в покое. Есть подростки, которым нужны тусовка, ощущение драйва, выход сильным эмоциям. Клуб дает им эти впечатления, а в отсутствие клуба они, скорее всего, оказались бы в криминальных группах. Клуб дает им возможность находиться где-то еще, кроме тусовок, построенных на принципах «не слабо» и «кто сильнее, тот и прав». Клуб позволяет искать себя и находить мирные и конструктивные способы самовыражения, а также воздерживаться от употребления психоактивных веществ, в которых они тоже ищут ярких эмоций. Клуб является мощной альтернативой, так как здесь можно получить сильные эмоции экологичным способом и одновременно быть в безопасности, так как в клубе психоактивные вещества под запретом.

С.К. (Братеево): Иногда заходят компаниями (анимешники, одноклассники). Есть дети, которым одиноко, и они ищут общения. Но, наверное, основной костяк — это те, кто установил хорошие, доверительные связи с ведущими и нашел свое место в хоть и меняющейся, но более-менее понятной тусовке. Те, у кого есть интерес к людям и занятиям, доступным в клубе (рис. 4).

Модератор: Как подростки узнают о клубе?

О.Р. (Крылатское): В Крылатском у нас нет внешней рекламы, поэтому новые участники появляются за счет сарафанного радио, а также к нам направляют детей специалисты (психологи, логопеды, дефектологи) нашего центра.

М.К. (Братеево): В Братеево информирование устроено по-другому.

Поскольку наша некоммерческая организация не является частью большой разветвленной государственной структуры, нам доступны другие сообщества и способы распространения информации. И помимо этого у нас, в отличие от ГППЦ, например, нет стабильного бесплатного психологического консультирования. То есть сейчас в центре нет связки психологи — подростковый клуб, а есть только клуб, поэтому к нам не попадают напрямую подростки и родители, у которых есть запрос на психологическую помощь.

Для того чтобы встретиться с нашей целевой аудиторией, нам нужно предпринимать отдельные усилия.

Чтобы подростки в районе узнали, что недалеко появился подростковый клуб, мы делали уличные выходы (на катки, в торговые центры), отправляли информацию о клубе в ближай-

Н.Д. (Крылатское): В клуб может прийти любой подросток. Состав участников может меняться и на протяжении года, и в разные дни недели. Мы не знаем, кто из детей придет сегодня, а кто нет. Новые участники интегрируются в клуб несколькими способами: благодаря сопровождению ведущих, шефства «стареньких» участников, включения в общие игры. Для каждого мы проводим небольшую экскурсию и знакомим с правилами.

О.Р. (Крылатское): В клубе в Крылатском собираются дети с разных концов Москвы, но большинство живут рядом. Они много общаются со сверстниками и часто выезжают из своего района.



Рис. 3. В игре можно получить новые способы коммуникации, опыт проживания разных ситуаций

Источник: архив клуба («Точка Б»).

шую школу, библиотеку. Постепенно у «Точки Б» выстроилась хорошая репутация, и подростки приводили других ребят сами. Их родители и другие взрослые не слишком интересуются, чем занимается их ребенок, и не всегда видят профилактический ресурс клуба.

В целом схема привлечения местных подростков через работу на территории — это отработанная модель, так «Перекресток» работает с 1995 года и так же создавались первые клубы в ГППЦ в 2015-м, однако в некоторых территориальных отделениях было достаточно подростков-клиентов и их приглашали в клубы внутри отделения.

Е.Р. (Братеево): Есть еще один способ, который мы используем, — это информирование через интернет и социальные сети, но практика показывает, что такая работа приносит плоды скорее в долгосрочной перспективе. Гораздо эффективнее работают в виртуальном пространстве чаты и контакты, построенные на личных связях.

М.К. (Братеево): Но тут нужно заметить, что подростки в Братеево не обладают развитыми навыками в сфере цифрового общения. Они часто теряют или ломают телефоны, не помнят пароль от очередного аккаунта «ВКонтакте», аккаунты все время вскрывают или крадут, потому что они делятся с другими своими паролями и оставляют открытые странички на чужих устройствах, часто считается вполне рядовым поступком почитать сообщения другого человека, в чатах они спамят, а на страницы клуба в соцсетях забывают заходить. Таким образом, есть определенная прослойка людей — подростков и их родителей, — которые не имеют возможности узнать о клубе через соцсети, и к ним нужно выходить другими путями: ходить по улицам, оставлять листовки в магазинах, через Управу, КДНиЗП и школы.

Модератор: Чего подростки ожидают от клуба?

О.Р. (Крылатское): Они приходят просто потому, что в клубе им комфортно. Однажды мы задали этот вопрос самим подросткам, и самым запоминающимся ответом был: «Потому, что меня здесь ценят таким, какой я есть, понимают мои шутки». Часто к нам приходят просто побыть в дружеской, принимающей атмосфере, свободной от родительских и школьных требований, приходят и за поддержкой ведущих и советом.

М.К. (Братеево): Есть подростки, круг общения которых ограничен не всегда дружелюбными одноклассниками, и в клубе, как более-менее безопасном пространстве, они ищут общения или хотят поиграть. Некоторым нашим подросткам сложно сформулировать, зачем им это нужно. Некоторые говорят, что приходят отдохнуть, погреться (зимой), поговорить с ведущими. Порой они приходят с конкретными вопросами к психологам.

Е.Р. (Братеево): Возможно, клуб — одно из немногих мест, где взрослые относятся к ним внимательно, уважительно и на равных. Не формально, как часто бывает в казенных учреждениях, а по сути. И правила сообщества тоже формируются с учетом их мнения (что,



Рис. 4. Подростки и ведущие клуба обычно вместе играют в настольные игры (фотография из архивов клуба)

Источник: архив клуба (Братеево).

дирующих в ней подростков, то она может целиком и перестать ходить так же внезапно, как появилась.

Когда подросток попадает в клуб, его дальнейшую жизнь здесь можно поделить на следующие условные стадии.

Адаптация. Подросток присматривается к клубу и его участникам, узнает, какие есть правила и как они работают, проверяет границы допустимого, находит для себя интересные и полезные формы деятельности и времяпрепровождения. Задачи ведущих на данной стадии варьируются от аккуратного наблюдения за подростком до жесткого отстаивания правил и границ клуба.

Принятие правил и ценностей, поиск форм самореализации и самовыражения. На этом этапе задача ведущих — внимательно отнестись к потребностям подростка, предложить ему подходящую ему форму деятельности и поддержать конструктивные и общественно одобряемые модели самореализации.

Внесение изменений в среду. Теперь подросток активно дополняет среду клуба. Дополнения могут выражаться в разных формах: от созданных рисунков, которые он вешает на стену, до предложений по изменению правил клуба (но не базовых) (рис. 2).

Отстаивание ценностей. Подросток идентифицирует себя со средой клуба и частично берет на себя поддержку этой среды (от поддержания чистоты до отслеживания правил и отстаивания ценностей клуба). На этом этапе ведущие могут делегировать подростку часть полномочий — например, могут попросить провести экскурсию для нового участника и помочь ему с адаптацией (при этом ведущие внимательно отслеживают не только процесс адаптации нового участника, но и состояние подростка, находящегося в роли «куратора»).

Динамика развития клуба складывается из множества индивидуальных траекторий всех участников, поэтому нельзя точно сказать, какой срок занимает стадия от открытия до формирования самоподдерживающейся и самовоспроизводящейся среды. Существуют такие важные факторы, как уход по возрасту постоянных участников клуба и прибытие новых участников. Так что клубная среда динамична и изменчива, а роль постоянной устойчивой константы в этой среде как раз выполняют ведущие.

Модератор: Кому из подростков, вы считаете, полезно посещать клуб? Кому бы вы не рекомендовали это делать?

О.Р. (Крылатское): В пространстве клуба любой подросток может найти для себя что-то полезное и нужное. Но обычно постоянными участниками становятся те, кому тяжело восполнить необходимый ресурс (в общении, поддержке) другими способами и в других местах — в семье, школе, среди друзей.

наверное, редко встречается в их жизни) и происходящих процессов, а не «спущены сверху» по неведомым порой причинам.

Дарья Голубева (Братеево): У некоторых детей очень скудный простор для формирования своего жизненного опыта. Наш клуб — важное пространство, где круг общения, занятия, точки зрения и взгляды на проблемы могут существенно отличаться от их привычного окружения.

Модератор: Как развивается пространство клуба во времени?

Н.Д. (Крылатское): Как показывает опыт, все клубы проходят похожие стадии развития, занимающие примерно четыре года. Костяк клуба формируется в среднем полтора года. За это время по району расходит информация об этом месте, появляются первые отзывы — от тех подростков, которые первыми поучаствовали в работе клуба. Если приходит уже сформированная компания, которую приводит кто-то из ли-

Е.Р. (Братеево): Поскольку подростковый возраст — это время одного из самых трудных кризисов в жизни человека, то было бы здорово, если бы любой подросток, нуждающийся в поддержке и принятии, мог найти их. В наших клубах мы стараемся создать именно такое место, где можно почувствовать, что ты важен и не одинок. Где видят не твои социальные роли, статус, национальность или место в «пищевой цепи», а видят тебя. Или хотя бы пытаются разглядеть (рис. 5).

М.К. (Братеево): Кому мы не рекомендуем клуб? Мы редко кому-то отказываем в посещении и, в общем-то, рекомендуем всем. Но я думаю, в клубе будет неуютно тем подросткам, которые принципиально против соблюдения правил безопасности

и трезвости, и тем, кто категорически не хочет сотрудничать, идти навстречу. А другим участникам будет неуютно рядом с ними. Конечно, мы не рекомендуем приходить в клуб подросткам с обострением психического или физического недуга, а еще немотивированным участникам — тем, кто не хочет общаться, но родители очень настаивали.

Д.Г. (Братеево): Можно сказать и так: подростки, которым, как нам кажется, не полезно ходить в клуб, — это те, кто превращает клуб в нечто небезопасное и бессмысленное для себя и для других.

Модератор: С чем бы вы сравнили ваш клуб в общем пространстве района?

О.Р. (Крылатское): Наверное, с рекой. Клуб очень неоднороден. Например, по понедельникам у нас довольно спокойно и приходят те подростки, которые больше ориентированы на общение, любят делиться тем, что с ними происходит, поддерживают друг друга и ищут поддержки в ответ. Они ценят умиротворение и ламповость. Такая мирная, неспешная речушка, в которой виден каждый камушек на дне и проплывающая рыбешка. А по пятницам она превращается в бурный поток. Приходит большое количество подростков, так как впереди выходные и можно не беспокоиться о не сделанной «домашке». И по пятницам удержать эту атмосферу уединения очень тяжело. Нужно постоянно следить за тем, чтобы не нарушались правила, чтобы мини-группы, сформированные по интересам (кто-то любит активничать и устраивать бои на тямбарах, кто-то агитирует играть в «Мафию», а третьи хотят играть на музыкальных инструментах), могли комфортно ужиться друг с другом — как подводные течения, но все же в русле одной реки.

Е.Р. (Братеево): Для меня клуб скорее сродни водопою в Африке. Территория перемирия, где рядом могут находиться и львы, и зебры. Место, куда можно прийти, чтобы утолить жажду, не опасаясь, что на тебя нападут и съедят.

Модератор: Как вы думаете, как будет развиваться клубное направление в мегаполисе? Какие перспективы у этого формата работы с подростками?

О.Р. (Крылатское): Очень хочется, чтобы клубов становилось больше. Мы действительно ощущаем потребность в этом. Каждый год участников становится все больше, а ресурсы наших помещений ограничены. Организовывать подобные пространства довольно тяжело, требуется специальная подготовка ведущих.

Н.Д. (Крылатское): По сути, Городской психолого-педагогический центр уже пытается масштабировать систему клуба в рамках города. Но это сложный процесс приведения клубов в некое единообразие. Очень важно много времени и ресурсов уделять подготовке клубных



Рис. 5. В клубе всех принимают таким как есть

Источник: архив клуба (Крылатское).

ведущих (обучение, стажировка на устойчивых площадках) и их последующему профессиональному сопровождению (супервизии, интервизии). Процесс это долгий, трудоемкий, но, надеюсь, в итоге он будет успешен.

М.К. (Братеево): Как правило, некоммерческие организации делают клубы для собственной целевой аудитории: подростков с особенностями развития, приемных подростков, а недавно появилась инициатива делать подростковые клубы на базе торговых центров (Фонд «Шалаш», клуб в ТРЦ «Вегас»). Иногда эти организации обращаются к нам, чтобы мы рассказали о своем опыте, передали им материалы, накопившиеся за все эти годы. «Перекресток» организует клубы со времени своего основания, поэтому, как правило, нам есть чем поделиться. Надо понимать, что районные клубы сильно отличаются от клубов, в которые приходят ребята со всей Москвы, и им нужно более стабильное финансирование. Однако сейчас такого финансирования у нас нет. Качественные результаты работы клуба сложно достоверно описать, а подростки в массе своей не привлекают спонсоров и доноров в такой же степени, как основные группы, на которые люди обычно жертвуют деньги (пожилые люди, дети и взрослые, страдающие от трудноизлечимых болезней, дети-сироты).

Мы очень благодарны людям, которые регулярно перечисляют нам деньги (через портал фонда «Нужна помощь»), и их количество постепенно увеличивается, однако нам еще далеко до того, чтобы говорить об оплате всей работы клуба этими деньгами, не говоря уже о расширении системы.

Преимущественно наши клубы живут за счет грантов (Фонд президентских грантов, Гранты Мэра Москвы, CSS Foundation, «Москва — добрый город»), однако, как правило, грантовый проект длится около года и не может повторяться в неизменном виде — повторяющаяся из года в год модель уже называется текущей деятельностью организации, а на нее нужно искать другие средства.

Е.Р. (Братеево): Если мы из года в год поддерживаем и развиваем территорию свободного общения (клуб) или ведем психологические консультации — эта работа считается текущей, а не новым проектом.

Краудфандинг также сложнее объявлять, потому что здесь нет ярких и конкретных конечных результатов. Но даже если они есть, то из этических и юридических соображений мы не можем публично транслировать эти истории, применять привычные маркетинговые приемы для привлечения внимания к проблемам подростков, выставляя их напоказ. Большинство наших целей отсрочены во времени, и за ними нельзя наблюдать в текущем режиме, любуясь успехами «было — стало», а это не особенно вдохновляет инвесторов.

Реализовывать же эти проекты бесплатно, силами одних только волонтеров невозможно, потому что необходимо активное участие специалистов, с их знаниями и опытом. Например, нам известна непростая судьба клубов, которые пытаются открывать в районных библиотеках. Людям, искренне желающим сделать жизнь местных подростков лучше, приходится сталкиваться с непреодолимыми — без специального опыта — сложностями.

Я считаю, что, если бы была сеть некоммерческих и независимых клубов, это было бы очень хорошо. Но пока что все некоммерческие клубы, о которых нам известно, существуют разрозненно. Чтобы была сеть, нужна инициатива со стороны специалистов, нужно стабильное финансирование текущей работы, необходимы помещения, необходима система подготовки и привлечения новых специалистов.

Модератор: Как вы думаете, как изменится город, если в каждом районе будет такой клуб?

М.К. (Братеево): Когда-то я училась в Израиле и в рамках практики посещала такой же центр, как у нас. У них подростковые клубы есть на каждые два района (по крайней мере в городе Хайфе, соответственно, районы там поменьше наших). Их главная цель — вторичная профилактика химических зависимостей у подростков. Так же, как и мы, специалисты ходят по улицам, знакомятся с подростками, зовут их в клуб. Если подросток приживается в клубе, они предлагают ему принять участие в программе избавления от зависимости (она работает примерно как международная двенадцатипятилетняя система, на которой основаны группы поддержки анонимных наркоманов, алкоголиков и людей с другими зависимостями). Подросток волен отказаться и продолжать участвовать только в клубе или согласиться, и тогда он принимает на себя обязательство ответственно включиться в жизнь группы самопомощи зависимым. Надо сказать, что в Израиле подростки, вовлеченные в криминальную деятельность, как правило, изымаются из семьи и помещаются в специальные интернаты, которые устроены как наши колледжи, только с проживанием и психотерапией. Таким образом, эти подростки больше не контактируют с проблемным

окружением и получают необходимую помощь в достаточном объеме. Я была в одном таком интернате, и те подростки, которым подошел такой формат, были очень благодарны работающим с ними специалистам. Таким образом, если говорить именно о наших целях, то в «Перекрестке» для эффективной помощи необходима цельная система социально-психологической поддержки, включающая работу со школами, семьями, КДНиЗП, психологическое консультирование — одних только клубов для этого недостаточно. И так было довольно много лет. Но если говорить о клубах как о месте альтернативной социализации, где мы транслируем подросткам какие-то свои ценности, предоставляем им возможность заниматься тем, чем им хочется, проявлять инициативу, находить новых знакомых, получать помощь, — то мне кажется, что наличие таких мест в каждом районе может повысить чувство безопасности и активную ответственность по отношению к пространству района. Мы постепенно приучаем наших ребят к разделению мусора, к участию в организации пространства клуба и вообще своего досуга, участвуем с ними в районных мероприятиях, задаем им вопросы о районе и их жизни в нем и, мне кажется, в конечном счете влияем на их гражданскую ответственность, веру в свои силы, интерес к окружающему пространству.

Е.Р. (Братеево): Думаю, если бы в каждом округе была налажена работа клуба и такое явление представляло собой привычную часть жизни мегаполиса, это могло бы стать психологически оздоравливающим фактором для жителей города.

Помимо того что подросткам было бы проще справляться с теми сложностями, которые у них есть прямо сейчас, они бы еще и приобрели привычку обращаться за психологической помощью. И если у детей и взрослых, знающих о психологах и психологии только понаслышке, есть сильное недоверие к ним и тревога, стереотипы о роли психолога, а также стигматизация и боязнь психических отклонений, то у тех, кто уже получил опыт такой помощи, меняется отношение, и это позволяет им открыть для себя поддерживающий ресурс. Таким образом, клубная работа с подростками на регулярной, систематической основе поддерживает ценности общения, психологического благополучия и безопасной среды, учит быть внимательными к своим и чужим потребностям, дает опыт доступной и осмысленной психологической помощи.

DARYA GOLUBEVA, NIKOLAY DEMENTIEV, SOFYA
KALYAKINA, MARIA KATS, OLGA RAGULINA,
EVGENIA ROSINA, ALEXANDRA BOCHAYER
**LOW-THRESHOLD ADOLESCENT
CLUB AS AN ELEMENT OF THE URBAN
LANDSCAPE**

Darya A. Golubeva, Clinical Psychologist, Tutor, Youth Instructor at the Psychological Center for Teenagers “Tochka B”, NP CADA Perekrestok Plus.

Nikolay N. Dementiev, Teacher-Psychologist at the City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of Moscow City; 12 bldg. 2 Yeseninsky Boulevard, Moscow, 109443, Russian Federation.

Sofya M. Kalyakina, Psychologist, Gestalt Therapist, Specialist at the Psychological Center for Teenagers “Tochka B”, NP CADA Perekrestok Plus; Project Manager at NP CADA Perekrestok Plus.

Maria Y. Kats, Clinical Psychologist, Head of the Psychological Center for Teenagers “Tochka”, NP CADA Perekrestok Plus; Project Manager at NP CADA Perekrestok Plus.

Olga A. Ragulina, Teacher-Psychologist at the City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of Moscow City; 12 bldg. 2 Yeseninsky Boulevard, Moscow, 109443, Russian Federation.

Evgenia M. Rosina, Psychologist, Youth Instructor at the Psychological Center for Teenagers “Tochka B”, NP CADA Perekrestok Plus.

Alexandra A. Bochaver, PhD in Psychology, Researcher at the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, HSE University; Project Manager in NP CADA Perekrestok Plus; 16 bldg. 10 Potapovskiy Pereulok, Moscow, 101000, Russian Federation.

E-mail: a-bochaver@yandex.ru

Abstract

What is a “low-threshold teen club”? What is it for? How does it fit into the urban space? A zoom discussion took place in the spring of 2020 at the height of the self-isolation period, when most of the work, including psychological counseling, in teen clubs switched to an online format. This transition from face-to-face to remote interaction allowed us to distance ourselves from direct experience. Experts reflected on the functioning of clubs as spaces for communication, localized in certain territories and depending on the physical and social characteristics of a particular area.

The discussion discussed the features of psychological clubs for teenagers located in two districts of Moscow: Brateevo (the south-eastern part of the city, on the right bank of the Moscow river, population 110,000 people, 77th place in Moscow in terms of housing costs) and Krylatskoe (the western part of the city, right bank of the Moscow river, population 83,000 people, 26th place in Moscow in terms of housing costs).

The club in Brateevo was established in 2015 and is a part of the non-profit organization “Perekrestok Plus”. The club in Krylatskoe opened in 2016 and operates within the psychological and pedagogical center of the Moscow Department of Education and Science.

Teen clubs as a format of social and psychological-pedagogical work were created as platforms where teenagers can come and spend time – as an alternative to on the street – as their age dictates, without the use of psychoactive substances and in a safe environment. The main goals of the clubs are to promote the personal and socio-psychological development of teenagers, unlock their potential and support their ability to build their lives in a positive and creative way.

Experts discussed the main features of youth clubs, how what happens in the club depends on where it is located, and how Moscow could change if such clubs appear in each district.

Keywords: Moscow; adolescents club; Brateevo; Krylatskoye; social work; psychological and pedagogical work

Citation: Golubeva D., Dementiev N., Kalyakina S., Kats M., Ragulina O., Rosina E., Bochaver A. (2020) Low-Threshold Adolescent Club as an Element of the Urban Landscape. *Urban Studies and Practices*, vol. 5, no 3, pp. 78–86. (in Russian)
DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202078-86>

АЛИЯ ГАРИФУЛЛИНА

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ МЕГАПОЛИСА:

СЕМЕЙНЫЙ КОНТЕКСТ

Гарифуллина Алия Динаровна, студентка 6 курса, кафедра нейро- и патопсихологии развития, факультет клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; Российская Федерация, 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29.

E-mail: alia051196@gmail.com

Одной из проблем, стоящих сегодня перед Центрами содействия семейному воспитанию в Москве, является выход подростков-сирот в самостоятельную жизнь. Особенностью крупных городов является необходимость ежедневной коммуникации с большим количеством людей из разных социальных групп. Между тем исследования показывают, что подростки-сироты не готовы к самостоятельной жизни. Так, многие сироты после выхода из интерната ведут иждивенческий образ жизни, страдают от зависимостей, совершают правонарушения. В статье проводится анализ зависимости эмоционального интеллекта подростков от фактора воспитания в семье. Под эмоциональным интеллектом понимают способность воспринимать, понимать, управлять и регулировать свои и чужие эмоции. В проведенном автором исследовании приняли участие 20 подростков-сирот, 20 подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, и 20 подростков, воспитывающихся в семье, — все в возрасте 13–15 лет. В исследовании использовались методики Nimstim stimulus set Н.Тоттенхем, «ЭмИн» Д.В. Люсина и методика когнитивной самооценки базальных эмоций Т.Дембо (в модификации Е.В. Трубановой). Были выдвинуты следующие гипотезы: 1) фактор воспитания вне семьи влияет на выраженность понимания своих и чужих эмоций у подростков; 2) подростки-сироты в отличие от подростков, воспитывающихся в семье, имеют более низкие показатели понимания эмоции другого человека по экспрессии лица.

Результаты исследования показали, что у подростков-сирот показатели по определению эмоционального состояния другого человека ниже, чем у подростков, воспитывающихся в семье, а показатели по пониманию своих эмоций — ниже, чем у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Сравнение результатов по опроснику «ЭмИн» Д.В. Люсина и тесту Nimstim stimulus set (Н.Тоттенхем) показало, что представление подростков-сирот о своей способности понимать эмоций других людей и их реальная способность не совпадают.

Сегодня существуют разные проекты для преодоления проблемы подростков-сирот — их неспособности к самостоятельной жизни. Тем не менее нужны проекты, нацеленные на решение психологических проблем подростков-сирот через изменение городского пространства.

Ключевые слова: подростки; сироты; эмоциональный интеллект; самостоятельная жизнь подростка; семья; коммуникация

Цитирование: Гарифуллина А.Д. (2020) Особенности эмоционального интеллекта у подростков-сирот мегаполиса: семейный контекст//Городские исследования и практики. Т. 5. № 3. С. 87–97. DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202087-97>

В современном мире мегаполис — это не просто большое количество проживающих в нем людей, но и сеть взаимосвязанных структур и систем. Урбанисту необходимо расширять свое знание этих структур и их взаимосвязей с городом, чтобы поддерживать максимальную профессиональную эффективность. В то же время диада «социальная сфера — городская среда» все еще находится на периферии внимания урбанистики. Под городской средой понимаются конкретные условия жизни, создаваемые человеком и природой в пределах определенного населенного пункта, в том числе общественные структуры, места обучения и досуга, обладающие социальной значимостью как для индивидов, так и для города. На данный момент остается недостаточно изученной и встроенной в городское развитие такая часть социальной сферы, как сиротство. Тем не менее этот феномен есть в городе Москве и является его неотъемлемой частью. Так, остается актуальной проблема самостоятельной жизни подростков-сирот

по достижении ими совершеннолетия. На данный момент на территории Москвы реализуются различные программы поддержки сирот. К примеру, фонд «Арифметика добра» разработал программу «Компас», основной целью которой является помощь сиротам в развитии самостоятельности при помощи профориентационных экскурсий, создания реальных и игровых ситуаций, с которыми сироты непременно столкнутся в городе, и т.д. Многие программы различных благотворительных фондов имеют именно психологическую направленность (тренинги, консультации) или же территориально реализуются непосредственно в детских домах. При этом практически нет программ, которые бы реализовывались на независимой территории в самом городе, а не там, где проживают сироты. Можно предположить, что эта проблема связана в первую очередь с отсутствием таких городских площадок. Стоит отметить, что каждый выход ребенка или подростка за пределы детского дома на новую территорию помог бы отработать и обобщить определенные навыки самостоятельности.

В данной статье приводятся результаты исследования особенностей эмоциональной организации подростков-сирот, предположительное воздействие на которую могло бы улучшить способности подростков-сирот к самостоятельной жизни в мегаполисе. Запрос на изучение эмоциональной сферы обусловлен прежде всего тем, как сегодня организовано проживание детей и подростков, оставшихся без попечения родителей в условиях интернатного типа. Жесткие структурированные рамки и отсутствие значимого взрослого препятствуют формированию самостоятельности и инициативности подростков [Гаджибабаева, 2012; Деева, 2015; Шинина, Митина, 2019]. Начиная взрослую жизнь, они испытывают трудности с самореализацией и выстраиванием продуктивных отношений с социумом [Каюмова, 2015]. Также трудности усугубляет современная проблема цифровизации, которая влияет на реальное общение со сверстниками, окружающими взрослыми и их дальнейшую неуспешность в коммуникации. Все цифровые аналоги, замещающие реальное общение, отличаются фиксированной структурой, алгоритмичностью, простотой, логичностью и последовательностью, в то время как реальное общение и реальная жизнь по своей структуре гораздо сложнее [Крайнов, 2019].

Наше исследование проводилось на подростках, проживающих в Москве; в мегаполисе со множеством социальных групп, необходимо коммуницировать с большим количеством разных людей и справляться с избытком информации [Ларионов, Дробышева, 2020]. Эти факторы могут вызвать у подростков-сирот растерянность и фрустрацию из-за разнообразия возможностей, необходимости делать выбор и отсутствия данного навыка. Воспитание вне семьи в интернатном учреждении влияет на способности к коммуникации и социализации подростков-сирот, поэтому большинство из них после выхода в самостоятельную жизнь остаются на попечении специальных служб (психологических, педагогических). Вследствие этого изучение их эмоциональной организации необходимо для более успешной самореализации в самостоятельной жизни.

Сейчас основной задачей психологии является выявление и решение проблем, связанных с адаптивными способностями детей-сирот к самостоятельной жизни в социуме по достижении ими совершеннолетия. Одним из подходов к решению данной проблемы в подобных исследованиях является изучение эмоционально-личностной сферы (Дж. Майер, П. Саловей, Д. Р. Карузо, Р. Бар-Он), а именно эмоционального интеллекта ребенка или подростка [Андреева, 2018; Bar-On, 2006; Mayer, Salovey, Caruso, 2016]. Этот подход базируется на представлениях о значимости понимания, восприятия и использования эмоций для успешной коммуникации. Что становится важным для выстраивания продуктивных социальных взаимоотношений на разных уровнях. [Каюмова, 2015; Минуллина, Гильмутдинова, 2019].

Целью исследования является изучение особенностей эмоционального интеллекта подростков-сирот, определяющих степень готовности к успешной коммуникации с социумом в условиях мегаполиса. Исходя из цели исследования и теоретического анализа проблемы, были выдвинуты следующие гипотезы: 1) фактор воспитания вне семьи влияет на выраженность понимания своих эмоций у девушек и юношей в подростковом возрасте; 2) подростки-сироты в отличие от подростков, воспитывающихся в семье, имеют более низкие показатели определения эмоционального состояния других людей по экспрессии лица. Можно предположить, что этот феномен связан со стабильностью, свойственной воспитанию в семейных условиях.

Необходимость такого исследования обусловлена недостатком данных о выраженности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте в целом, а также у подростков-сирот в частности, из-за отсутствия соответствующих методов оценки. Изучение эмоциональной сфе-

ры подростков, таким образом, идет в разных понятийном и методологическом ключах, и не дает фактического понимания. Практическую значимость исследование приобретает в связи с необходимостью подготовки подростков к самостоятельной жизни и развития тех навыков, которые в дальнейшем помогут им в успешной социализации. Полученные данные станут эмпирической базой для построения рекомендаций специалистам, работающим с подростками-сиротами.

Было определено три группы сравнения, основным фактором различия которых является фактор воспитания в семье (отсутствие семьи, стабильная семейная ситуация и нестабильная семейная ситуация):

- 1-я группа: 20 подростков, воспитывающихся в семье;
- 2-я группа: 20 подростков-сирот, долговременно проживающих в Центрах содействия семейному воспитанию (ранее — детские дома);
- 3-я группа: 20 подростков, наблюдающихся в Центрах поддержки семьи и детства (далее — ЦПСИД) в связи с неблагоприятными условиями жизни в семье (низкий уровень материального положения, алкоголизация родителей).

Все испытуемые проходят обучение в средних общеобразовательных учреждениях Москвы. Перед проведением исследования были подписаны этические соглашения с родителями испытуемых или директорами центров, на базе которых проходило исследование. Возраст испытуемых — 13–15 лет. В исследовании участвовало большее количество испытуемых, чем указано выше, так как в связи с несоответствующим инструкции выполнением методик определенное количество испытуемых необходимо было исключить из общего массива данных с целью чистоты исследования. Также было отмечено, что наибольшую мотивацию к участию в исследовании проявили подростки, воспитывающиеся в семье.

Эмоциональный интеллект — достаточно обширное понятие, поэтому для данного исследования были выбраны только некоторые его компоненты: способность к определению эмоций других людей по экспрессии лица (Н.Тоттенхем, Nimstim stimulus set), понимание чужих и собственных эмоций (Д. В. Люсин, «ЭМИн»), положительная или негативная направленность эмоций (методика Т. Дембо в модификации Е. В.Трубановой).

Результаты исследования

1) Методика *NimStim stimulus set*

В методике *NimStim stimulus set* испытуемый должен был определить, какую эмоцию испытывает человек на фотографии, и записать свой ответ. В данной методике оценивалось количество правильных ответов по 16 фотографиям. Следовательно, максимально возможный балл — 16, а минимально возможный — 0. Следует обратить внимание на различие минимальных и максимальных баллов в каждой группе (рис. 1). В группе подростков, воспитывающихся в семье, было достигнуто максимальное количество баллов, а минимальное было эквивалентно как минимум 50% правильных ответов. В группе подростков-сирот минимальное значение составляло 25% правильных ответов.

По данным рис. 1 видно, что у подростков, воспитывающихся в семье, существует минимальный порог способности к пониманию эмоционального состояния другого человека. То есть воспитание в семье закладывает определенный уровень понимания эмоций других детей. Таким образом, воспитание в семье без какого-либо дополнительного вмешательства специалистов уже имеет влияние, которое в будущем может стать опорой для развития межличностного эмоционального интеллекта.

Полученные данные (рис. 2, табл. 2) говорят о том, что подростки, воспитывающиеся в семье, значимо лучше определяют эмоциональное состояние по экспрессии лица, чем подростки из экспериментальных групп, между которыми различия не значимы. При этом самые низкие показатели у подростков-сирот. Можно предположить, что данный феномен связан со стабильной ситуацией воспитания в семейных условиях, которые предполагают безусловные проявления эмоций в семье и отсутствие формальных отношений. Для подтверждения данного положения необходимо провести дальнейшие исследования о связи выраженности межличностного эмоционального интеллекта у подростков и особенностях детско-родительского взаимодействия в семье (отзывчивость родителей, тип привязанности и т.д.) в мегаполисе.

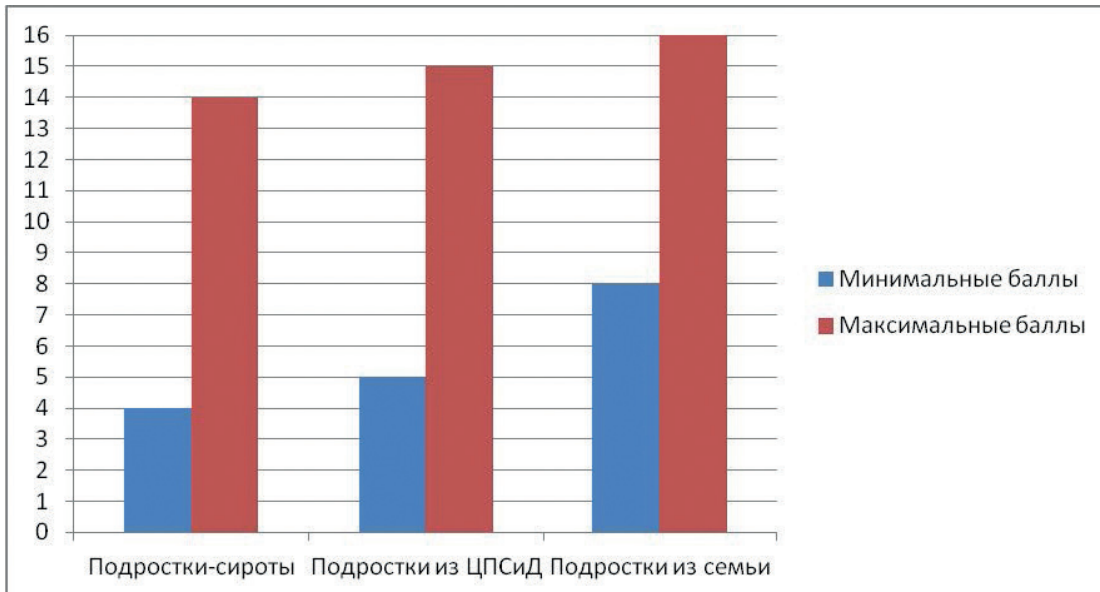


Рис. 1. Минимальные и максимальные значения по методике NimStim stimulus set (N. Tottenham)

Источник: данные автора.

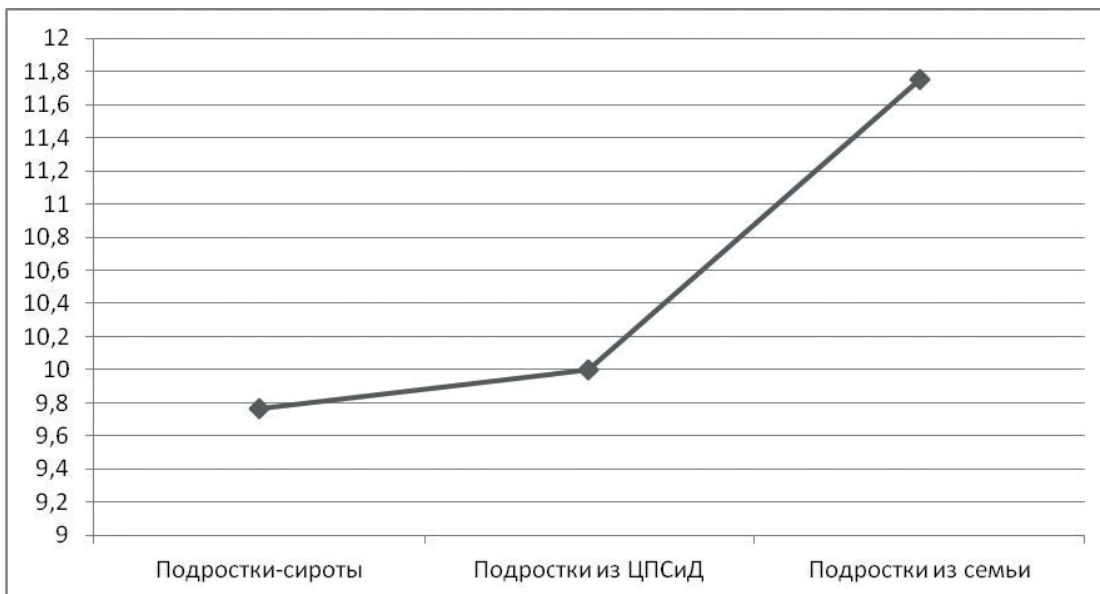


Рис. 2. Средние значения по методике NimStim stimulus set (N. Tottenham)

Источник: данные автора.

Таблица 2. Уровень значимости результатов по методике NimStim stimulus set (N. Tottenham)

| Группа сравнения | P (уровень значимости) |
|---|------------------------|
| Подростки-сироты – подростки из ЦПСид | 0,738 |
| Подростки-сироты – подростки из семьи | 0,006* |
| Подростки из ЦПСид – подростки из семьи | 0,012 |

Источник: данные автора.

Примечание: * – различияе.опа.ыазличияе.опа ≤ 0,05.

2) Методика «ЭМИн»

В методике «ЭМИн» испытуемому необходимо заполнить опросник, выявляющий его способность определять и интерпретировать свои и чужие эмоции. В опроснике 46 утверждений, каждое из которых оценивается по 4-балльной системе. Методика имеет две шкалы: межличностный эмоциональный интеллект и внутриличностный эмоциональный интеллект. Ниже представлены средние значения по данным шкалам в каждой группе (рис. 3). Чем выше показатели, тем лучше подросток понимает свои и чужие эмоции. На рис. 3 ниже представлены средние значения.

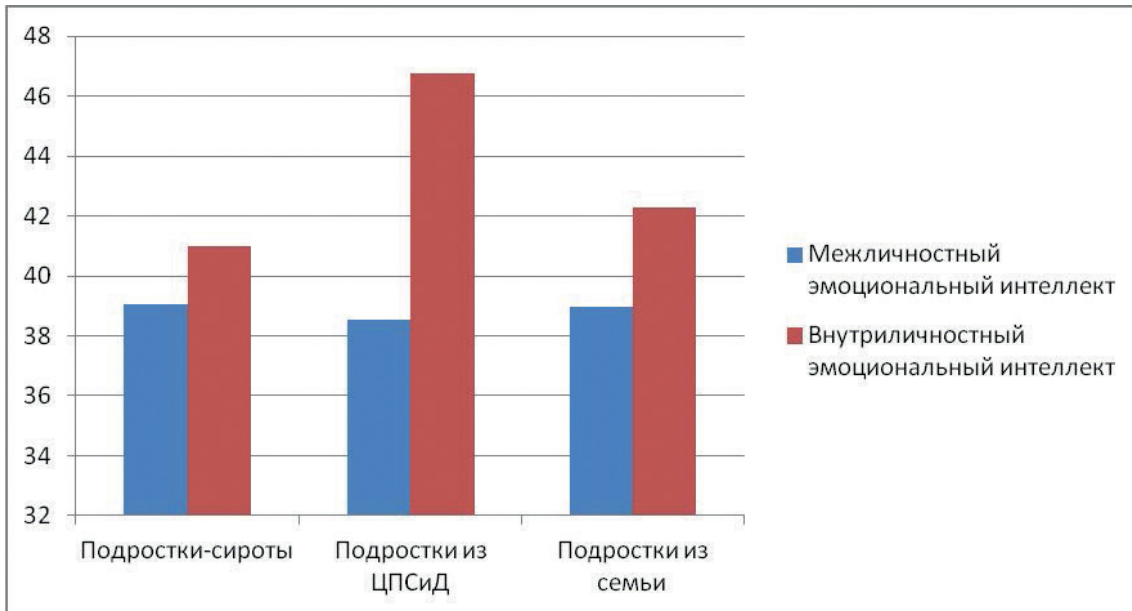


Рис. 3. Средние значения по методике «ЭМИн» (Д.В.Люсин)

Источник: данные автора.

Таблица 2. Уровень значимости по методике «ЭМИн» Д.В. Люсина

| Группы сравнения | МЭИ (p) | ВЭИ (p) |
|---|---------|---------|
| Подростки-сироты – подростки из ЦПСИД | 0,861 | 0,015* |
| Подростки-сироты – подростки из семьи | 0,971 | 0,715 |
| Подростки из ЦПСИД – подростки из семьи | 0,884 | 0,202 |

Источник: данные автора.

Примечание: * – различия между группами значимы, $p \leq 0,05$.

Полученные данные говорят о том, что подростки из ЦПСИД (воспитывающиеся в семье, но находящиеся в трудной жизненной ситуации) понимают свои эмоции лучше, чем подростки, воспитывающиеся в семье, и лучше, чем подростки-сироты. Подростки-сироты и подростки из семьи живут в достаточно стабильных условиях жизни в отличие от подростков из ЦПСИД, в связи с чем можно предположить, что высокое понимание своих собственных эмоций подростками из ЦПСИД является одним из способов адаптации к данным условиям жизни. Эмоциональный интеллект выступает для них как ресурс. Можно предположить, что понимание своего эмоционального состояния может служить способом совладать с ситуацией и позволяет выбрать наиболее адаптивный копинг-механизм. То есть подростки в материально, психологически и социально нестабильной семье лучше понимают свои условия для адаптации к данным условиям жизни. В самостоятельной взрослой жизни эта способность будет

выступать большим ресурсом, помогающим сохранить свое психологическое благополучие и вновь адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям жизни.

3) Методика когнитивной самооценки базальных эмоций Т. Дембо (модификация Е.В. Трубановой)

В методике когнитивной самооценки базальных эмоций испытуемый должен отметить, как часто в своей жизни он испытывает ту или иную эмоцию на вертикальной шкале, где верхняя часть шкалы обозначает, что он испытывает ее постоянно, а нижняя часть — никогда. По этой методике были проанализированы результаты по каждой из представленных в ней шкал эмоций. Ниже представлены средние значения по каждой шкале в каждой группе (рис. 4).

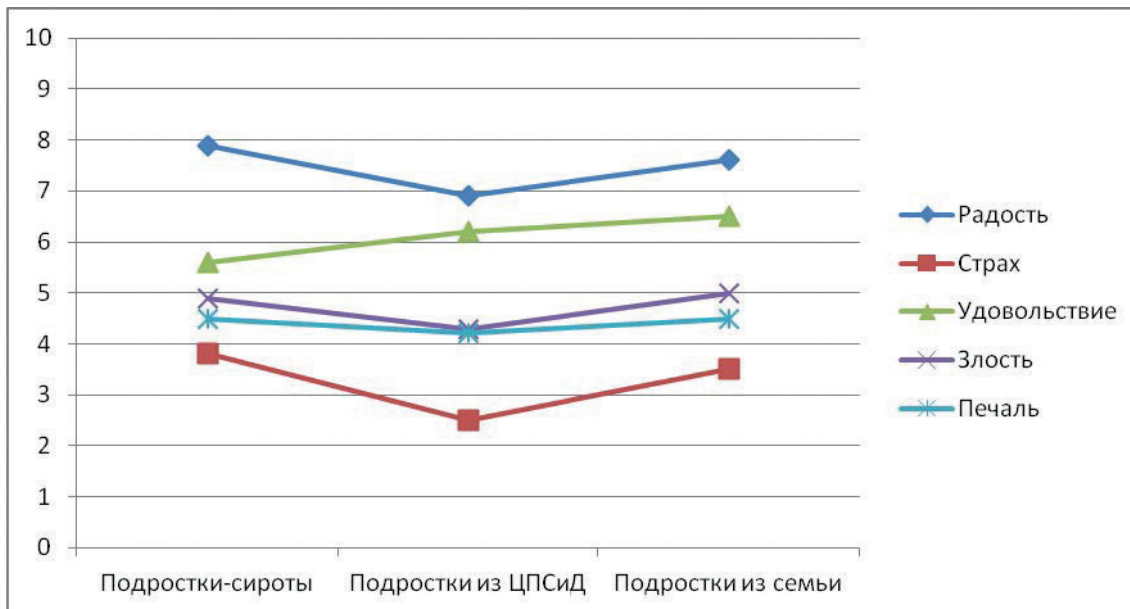


Рис. 4. Средние значения по методике Т. Дембо (модификация Е.В. Трубановой)

Источник: данные автора.

Можно предположить, что по шкале «страх» подростки, воспитывающиеся в семье, испытывают страх в связи с высокими запросами в школе и уровнем ответственности перед родителями. Пониженный фон настроения по шкале «радость» связан с нестабильными, негативно окрашенными условиями жизни подростков из ЦПСИД.

Данные по методике NimStim stimulus set говорят о высоком уровне понимания эмоций других людей по экспрессии их лиц у подростков, воспитывающихся в семье, в сравнении с подростками-сиротами. Т.В. Авакян провела исследование по методике «Чтение эмоционального состояния по глазам», в котором показатели были выше у подростка с надежным типом привязанности, характерным для воспитания подростка в семье [Авакян, 2015]. При этом в исследовании А.Ф. Минуллиной и И.М. Гильмутдиновой, в котором использовалась методика «ЭМИн», показатели понимания чужих эмоций у подростков-сирот выше, чем у подростков из семьи [Минуллина, Гильмутдинова, 2019]. Таким образом, данные результаты являются противоречивыми и требуют дальнейших исследований и расширения методического материала.

В нашем исследовании по методике ТАС-20 лучше всего свои эмоции идентифицируют и понимают подростки из ЦПСИД, в то время как у подростков-сирот и подростков из семей нет различий в показателях. Так как подростки из ЦПСИД проживают в лабильных, неустойчивых и негативно окрашенных условиях жизни, высокий уровень данного аспекта эмоционального интеллекта может служить ресурсом, способом совладания со стрессом. Исследование С.А. Хазовой подтверждает положительную корреляционную связь между эмоциональным

интеллектом и стрессоустойчивостью [Хазова, 2014]. Исследование И.Н. Ивановой говорит о положительной корреляционной связи эмоционального интеллекта и конструктивного способа разрешения конфликта (сотрудничество, компромисс) [Иванова, 2017]. Таким образом, необходимы дальнейшие исследования копинг-стратегий подростков из ЦПСИД.

Выводы исследования

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Эмоциональный интеллект у подростков-сирот в отличие от подростков, воспитывающихся в семье, менее развит по фактору понимания эмоционального состояния других людей по их лицевой экспрессии (NimStim stimulus set: $p = 0,006$).

2. Собственное представление подростков-сирот о понимании своих эмоций практически не отличается от соответствующих представлений подростков, воспитывающихся в семье. Тем не менее этот параметр эмоционального интеллекта у подростков-сирот отстает по сравнению с развитием данного навыка в группе подростков из ЦПСИД ($p = 0,015$). Для последних эмоциональный интеллект выступает как ресурс. Нестабильные, непредсказуемые условия жизни подростков из ЦПСИД в отличие от упорядоченных и однообразных условий жизни подростков-сирот являются причиной их стрессового эмоционального состояния. Возникает необходимость дополнительных способов совладания со стрессом, и одним из них может выступать эмоциональный интеллект, а именно понимание своего эмоционального состояния.

3. В целом независимо от фактора семейного воспитания подростки чаще испытывают положительные эмоции, чем негативные. Значимых различий между ежедневным проявлением положительных и негативных эмоций выявлено не было. Это может быть обусловлено особенностями самого подросткового возраста: изменение личности, физиологические изменения, изменение социальной ситуации взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

4. Несмотря на то, что все три группы подростков, прошедших исследование, проживают в мегаполисе, определенные особенности эмоционального интеллекта у них отличаются. Таким образом, способности понимать и распознавать свои и чужие эмоции у них различаются в зависимости непосредственно от фактора проживания в семье, в связи с чем возникает дополнительная необходимость развития эмоционального интеллекта подростков-сирот для их дальнейшей самостоятельной жизни в мегаполисе.

На данный момент множество исследований подтверждают различия эмоциональной сферы подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в семье. Условия проживания в интернате мегаполиса предполагают жесткие структурированные рамки, определенный распорядок дня, отсутствие самостоятельности и возможности выбора, отсутствие значимого взрослого, социальную депривацию [Гаджибабаева, 2012; Деева, 2015]. Эти факторы влияют на развитие эмоциональной сферы подростков-сирот. Вдобавок подростковый возраст как таковой имеет свою специфику, влияющую на эмоциональное развитие: физиологические изменения, формирование чувства «взрослости», перестройка взаимоотношений со сверстниками и взрослыми [Бочавер, Жилинская, Хломов, 2016; Bailen, Green, Thompson, 2019; Gomez-Baya, Mendoza, 2018]. Исследования К.В. Кифер говорят о том, что в этом возрасте эмоциональный интеллект гибок и его можно корректировать [Keefer, 2013]. Отечественные и зарубежные исследования указывают на множество неблагоприятных факторов, которые влияют на подростков-сирот, находящихся на попечении государства в учреждениях интернатного типа, а не на воспитании в семье. Вследствие этого после наступления совершеннолетия возникает дополнительная экстренная необходимость постинтернатного сопровождения этих подростков, так как они не обладают конструктивными копинг-механизмами, не умеют эффективно решать конфликты, нежизнестойчивы и у них отсутствуют те навыки самостоятельности, которые позволили бы им успешно существовать в социуме.

Учитывая особенности подросткового возраста и интересы современных подростков, можно предложить следующие формы развития эмоционального интеллекта и решения вышеуказанных психологических проблем подростков через изменение городской среды:

1. Киноклуб по соседству с центрами содействия семейному воспитанию (ЦССВ). Существует множество подростковых художественных фильмов (Например, «Лабиринт», «Чернильное сердце», «Хроники Нарнии», «Мост в Терабитию»), в которых актерская игра, сценарий и режиссерская работа прекрасно раскрывают эмоциональные переживания людей и послед-

ствия данных переживаний. Эти киноклубы смогут посещать не только воспитанники центра, но и любой желающий подросток, что будет иметь положительные последствия. Во-первых, дополнительный выход вовне — это дополнительная возможность научиться адаптироваться к условиям городской среды, отличающейся от жесткого регламента ЦССВ. Во-вторых, общение с подростками не только из ЦССВ может способствовать развитию новых отношений и, возможно, создаст дружеские связи, которые в будущем помогут подросткам-сиротам при выходе во взрослую жизнь. Ведущими киноклубов могут выступать студенты-волонтеры, тогда киноклубы могли бы стать еще одной базой практик психолого-педагогических вузов.

2. Профессиональные площадки. В Москве и других городах существует такое развлечение для детей, как город профессий (КидБург, Кидзания, KidsCity и т.д.). Идею, лежащую в основе таких площадок, можно адаптировать к подростковому возрасту и предлагать те профессии и в том формате, которые были бы интересны подросткам.

3. Квест-симулятор реальной квартиры. Для развития самостоятельности и эмоционального интеллекта подростков можно создать командный квест-симулятор реальной городской квартиры наподобие тех развлекательных квестов, что развиты в Москве и других городах. Две команды в конкурентном режиме могут учиться решать проблемы, которые часто возникают при проживании в квартирах. Необходимо будет продемонстрировать навыки мобилизации, логики и коммуникации. Такой симулятор может быть интересен всем подросткам независимо от места воспитания.

4. Еще одним способом развития эмоционального интеллекта мог бы стать театр. Участвуя в театральной постановке в роли актера, режиссера, сценариста или зрителя, подростки могут увидеть, проиграть, проговорить различные эмоциональные состояния и провести их через себя. Поэтому есть необходимость в новой театральной площадке, которая может быть организована на базе существующих театров или как отдельная структура.

5. Парки и зоны отдыха в непосредственной близости от ЦССВ. Так как время нахождения за пределами территории центров ограничено, необходимо создать места отдыха в непосредственной близости от ЦССВ, чтобы подростки имели возможность выйти за территории ЦССВ и место их нахождения имело культурный характер.

Источники

- Авакян Т.В. (2015) Тип привязанности и особенности социального познания у детей-сирот//Психологическая наука и образование. Т. 7. № 3. С. 119–132.
- Андреева И.Н. (2018) Модели эмоционального интеллекта: проблемы классификации и интеграции//Научные труды республиканского института высшей школы. № 18 (2). С. 16–23.
- Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. (2016) Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории//Современная зарубежная психология. № 2. С. 31–38.
- Гаджибабаева Д.Р. (2012) Сравнительный анализ эмоционального интеллекта подростков, проживающих в семье и в интернате//Актуальные проблемы психологического знания. № 3 (24). С. 63–67.
- Гарифуллина А.Д. (2019) Семейное воспитание как фактор развития эмоционального интеллекта у подростков//XVIII Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования: сборник тезисов. Москва. С. 43–45.
- Деева Е.В. (2015) Сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в системе подготовки к самостоятельной жизни//Вестник ТГУ. № 9 (149). С. 101–107.
- Иванова И.Н. (2017) Стратегии разрешения конфликтов подростками с разным уровнем эмоционального интеллекта//Конференция «Психология и педагогика образования будущего». 13 февраля – 25 апреля 2017 г. Ярославль. С. 78–81.
- Крайнов А.Л. (2019) Клиповое мышление в контексте образовательных практик: социально-философский анализ//Известия Саратовского университета. Т. 19. № 3. С. 262–266.
- Ларионов И.В., Дробышева Т.В. (2020) Связь социально-психологической пресыщенности и благополучия в группе молодых жителей мегаполиса//«9-я Российская конференция по экологической психологии: от экологии детства к психологии устойчивого развития», 17–18 марта 2020 г. Москва, Психологический институт РАО, сборник конференции «Экопсихологические исследования — 6: экология детства и психология устойчивого состояния». С. 227–231.
- Минуллина А.Ф., Гильмутдинова И.М. (2019) Исследование характеристик эмоционального интеллекта у детей-сирот//Российский журнал образования и психологии. Т. 10. № 4. С. 54–60.

- Федеральный банк данных детей-сирот (2018) Статистика на 2018 год. Режим доступа: <http://www.usynovite.ru/statistics/2018/> (дата обращения: 30.12.2019).
- Хазова А.С. (2014) Эмоциональные ресурсы совладающего поведения//Ярославский педагогический вестник. № 1. С. 293–297.
- Шинина Т.В. (2011) Командообразование: традиции и современность//Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. №3. С. 39–48.
- Шинина Т.В., Митина О.В. (2019) Разработка и апробация опросника «Готовность подростков к самостоятельной жизни»: оценка и развитие жизненных навыков//Психологическая наука и образование. Т. 24. № 1. С. 50–68.
- Bailen H.N., Green L.M., Thompson R.J. (2019) Understanding Emotion in Adolescent: A Review of Emotional Frequency, Intensity, Instability, and Clarity//Emotion Review. Vol. 11. No. 1. P. 1–11.
- Bar-On R. (2006) The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)//Psicothema. Vol. 18 Suppl. P. 13–25.
- Gómez-Baya D., Mendoza R. (2018) Trait Emotional Intelligence as a Predictor of Adaptive Responses to Positive and Negative Affect during Adolescence//Frontiers in Psychology. No. 9. Art. 2525.
- Keefer K.V. (2013) Longitudinal Dynamics of Trait Emotional Intelligence: Measurement Invariance, Construct Stability, and Mean Level Change from Late Childhood to Adolescence (PhD Thesis). Queen's University Kingston.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2016) The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates//Emotion Review. Vol. 8. No. 4. P. 290–300.
- Petrides K.V., Milolajczak M., Mavroveli S. (2016) Developments in Trait Emotional Intelligence Research//Emotion Review. Vol. 8. No. 4. P. 1–7.
- Sanchez-Alvarez N., Extremera N., Fernandez-Berrocal P. (2016) The Relation between Emotional Intelligence and Subjective Well-Being: A Meta-Analytic Investigation//The Journal of Positive Psychology. Vol. 11. No. 3. P. 276–285.
- Sauter D. (2017) The Nonverbal Communication of Positive Emotions: An Emotion Family Approach//Emotion Review. Vol. 9. No. 3. P. 222–234.

ALIYA GARIFULLINA

THE FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENT ORPHANS OF MEGALOPOLIS:

THE FAMILY CONTEXT

Aliya D. Garifullina, Student, Chair of Neuropsychology and Abnormal Psychology of Development, Department of Medical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; 12 Chernyshevskogo Street, Elektrostal, 144000, Russian Federation.

E-mail: alia051196@gmail.com

Abstract

One of the problems facing the centers for promoting family education in Moscow is the emancipation of orphans. Research has shown that adolescent orphans who are brought up in family education centers are not ready for independent life. This article analyzes the difference in emotional intelligence in adolescents depending on whether or not they were brought up in a family. Emotional intelligence is the ability to perceive, understand, manage, and regulate own and others emotions. The study involved 20 adolescents raised in a family, 20 adolescents in difficult life circumstances, and 20 adolescent-orphans. Tottenham's "Nimstim stimulus set", Lusin's Emln questionnaire for emotional intelligence, and Dembo's cognitive evaluation of basal emotions (modified by Trubanova) were used. The two hypotheses are 1) not being raised in a family affects the intensity of adolescents' understanding of their own emotions; 2) orphaned adolescents, in contrast to adolescents raised in a family, have a lower recognition of the emotions of another person from facial expression. The results show that the ability to perceive emotions of others in the group of adolescent-orphans was lower than in the group of adolescents raised in a family. The ability to express and understand their own emotions in the group of adolescents-orphans was lower than in the group of adolescents in difficult life circumstances. Results from Emln and the Nimstim stimulus set showed that the perception of teenage orphans about their ability to understand emotions of other people and their real abilities do not coincide.

Keywords: adolescents; orphans; emotional intelligence; independent life of a teenager; family; communication

Citation: Garifullina A.D. (2020) The Features of Emotional Intelligence in Adolescent Orphans of Megalopolis: The Family Context. *Urban Studies and Practices*, vol. 5, no 3, pp. 87–97. (in Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202087-97>

References

- Avakian T.V. (2015) Tip privyazannosti i osobennosti social'nogo poznaniya u detej-sirot [Type of Attachment and Social Cognition Characteristics in Orphans]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], no 3, pp. 119–132. (in Russian)
- Andreyeva I.N. (2018) Modeli emocional'nogo intellekta: problemy klassifikacii i integracii [Models of Emotional Intelligence: Problems of Classification and Integration]. *Nauchnye trudy respublikanskogo instituta vysshei shkoly* [Scientific Works of the Republican Institute of Higher Education], no 18 (2), pp. 16–23. (in Russian)
- Bailen H.N., Green L.M., Thompson R.J. (2019) Understanding Emotion in Adolescent: A Review of Emotional Frequency, Intensity, Instability, and Clarity. *Emotion Review*, vol. 11, no 1, pp. 1–11.
- Bar-On R. (2006) The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, vol. 18 Suppl., pp. 13–25.
- Bochaver A.A., Zhilinskaya A.V., Khlomov K.D. (2016) Perspektivy sovremennyh podrostkov v kontekste zhiznennoj traektorii [Perspectives of modern teenagers in the context of life trajectory]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], no 2, pp. 31–38. (in Russian)
- Gadzhibabaeva D.R. (2012) Sravnitel'nyj analiz emocional'nogo intellekta podrostkov, prozhivayushchih v sem'e i v internate [A Comparative Analysis of Emotional Intellect of Teenagers Living in Families and in Boarding Schools]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya* [Actual Problems of Psychological Knowledge], no 3 (24), pp. 63–67. (in Russian)

- Garifullina A.D. (2019) Semejnoe vospitanie kak faktor razvitiya emocional'nogo intellekta u podrostkov [Family Education as a Factor in the Development of Emotional Intelligence in Adolescents]. *XVIII Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya molodykh issledovatelei obrazovaniya: sbornik tezisov* [XVIII All-Russian Scientific and Practical Conference of Young Researchers of Education: Collection of Theses]. Moscow, pp. 43–45. (in Russian)
- Deev E.V. (2015) Soprovozhdenie detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditel'ev, v sisteme podgotovki k samostoyatel'noj zhizni [Support of Orphans and Children, Left without Parental Support in the System of Preparation for Independent Life]. *Vestnik TGU* [Bulletin of TSU], no 9 (149), pp. 101–107. (in Russian)
- Federal'nyi bank dannykh detei-sirot (2018) Statistika na 2018 god [Federal Data Bank for Orphans: Statistics for 2018]. Available at: <http://www.usynovite.ru/statistics/2018/> (accessed 30 December 2019). (in Russian)
- Gómez-Baya D., Mendoza R. (2018) Trait Emotional intelligence as a Predictor of Adaptive Responses to Positive and Negative Affect During Adolescence. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, article 2525.
- Ivanova I.N. (2017) Strategii razresheniya konfliktov podrostkami s raznym urovnem emocional'nogo intellekta [Conflict Resolution Strategies for Adolescents with Different Levels of Emotional Intelligence]. *Konferentsiya «Psikhologiya i pedagogika obrazovaniya budushchego», 13 fevralya – 25 aprelya 2017* [Psychology and Pedagogy of Future Education, 13 February – 25 April 2017], Yaroslavl, pp. 78–81. (in Russian)
- Keefer K.V. (2013) Longitudinal Dynamics of Trait Emotional intelligence: Measurement Invariance, Construct Stability, and Mean Level Change from Late Childhood to Adolescence (PhD Thesis). Queen's University Kingston.
- Khazova A.S. (2014) Emocional'nye resursy sovladayushchego povedeniya [Emotional Resources of Coping Behavior]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl pedagogical Bulletin], no 1, pp. 293–297. (in Russian)
- Krainov A.L. (2019) Klipovoe myshlenie v kontekste obrazovatel'nykh praktik: social'no-filosofskij analiz [Clip-Thinking in the Context of Educational Practices: Social and Philosophical Analysis]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta* [Izvestiya of Saratov University], vol. 19, no 3, pp. 262–266. (in Russian)
- Larionov I.V., Drobysheva T.V. (2020) Svyaz' social'no-psihologicheskoy presyshchennosti i blagopoluchiya v gruppe molodykh zhitelej megalopolisa [Relationship between Social and Psychological Satiety and Well-Being in a Group of Young Residents of a Megalopolis]// “9th Russian Conference on Environmental Psychology: From the Ecology of Childhood to the Psychology of Sustainable Development”, March 17–18, 2020, Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, collection of the conference “Ecopsychological Research – 6: Childhood Ecology and Psychology of a Stable State”, pp. . 227–231. (in Russian)
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2016) The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates// *Emotion Review*. Vol. 8. No. 4. P. 290–300.
- Minullina A.F., Gilmutdinova I.M. (2019) Issledovanie harakteristik emocional'nogo intellekta u detej-sirot [Study of the Characteristics of Emotional Intelligence in Orphans]. *Rossiiskii zhurnal obrazovaniya i psikhologii* [Russian Journal of Education and Psychology], vol. 10, no 4, pp. 54–60. (in Russian)
- Petrides K.V., Milolajczak M., Mavroveli S. (2016) Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, vol. 8, no 4, pp. 1–7.
- Sanchez-Alvarez N., Extremera N., Fernandez-Berrocal P. (2016) The Relation between Emotional Intelligence and Subjective Well-Being: A Meta-Analytic Investigation. *The Journal of Positive Psychology*, vol. 11, pp. 276–285.
- Sauter D. (2017) The Nonverbal Communication of Positive Emotions: An Emotion Family Approach. *Emotion Review*, vol. 9, pp. 222–234.
- Shinina T.V. (2011) Komandoobrazovanie: tradicii i sovremennost' [Team Building: Traditions and Modernity]. *Sovremennaya sotsial'naya psikhologiya: teoreticheskie podkhody i prikladnye issledovaniya* [Modern Social Psychology: Theoretical Approaches and Applied Research], no 3, pp. 39–48. (in Russian)
- Shinina T.V., Mitina O.V. (2019) Razrabotka i aprobaciya oprosnika «Gotovnost' podrostkov k samostoyatel'noj zhizni»: oценка i razvitie zhiznennykh navykov [Development and Testing of the Questionnaire “Readiness of Teenagers for Independent Life”: Assessment and Development of Life Skills]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], vol. 24, no 1, pp. 50–68. (in Russian)

КСЕНИЯ АНАЧКО

ГОТОВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА

Аначко Ксения Азатовна, магистр психологии, МГППУ, учительница Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Москвы «Школа № 806»; Российская Федерация, 121351, г. Москва, ул. Полоцкая, 21.

E-mail: ksushavor@mail.ru

В статье рассматриваются особенности формирования готовности к самостоятельной жизни в условиях мегаполиса у подростков двух разных социальных групп: подростков из полных семей и подростков, являющихся социальными сиротами. Представлены результаты исследования по следующим методикам: тест жизнестойкости С. Мадди; тест СЖО; опросник «Готовность к самостоятельной жизни» Т.В. Шининой и О.В. Митиной; опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой. Автор отталкивается от исследовательского вопроса о том, как формируется жизнестойкость подростков, являющихся социальными сиротами, и подростков из полных семей. Выборка исследования составила 60 человек от 12 до 15 лет (30 девушек и 30 юношей). В первую группу вошли 30 подростков из полных семей, во вторую — 30 подростков, проживающих в Центре поддержки семьи и детства СЗАО. Результаты исследования отражают специфику формирования самостоятельности детей в условиях мегаполиса. Выявлены качественные особенности формирования жизненных сценариев у подростков из обеих групп. Отмечается, что на становление самостоятельности подростков в условиях мегаполиса положительное влияние оказывает возможность включения в специальные программы и проекты, позволяющие подросткам эффективно справиться со стрессорами и повысить уровень своей жизнестойкости.

Ключевые слова: жизнестойкость; самостоятельность; подростки; сироты; мегаполис; стрессоустойчивость

Цитирование: Аначко К.А. (2020) Готовность подростков-сирот к самостоятельной жизни в условиях мегаполиса//Городские исследования и практики. Т. 5. № 3. С. 98–109. DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202098-109>

Введение

В последние десятилетия психологическому здоровью личности стало уделяться много внимания, оно становится одной из целей развития современного общества. Критерии психологического здоровья включают удовлетворенность и чувство счастья и спокойствия, отражающие благополучие личности. Э. Динер считает, что благополучие представляет собой сочетание когнитивной и эмоциональной самооенок. Эмоциональная самооценка состоит из трех основных элементов: удовлетворенности жизнью, наличия приятных эмоций (позитивного настроения и стенических эмоций) и отсутствия неприятных эмоций. В то же время Р. Кан и Ф. Юстер утверждают, что психологическое благополучие — это позитивное состояние (счастье), которое колеблется между положительным и отрицательным полюсами [Абульханова, 2012, с. 25].

Вопрос о возможностях городской среды в связи с жизнестойкостью подростков приобретает все большую актуальность, так как проблема жизнестойкости — способность преодолевать трудные жизненные ситуации, одиночество, учебный стресс, необходимость самоопределения и др. — насущна для подросткового возраста, что подтверждается большим количеством исследований. Показательно проведенное С. Мадди исследование факторов, оказывающих влияние на психические расстройства и суицидальные попытки в этом возрасте [Мадди, 2002]. В рамках данной статьи под термином «городская среда» понимается совокупность экономических, социальных и культурных проектов, позволяющих всем участникам общественной жизни существовать в условиях современного города. Именно эти проекты кажутся нам наиболее важными при изучении вопросов формирования жизнестойкости у современных подростков, поскольку наличие подобных проектов может оказать положительное влияние на формиро-

вание личности в целом. Данные и выводы, представленные в этой статье, будут полезны при создании и проектировании различных городских проектов, так как смогут сформировать реальную картину потребностей, возникающих у современных подростков. Проекты, которые уже действуют на территории города Москвы, значительно облегчают процесс формирования жизнестойкости у социально незащищенных слоев населения, предоставляя воспитанникам и выпускникам детских домов возможность полноценно участвовать в жизни современного города.

Вызовы, с которыми встречаются современные подростки, требуют от них высокой адаптации, умения продуктивно справляться со стрессом и изменяющимися обстоятельствами жизни, способности объединяться в сообщества и выстраивать командную коммуникацию [Казарина-Волшебная, Комиссарова, Турченко, 2014, с. 121–126]. Поэтому особый интерес представляют связи между жизнестойкостью как личностной диспозицией с ее компонентами (вовлеченность, контроль, принятие риска) и ценностями как одними из основных регуляторов действий. Конкретизация связей жизнестойкости и личностных ценностей может дать возможность эффективнее развивать жизнеспособность, помогая подросткам в их адаптации к среде и в решении возрастных задач [Логинова, 2010].

Развитие современного подростка протекает в условиях политических, информационных и социально-экономических угроз, что определяет важность особенностей развития самостоятельности начиная с раннего возраста при различных вариациях детско-родительского взаимодействия [Галасюк, Шинина, 2017].

В условиях мегаполиса (в данном случае речь пойдет о Москве) городская власть создает все больше разнообразных проектов и площадок, которые помогают подросткам в формировании и развитии жизнестойкости и повышении уровня стрессоустойчивости. Городская инфраструктура позволяет подросткам вне зависимости от социального статуса, уровня достатка и места проживания получать прямой доступ к знакомству с различными профессиями («университетская суббота», «суббота московского школьника», дни открытых дверей и т.д), хорошо развита система наставничества для выпускников из детских домов.

Например, в 2008–2010 годах при школе-интернате № 55 был реализован проект «Мой мир», его автором был Е. Г. Коблик. Приоритетным направлением проекта стала поддержка инициатив и участия сирот в изучении их прав. В рамках проекта воспитанниками детского дома была создана служба информации по правам ребенка [Коблик, 2010].

В 2013 году Е. Г. Кобликом был разработан проект «СРЦ для несовершеннолетних: радиостанция “Голос детства”». В детском центре оборудовали радиостанцию, задачей которой было повышение правовой компетентности детей, дети же были и ведущими. Также на городском уровне работают негосударственные фонды помощи: проект «Усыновление в России», фонд поддержки социальных сирот, благотворительный фонд «Волонтеры в помощь детям-сиротам».

Однако согласно анализу проблем социализации сирот в условиях мегаполиса, проведенному «Аналитическим центром при поддержке правительства РФ», в этой сфере есть противоречие: «в рамках государственной поддержки существует достаточно программ финансовой поддержки, однако остается ряд вопросов, касающихся психологической поддержки» (см.: [О повышении..., 2016]).

В рамках городских проектов социальным сиротам предоставляют квартиры и места целевого обучения в вузах, что реализует их право на имущество и образование в мегаполисе. Вместе с тем в некоторых регионах встречаются случаи бездомного сиротства [Абрамов, 2017].

В СМИ бытуют четыре образа выпускников детских домов [Абрамов, 2017]:

- 1) позитивно-самостоятельный: успешно адаптированный «детдомовец», добивающийся всего сам;
- 2) позитивно-пассивный: взрослый ребенок;
- 3) негативно-самостоятельный: проблемная часть общества, девиант;
- 4) негативно-пассивный: детдомовец как социальная стигма.

Из-за негативных образов социальных сирот в СМИ воспитанникам детского дома сложнее социализироваться в условиях мегаполиса (найти друзей, снять жилье, устроиться на работу и пр.).

До совершеннолетия основным домом социальных сирот является детский дом. Оснащенность пространства детского дома современными технологиями, собственными игровыми

площадками, земельными участками характеризует место социальных сирот в городском пространстве. Зачастую детские дома в Москве не обладают должным оснащением.

Все это оказывает влияние на формирование и развитие у воспитанников детского дома необходимых паттернов защиты от окружающих стрессоров, то есть жизнестойкости.

Гипотеза исследования состоит в том, что особенности условий среды и проявления жизнестойкости в этих условиях у подростков из полных семей и подростков — социальных сирот различаются.

В исследовании приняли участие 60 респондентов от 12 до 15 лет (30 девушек и 30 юношей, средний возраст — 13 лет). Эмпирической базой исследования были муниципальные образовательные учреждения города:

- средняя общеобразовательная школа № 806. В контексте города Москвы в данное учреждение направляются дети на обучение и воспитание, а также развитие физических, психологических, интеллектуальных особенностей, личностных склонностей, способностей;
- Центр поддержки семьи и детства СЗАО. Сюда попадают дети, оставшиеся без попечения родителей, находящиеся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении.

Особенности жизнестойкости как показателя готовности подростков-сирот к самостоятельной жизни в условиях мегаполиса

По методике теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева мы получили следующие показатели жизнестойкости и ее факторов в группах подростков и социальных сирот (рис. 1). Расчет делался по среднему значению.

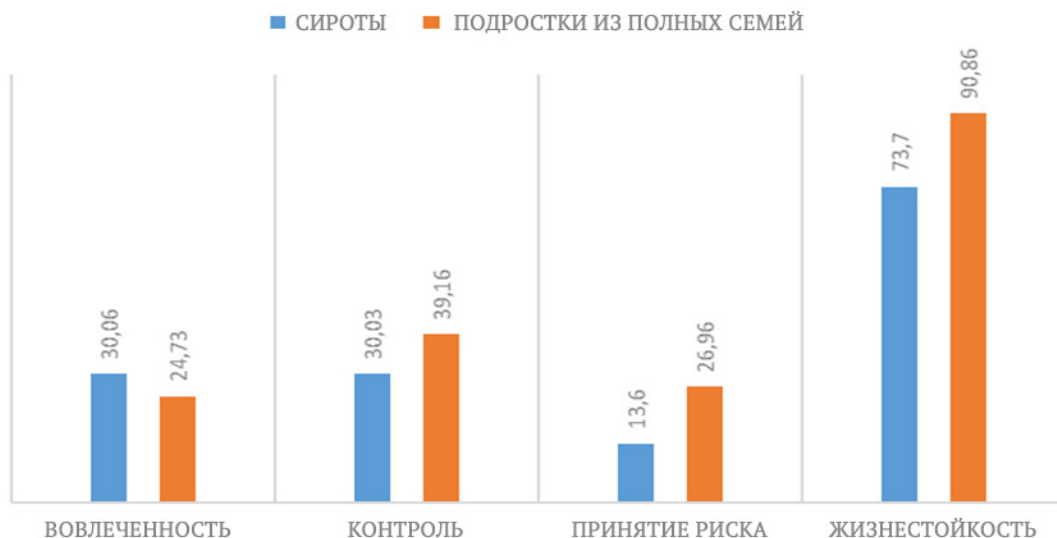


Рис. 1. Особенности факторов жизнестойкости в группах социальных сирот и подростков из полных семей

Источник: данные автора.

Далее в табл. 1 эти показатели сравниваются с нормой.

Таблица 1. Средние показатели жизнестойкости и стандартные отклонения общего показателя

| Нормы | Вовлеченность | Контроль | Принятие риска | Жизнестойкость |
|------------------------|---------------|----------|----------------|----------------|
| Среднее | 37,64 | 29,17 | 13,91 | 80,72 |
| Стандартное отклонение | 8,08 | 8,43 | 4,39 | 18,53 |

Источник: данные автора.

Далее мы оцениваем показатели по результатам значимости различий между группами. Оценка полученных различий производилась с помощью математического Т-критерия Стьюдента для несвязных выборок.

Критические значения Т-критерия Стьюдента для $n = 60$

Расчет значимости делался по уровню значимости $p \leq 0,01$. На основании математического анализа данных гипотеза была частично подтверждена.

Так, отличительной чертой жизнестойкости социальных сирот является избегание принятие риска (Тэмп = 9,110). Воспитанники детского дома рассматривают произошедшие с ними события как часть жизненного опыта (13,6).

| tKp | |
|---------------|---------------|
| $p \leq 0,05$ | $p \leq 0,01$ |
| 2 | 2,66 |

Источник: данные автора.

Показатель группы подростков из полной семьи в *принятии риска* находится на более высоком уровне: общегрупповое среднее значение 26,96. Дети стремятся к риску и стараются использовать новые жизненные ситуации как часть опыта.

Далее нами были рассмотрены особенности самоорганизации деятельности в группах по методике Е.Ю. Мандриковой. Мы получили следующие показатели самоорганизации деятельности, представленные далее на рис. 2. Расчет делался по среднему значению.

Далее нами были рассмотрены особенности самоорганизации деятельности в группах по методике Е.Ю. Мандриковой.

Параметры сравнения: *плановность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее.*

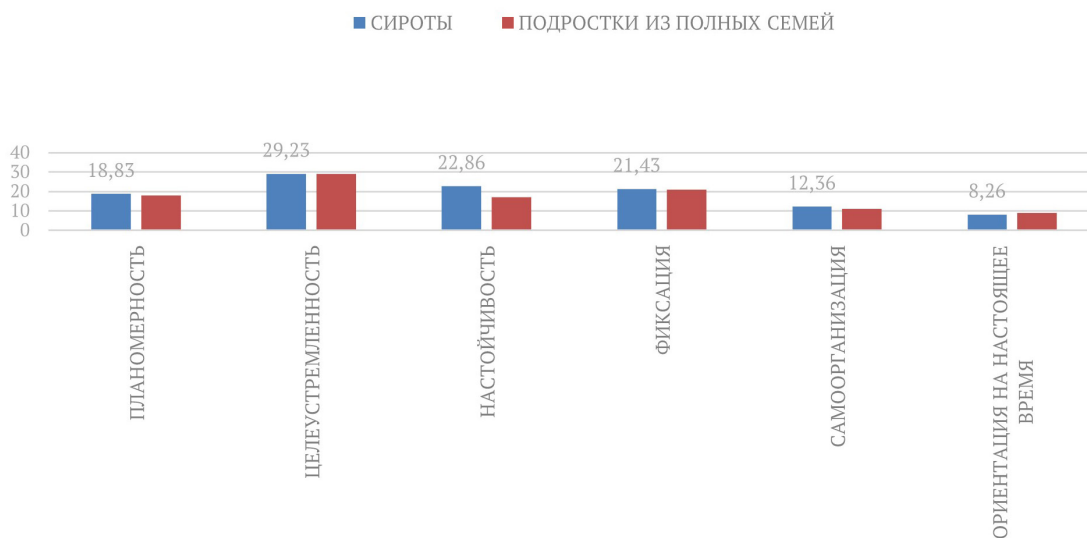


Рис. 2. Особенности самоорганизации деятельности у подростков-сирот и подростков из полных семей

Источник: данные автора.

Далее мы оцениваем показатели по результатам значимости различий между группами. Подростки из детского дома в значительно меньшей степени, чем подростки из полных семей, готовы к самостоятельному построению отношений с окружающими.

Подростки из детского дома способны гибко выстраивать свои планы и стремятся выполнять свои обязательства. Однако показатель планирования и самоорганизации деятельности у них значительно ниже, чем у подростков из полных семей.

Подростки из полных семей способны более гибко выстраивать свои планы и больше стремятся выполнять свои обязательства. В самоорганизации они готовы к использованию планировщиков, ежедневников, календарей, дневников.

В оценке времени им помогает прошлый опыт и ощущение времени [Самохвалова, 2016]. Можно предположить, что немаловажную роль в уровне данных показателей играет полити-

ка, проводимая городом. Всевозможные городские ресурсы и площадки предоставляют подросткам возможность оценить собственные силы и проявить себя, в то время как социальные сироты привязаны к решениям руководства детских домов и не всегда реализуют способность самостоятельного планирования своего времени в городской среде.

Особенности жизненных сценариев подростков в группах представлены на *рис. 3*. Расчет делался по среднему значению.

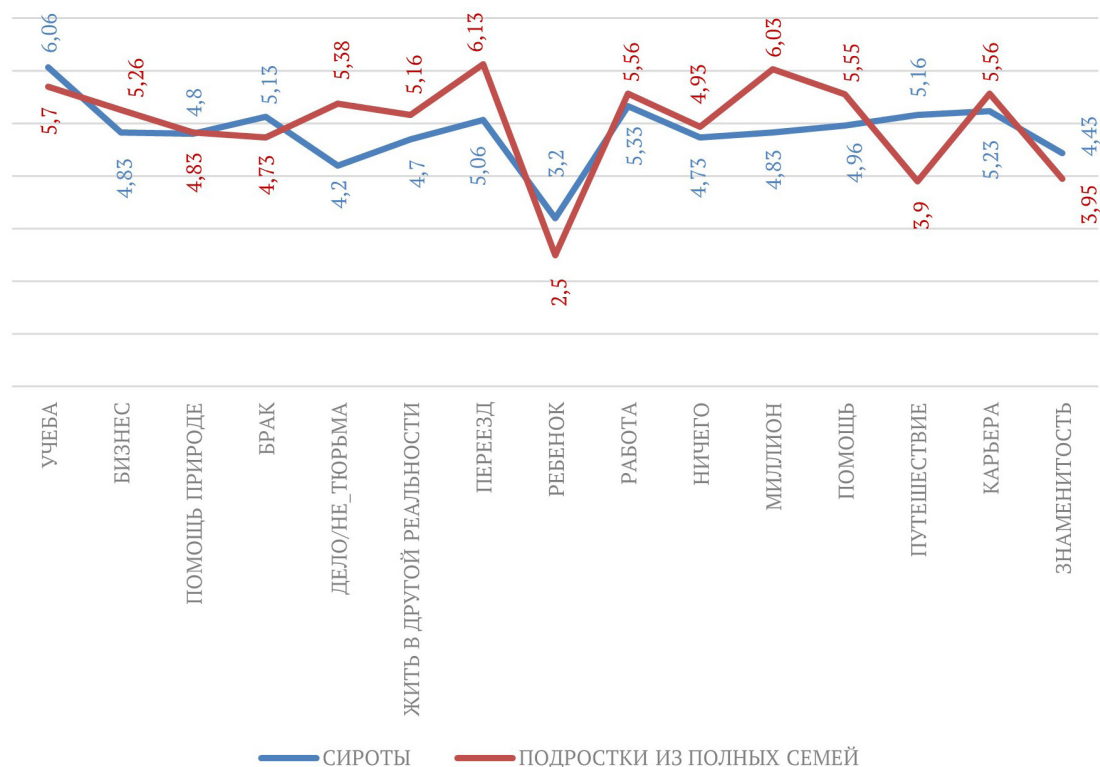


Рис. 3. Особенности жизненных сценариев у подростков-сирот и подростков из полных семей

Источник: данные автора.

Далее мы оцениваем показатели по результатам значимости различий между группами. Расчет значимости делался по уровню значимости $p \leq 0,01$.

Многие подростки из детских домов не смогли предоставить собственных вариантов жизненных сценариев, что говорит о том, что дети находятся на этапе планирования и выбора из представленных вариантов сценариев своего индивидуального пути. Проблема несформированности жизненного сценария может быть обусловлена психологическими особенностями возраста (склонностью к сомнениям, неуверенностью и др.).

На заключительном этапе диагностики мы обратились к особенностям готовности подростков к самостоятельности жизни, результаты представлены на *рис. 4*.

Далее мы оцениваем показатели по результатам значимости различий между группами. Расчет значимости делался по уровню значимости $p \leq 0,01$.

Такой результат является следствием того, что жизненные сценарии социальных сирот связаны с планированием жизни подростков в рамках программ сопровождения выпускников из детского дома, а также контролем за жизнью сирот со стороны воспитателей.

Например, контроль и помощь в планировании проявляются в количестве городских проектов в Москве: предоставление отдельного жилья, программы по подготовке к самостоятельному проживанию, курирование сирот после выпуска из детского дома, проект «Адапт-квартира», детские обучающие лагеря (с приглашением специалистов из разных социальных сфер), организация профориентации с привлечением различных компаний и органов управления. Все вышперечисленное говорит о том, что в рамках городской среды подростки-сироты дей-

ствительно получают возможность для самореализации, выбора различных жизненных сценариев. Однако зачастую они отказываются от самостоятельных выборов, риска в построении отношений с окружающими и принятия решений в трудных жизненных ситуациях.

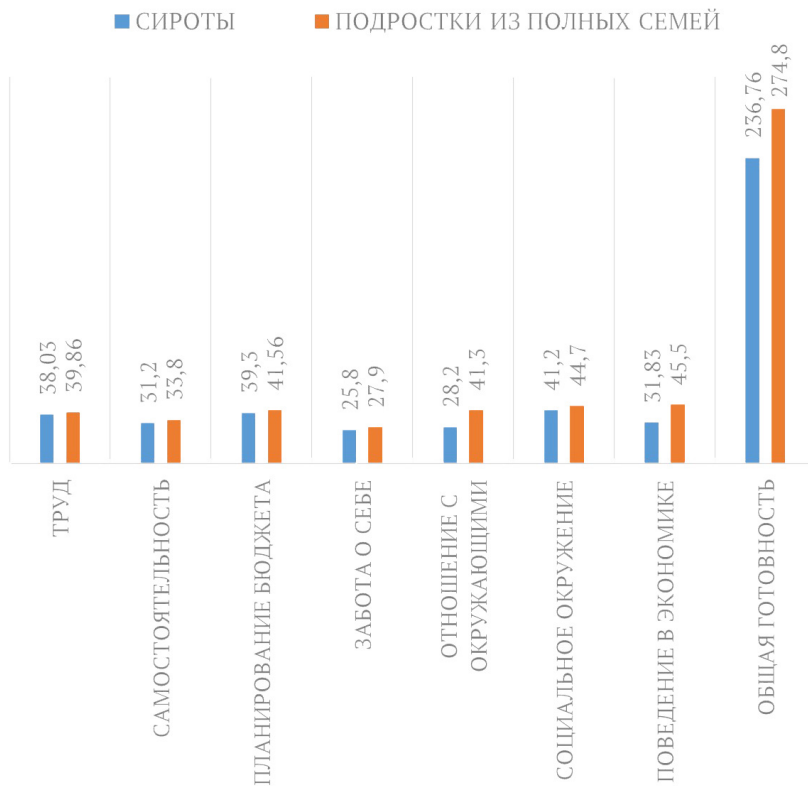


Рис. 4. Особенности готовности к самостоятельности жизни у подростков-сирот и подростков из полных семей

Источник: данные автора.

Подростки из полных семей, напротив, больше способны к построению отношений с окружающими на основании собственного выбора, к принятию решений в трудных жизненных ситуациях. Это обусловлено практикой городской среды, которая предоставляет подростку возможность рисковать, самостоятельно совершать выбор и принимать решения в условиях мегаполиса: выбирать компанию, выбирать профессию, выбирать место жительства и др.

Различия среды у подростков – социальных сирот и подростков из полных семей

Анализ работ Г.В. Ванакowej и Л.М. Шипицыной показывает, что у большинства воспитанников детского дома нарушена социализация в широком смысле слова: отсутствие навыков гигиены, неумение вести себя за столом, неспособность адаптироваться к незнакомой среде, к новым обстоятельствам, воровство, отсутствие ценностных ориентаций, лживость, утрата ценности человеческой жизни, агрессивность, жестокость, потеря интереса к труду, отсутствие норм морали и нравственности, принятых в обществе, лень, потеря интереса к знаниям, пагубные привычки (курение, употребление алкоголя, наркотиков, нецензурная лексика и т.д.) [Ванакова, 2017, с. 18–20]. Также вышеупомянутые авторы считают, что для данной группы подростков присущ феномен чувства «Мы»: это особое психологическое образование, с помощью которого они делят весь мир на «своих» и «чужих» [Шипицына, 2015].

По мнению Л.Я. Олиференко, подростки, которые живут в детском доме, как правило, не знают, как общаться эффективно [Олиференко, 2002]. Поэтому в стрессовых ситуациях они начинают проявлять защитные формы поведения, такие как агрессивность (стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать вину).

У сирот проблемы в общении со сверстниками связаны с неразвитостью коммуникативных навыков, неадекватностью эмоциональных реакций, ситуативностью поведения, неспособностью к разумному решению проблемы. Контакты со сверстниками проявляются слабо, они однообразны и заключаются в простых указаниях и обращениях при отсутствии эмоций.

А. М. Прихожан считает, что затруднения в общении со взрослыми связаны с тем, что ребенок, находящийся в детском учреждении интернатного типа, с ранних лет вынужден быть в кругу большого количества людей, вследствие чего у него отсутствуют эмоциональные связи, развивается эгоцентризм и теряется интерес к межличностным отношениям [Прихожан, 2009].

На развитие ребенка в детском доме оказывают влияние прошлый опыт, государство, программы поддержки, социальные представления о сиротах, воспитатели. Все эти факторы обуславливают уровень жизнестойкости и стремление сирот к познанию городской среды.

Опираясь на полученные эмпирические данные, мы полагаем, что детям в детском доме важно тренировать самоконтроль, планирование, самоорганизацию, уверенность в себе как одни из наиболее важных показателей жизнестойкости. Мы можем предложить выполнение заданий воспитателя с разделением обязанностей по старшинству, разработку системы бонусов за верно принятые самостоятельные решения, совместное планирование будущего воспитанника с психологом учреждения, совместное составление расписания дня.

Дети из детских домов организованно посещают все, что есть в культурной программе, составленной воспитателем. Но с точки зрения формирования самостоятельности полезнее будет личный выбор актуальных и интересующих ребенка культурных программ, мероприятий (концертов, выставок и др.), мест в городе. В противном случае, когда ребенок из детского дома попадает в семью, он не способен к самостоятельному принятию решений, риску и во многом зависит от выборов, совершаемых за него приемными родителями.

При этом воспитанники детского дома обладают высоким уровнем жизнестойкости, так как избегание риска, отсутствие самостоятельности — это своего рода адаптационный механизм для сохранения стабильных условий проживания. Установка избегать риска формируется в детском доме, поскольку при реализации программ адаптации и сопровождения социальных сирот государство и воспитатели зачастую выполняют роль не сопровождаителя или наставника, а скорее спасателя, лишая ребенка возможности принятия решений. Еще одним упущением этих программ может быть отсутствие психологической работы, направленной на проработку полученной травмы, в результате чего сироты избегают любого осознанного изменения ситуации в страхе за свое благополучие.

По выходе из детского дома в условия мегаполиса такая установка либо трансформируется в страх и дезадаптивность, на фоне которых уже взрослый воспитанник не способен принимать решения, либо при условии ее коррекции переходит в принятие ответственности за свою жизнь и освоение условий новой среды.

В полной семье условия среды отличаются. Если подросток воспитывается в семье, он включен в детско-родительские взаимоотношения.

Они оказывают влияние на развитие ребенка, это мощный инструмент, формирующий направленность развития личности подростка и его жизнестойкости.

Опираясь на работы Г. Крайг, можно выделить общие качества жизнестойкости у подростков, воспитывающихся в полных семьях [Крайг, 2011, с. 939]:

- высокий уровень адаптивности — подростки социально компетентны, умеют найти общий язык с окружающими и расположить их к себе;
- уверенность в себе;
- независимость;
- стремление к достижениям;
- ограниченность контактов — контакты являются устойчивыми и постоянными, благодаря этому обретается чувство защищенности и безопасности.

На формирование этих качеств большое влияние оказывает взрослый. Взрослыми в семье создается развивающая среда, в которой формируются психологические ресурсы подростка и стремление в дальнейшем познавать условия новой среды. Взрослый — это посредник между ребенком и социумом, он передает социальные ценности, установки, форму отношений и деятельности, благодаря чему у подростков формируются такие компоненты

жизнестойкости, как вовлеченность в деятельность, мотивация, социальная адаптация. Если в результате воспитания взрослых у ребенка сформированы верные представления о социуме, то появляется установка на активное взаимодействие с миром, преодоление трудностей и регуляцию эмоций для развития отношений с внешним миром — все перечисленное тоже является компонентами жизнестойкости. Кроме того, в результате отношений со взрослым у ребенка формируется самооценка, которая выступает регулятором эмоциональных состояний.

Таким образом, на формирование жизнестойкости подростков и интереса к городской среде оказывают влияние отношения со взрослым. От детско-родительских отношений зависит представление подростков о внешнем мире, особенности собственной самооценки, особенности способности саморегуляции эмоций и особенности включенности в деятельность.

При этом знакомство с городской средой, обретение новых социальных связей, выход за пределы семейного круга или социума детского дома в мегаполис позволяют расширять представления подростков обеих групп о себе, своих возможностях и качествах.

Заключение

Поставленная в начале исследования гипотеза (особенности условий среды и проявления жизнестойкости в этих условиях у подростков из полных семей и подростков, являющихся социальными сиротами, различаются) подтвердилась частично.

Исследование показало, что в плане жизнестойкости подростки, являющиеся социальными сиротами, отличаются от подростков из полных семей прежде всего неспособностью к риску и неприятием риска. Социальные сироты, пережив ситуацию стресса (выход из неблагополучной семьи) и далее попав под опеку социального учреждения, воспринимают его как дом. При этом городская среда ощущается этими подростками как внешняя угроза, нарушающая стабильность жизни и требующая совершать самостоятельные выборы, принимать решения, возможно, переживать вновь негативный опыт. Из-за этого условия мегаполиса воспринимаются социальными сиротами как риск, которого стоит избегать.

Основные выводы:

1. Особенности жизнестойкости подростков из детских домов: избегание риска, меньшая готовность к самостоятельному построению отношений с социальным окружением по сравнению с подростками из полных семей, неготовность к экстремальному поведению.
2. Городская среда позволяет воспитанникам детских домов получить доступ к различным сферам общественной жизни и преодолеть изоляцию от окружающего мира, характерную для детского дома. Все проекты, реализуемые в Москве для социальных сирот, направлены на формирование цельной конкурентоспособной личности, которая будет способна выжить в современном мире. Однако при этом воспитанники детских домов лишены самостоятельности, во многих случаях с детьми не проработан травматичный опыт изъятия или ухода из неблагополучной семьи, в результате чего они избегают риска, принятия решений, не готовы к контакту с окружающими. Эти показатели оказывают влияние на формирование жизнестойкости.

Основываясь на полученных данных, мы можем предложить следующие практические рекомендации, которые, по нашему мнению, позволят подросткам обеих групп достичь более высоких показателей жизнестойкости. Во-первых, ввиду вывода о влиянии на формирование жизнестойкости трех факторов — государственного, внутрисемейного и социального — современным системам образования и воспитания необходимо разработать программу, которая позволит активно включаться в работу каждого участника образовательного процесса. Во-вторых, подростки из полных семей и подростки из детских домов не всегда понимают свою личную роль в развитии и построении дальнейшей жизни. Чтобы повысить их личную осознанность и ответственность, необходимо предоставлять им больше свободы и самостоятельного выбора на уровне социально-бытового и коммуникативного взаимодействия. В-третьих, обе группы подростков в качестве желательного жизненного сценария выбирают самореализацию через образование и профессиональную деятельность, а также материальную независимость, что говорит о наличии здоровых амбиций и стремлении

к саморазвитию. В-четвертых, в Москве есть большое количество социальных институтов (программ, проектов, городских площадок), позволяющих компенсировать отсутствие семейного фактора в развитии жизнестойкости у подростков, являющихся социальными сиротами. Но на этом нельзя останавливаться, ведь число требований, предъявляемых к человеку в современном обществе, растет день ото дня, и во многом причиной низкого уровня жизнестойкости является не отсутствие программ сопровождения, а непроработанный опыт травмы потери семьи.

Таким образом, сети социальных учреждений и социально-ориентированным некоммерческим организациям необходимо разрабатывать разнообразный спектр социальных проектов и сервисов, позволяющих формировать готовность подростков к самостоятельной жизни в условиях мегаполиса с учетом рациональных (сопровождение подростка) и эмоциональных факторов (проработка травмы потери семьи, одиночество сироты в условиях города). Независимо от социальной ситуации, в которой развивается подросток, ему должен быть обеспечен доступ ко всем существующим ресурсам, которые позволят ему достигнуть поставленной цели.

Мы считаем, что в целях развития подростковой самостоятельности социальных сирот необходимо разработать программы по реорганизации среды детского дома и условий мегаполиса. Например, мы предлагаем разработать программу реорганизации территории детских домов, построив на улице спортивные площадки, турники, тренажерные и гимнастические площадки. Спорт влияет на развитие волевых качеств, уверенности в себе и станет психологической основой для формирования умения рисковать и принимать решения.

На уровне мегаполиса мы предлагаем разработать для социальных сирот программы знакомства с городом, с известными выпускниками детских домов, проживающими в Москве, и с историческими зданиями, связанными с их жизненными событиями. Это позволит сформировать у сирот положительное восприятие себя и положительное отношение к выпускникам детских домов, окажет влияние на формирование временной перспективы, создаст прообраз ценностей, выборов или поступков от схожей фигуры (бывший воспитанник детского дома), подтолкнет детей к формированию собственных ценностей, желаний и выборов на их основе.

Источники

- Абрамов Р.Н., Антонова К.А. (2017) Медийные образы выпускников детских домов: социологический анализ публикаций региональных СМИ. XVIII Апрельская Международная конференция по проблемам развития экономики и общества (НИУ ВШЭ, Москва).
- Абрамов Р.Н., Антонова К.А., Ильин А.В. и др. (2016) Траектории социальной и профессиональной адаптации выпускников детских домов в России (обзор исследовательского отчета). М.: СБ Групп. С. 30–44.
- Абульханова К.А. (2012) Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта // Современная личность: психологические исследования. Сер. «Труды Института психологии РАН» М.: Институт психологии РАН. С. 17–35.
- Ванакова Г.В. (2017) Особенности жизнестойкости детей детского дома в младшем подростковом возрасте // Постулат. № 16. С. 18–20.
- Галасюк И.Н., Шинина Т.В. (2017) Оценка детско-родительского взаимодействия. Evaluation of child-parent interaction (ЕСPI). М.: ИТД Перспектива.
- Казарина-Волшебная Е.К., Комиссарова И.Г., Турченко В.Н. (2014) Парадоксы трансформации ценностных ориентаций российской молодежи // Социологические исследования. № 6. С. 121–126.
- Коблик Е.Г. (2010) Проектная деятельность детей как ресурс развития жизнестойкости // Механизмы участия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в защите своих прав (проект «Голос ребенка») / Е.Г. Коблик (ред.-сост.). М.: Генезис.
- Крайг Г. (2011) Психология развития. СПб.: Питер.
- Логинова М.В. (2010) Психологическое содержание жизни подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Современная гуманитарная академия. М.: Мысль.
- Мадди С.Р. (2002) Теории личности: сравнительный анализ. СПб.: Речь.
- Нартова-Бочавер С.К., Бочавер А.А., Дмитриева Н.С., Резниченко С.И. (2016) Дом как жизненная среда человека: психологическое исследование. М.: Мысль, Памятники исторической мысли.

- О повышении эффективности поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (2016)//Аналитический центр при поддержке правительства РФ. Режим доступа: <https://ac.gov.ru/archive/files/publication/a/9403.pdf> (дата обращения: 21.12.2020).
- Олиференко Л.Я. (2002) Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учебн. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. М.: Издательский центр «Академия».
- Прихожан А.М., Толстых Н.Н. (2009) Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации//Психологическая наука и образование. Т. 14. № 3. С. 18–20.
- Самохвалова А.Г. (2016) Социальное сиротство как фактор затрудненного общения подростка//Вопросы психологии. № 3. С. 29–40.
- Шипицына Л.М. (2015) Психология детей-сирот. СПб.: Питер.

KSENIA ANACHKO

THE READINESS OF ADOLESCENT-ORPHANS FOR AN INDEPENDENT LIFE IN A MEGAPOLIS

Ksenia A. Anachko, MA in Psychology (MSUPE), Teacher at State Budgetary General Education Institution of the City of Moscow "School no 806"; 21 Polotskaya Street, Moscow, 121351, Russian Federation.

E-mail: ksushavor@mail.ru

Abstract

This article examines the readiness for independent life in a metropolis in adolescents of two different social groups: adolescents from complete families and adolescent orphans. The study uses the following methods: The Maddi Test of vitality; LSS test; Zimbardo's time perspective questionnaire; the "readiness for independent life" questionnaire by Shinina and Mitina; the casual orientations questionnaire by Dergacheva, Dorfman and Leontyeva; and the questionnaire of self-organization of activity by Mandrikova. The research question is how the resilience of adolescents – orphans and from full families – is formed. The study sample consisted of 30 males and 30 females from 12 to 15 years old. The first group consisted of 30 adolescents from two-parent families, the second 30 teenagers living in a family and childhood assistance center. The results of the study reflect the specifics of the formation of self-sufficiency in adolescents in a metropolis. Adolescent orphans are ready to adapt to the realities of life, without betraying the importance of their own role. The qualitative features of the formation of life scenarios in adolescents from both groups were revealed. There is a positive tendency for the formation of independence of adolescents in a megalopolis through the possibility of inclusion in special programs and projects that allow adolescents to effectively cope with stressors and increase their level of resilience.

Keywords: resilience; independence; adolescents; orphans; metropolis; stress resistance

Citation: Anachko K. (2020) The Readiness of Adolescents-Orphans for an Independent Life in the Conditions of a Megapolis. *Urban Studies and Practices*, vol. 5, no 3, pp. 98–109. (in Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202098-109>

References

- Abramov R.N., Antonova K.A. (2017) Mediinye obrazy vypusnikov detskikh domov: sotsiologicheskii analiz publikatsii regional'nykh SMI [Media Images of Graduates of Orphanages: Sociological Analysis of Publications of Regional Media]. *XVIII Aprel'skaya Mezhdunarodnaya konferentsiya po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva* [XVIII April International Conference on Economic and Social Development]. Moscow, Higher School of Economics. (in Russian)
- Abramov R.N., Antonova K.A., Ilyin A.V. et al. (2016) Traektorii sotsial'noi i professional'noi adaptatsii vypusnikov detskikh domov v Rossii (obzor issledovatel'skogo otcheta) [Trajectories of Social and Professional Adaptation of Graduates of Orphanages in Russia (Review of the Research Report)]. Moskva: SB Group, pp.30–44. (in Russian)
- Abulkhanova K.A. (2012) Problema sootnosheniya lichnosti, individual'nosti, sub"ekta [The Problem of the Relationship Between Personality, Individuality, Subject]. *Sovremennaya lichnost': psikhologicheskie issledovaniya* [Modern Personality: Psychological Research]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, pp. 17–35. (in Russian)
- Vanakova G.V. (2017) Osobennosti zhiznestoikosti detei detskogo doma v mladshem podrostkovom vozraste [Features of the Resilience of Children in an Orphanage in Their Younger Teens]. *Postulat* [Postulate], no 16, pp. 18–20. (in Russian)
- Galasyuk I.N., Shinina T.V. (2017) Otsenka detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya. Evaluation of child-parent interaction (ECPI). [Assessment of Child-Parental Interaction. Evaluation of Child-Parent Interaction (ECPI)]. Moskva: IT Perspektiva [Moscow: Perspective Publishing House]. (in Russian)

- Kazarina-Magical E.K., Komissarova I.G., Turchenko V.N. (2014) Paradoksy transformatsii tsennostnykh orientatsii rossiiskoi molodezhi [Paradoxes of Transforming the Value Orientations of Russian Youth]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], no 6, pp. 121–126. (in Russian)
- Koblik E.G. (2010) Proektnaya deyatel'nost' detei kak resurs razvitiya zhiznesteikosti [Project Activity of Children as a Resource for the Development of Resilience]. *Mekhanizmy uchastiya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei, v zashchite svoikh prav (proekt «Golos rebenka»)* [Mechanisms for the Participation of Children and Children Left without Parental Care in the Protection of Their Rights (Project “Voice of the child”)]. Moskva: Genesis. (in Russian)
- Craig G. (2011) *Psikhologiya razvitiya* [Psychology of Development]. St. Petersburg: Piter [St. Petersburg: Piter Publishing House]. (in Russian)
- Loginova M.V. (2010) *Psikhologicheskoe sodержanie zhiznesteikosti podrostkov: dis... kand. psikhol. nauk: 19.00.00. Sovremennaya gumanitarnaya akademiya* [Psychological Content of Adolescent Resilience: PhD Thesis in Psychology: 19.00.00. Modern Humanitarian Academy]. M.: Mysl' [Moscow: Mysl' Publishing House]. [Modern Humanitarian Academy. Moscow: Mysl' Publishing House]. (in Russian)
- Maddy S.R. (2002) *Teorii lichnosti: sravnitel'nyi analiz* [Personality Theories: Comparative Analysis]. St. Petersburg: Rech [St. Petersburg: Speech]. (in Russian)
- Nartova-Bochaver S.K., Bochaver A.A., Dmitrieva N.S., Reznichenko S.I. (2016) *Dom kak zhiznennaya sreda cheloveka: psikhologicheskoe issledovanie* [Dom as a Human Life Environment: Psychological Research]. M.: Mysl' [Moscow: Mysl' Publishing House]. (in Russian)
- O povyshenii effektivnosti podderzhki detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei (2016) [On Increasing the Effectiveness of Support for Orphans and Children Left Without Parental Care]. *Analiticheskii tsentr pri podderzhke pravitel'stva RF* [Analytical Center with the Support of the Government of the Russian Federation]. Available at: <https://ac.gov.ru/archive/files/publication/a/9403.pdf> (accessed 21 December 2020) (in Russian)
- Olifezhko L.Ya. (2002) *Sotsial'no-pedagogicheskaya podderzhka detei gruppy riska: Uchebn. posobie dlya stud. vyssh. ped. uchebn. zavedenii* [Social and Pedagogical Support for Children at Risk: Study Allowance for Student High Ped. Institutions]. M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya» [Moscow: Academy Publishing House]. (in Russian)
- Parishioners A.M., Tolstoy N.N. (2009) *Osobennosti razvitiya lichnosti detei, vospityvayushchikhsya v usloviyakh materinskoi deprivatsii* [Features of Personal Development of Children Raised in Conditions of Maternal Deprivation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], vol. 14, no 3, pp. 18–20. (in Russian)
- Samokhvalova A.G. (2016) *Sotsial'noe sirotstvo kak faktor zatrudnennogo obshcheniya podrostka* [Social Orphanhood as a Factor in the Difficult Communication of a Teenager]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], no 3, pp. 29–40. (in Russian)
- Shipitsyna L.M. (2015) *Psikhologiya detei-sirot* [Psychology of Orphaned Children]. St. Petersburg: Piter [St. Petersburg: Piter Publishing House]. (in Russian)

Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 9,7
Тираж 500 экз. Заказ №

Отпечатано в филиал «Чеховский печатный
двор» ОАО «Первая образцовая типография»,
142300, Московская обл., г. Чехов,
ул. Полиграфистов, 1

**ФАКУЛЬТЕТ
ГОРОДСКОГО И
РЕГИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ**