

ДЕТСТВО XXI ВЕКА:
СОЦИОГУМАНИТАРНЫЙ ТЕЗАУРУС
Тематический словарь-справочник

Москва

2018

УДК 316
ББК 60.56
Д 38

Рекомендовано к публикации Президиумом РОС

Рецензенты: д.с.н., профессор А.В. Носкова – ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД РФ»
д.пс.н., профессор В.Т.Кудрявцев – кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГППУ, РГГУ, советник директора Федерального института развития образования, директор по научно-образовательной деятельности издательства «Линка-Пресс»

Редакционная коллегия: Майорова-Щеглова С.Н. (отв.ред), Губанова А.Ю., Иванова Е.Ю., Колосова Е.А., Митрофанова С.Ю., Чудинова В.П.

Д38 Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус: [тематический словарь-справочник] [Электронный ресурс] / Отв. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. М.: Изд-во РОС, 2018. 638 с. 1 CD ROM

Минимальные требования: операционная система — Windows Vista /7/8/10; процессор — Pentium 4 с частотой 1,5 ГГц и выше; 1 Гб свободной оперативной памяти; наличие CD-привода; дисплей с разрешением не ниже 1280x960.

ISBN 904-5-904804-25-1

Словарь-справочник в форме тезауруса реализует научно-практическую цель помочь специалистам в сфере детства в их деятельности и восполнить недостаточность знаний об инновациях современного детства в жизни и научных концепциях. В создании тезауруса участвовали представители разных наук, при этом связующей дисциплиной для реализации междисциплинарности и метапредметности выступала социология детства.

Для профессионалов-практиков, исследователей, а также для студентов, изучающих проблемы детства в смежных областях социологического, психологического, философского, педагогического, культурологического, политологического, исторического и др. знания. Издание осуществлено в рамках проекта, поддержанного РФФИ 16-06-00792-ОГН\18.

УДК 316
ББК 60.56

ISBN 904-5-904804-25-1

© РОС, 2018
©Коллектив авторов, 2018

Содержание

ВВЕДЕНИЕ. ДЕТСТВО: ТЕЗАУРУС ИННОВАЦИЙ В ЖИЗНИ И НАУКЕ.	8
РАЗДЕЛ 1 СОЦИОЛОГИЯ ДЕТСТВА КАК НАУКА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО СИНТЕЗА РАЗЛИЧНЫХ НАУК О ДЕТСТВЕ.....	13
Социологические теории детства.....	13
Новая социология детства.....	18
Диахронически - синхронический подход	24
Концепция социального конструирования детства.....	31
Поколенческий подход.....	36
Социогеографический подход.....	39
Структурно-функциональный подход	47
Субъект-объектный подход	51
Участвующий подход	55
РАЗДЕЛ 2 ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ О ДЕТСТВЕ	60
Детская психология	60
История детства	68
Культурология детства	75
Педагогическая антропология	80
Педология	84
Психология детства	91
Социальная психология детства.....	96
Социология образования.....	101
Социология предмолодежи.....	105
Статистика детства	109
Философия детства	115
Философская антропология детства	123
Экология детства.....	129
Экономика детства как раздел экономической науки.....	132
Экономика детства как направление научных исследований	136
Этнография детства	140
РАЗДЕЛ 3 БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ ДЕТСТВА	148
Детоцентризм	148
Детская субкультура.....	151
Инициация	157
Инфантицид.....	160
Качество детства	164
Мир детства	167
Новая периодизация детства.....	173

Парадоксы детства	176
Паттерн детства.....	182
Поколение	186
Родительство	193
РАЗДЕЛ 4 ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ ДЕТСТВА	196
Гендерная социализация	196
Гламуризация детства.....	199
Детская аномия.....	202
Детское двуязычие	205
Медикализация детства	210
Неопределенность как условие взросления	214
Урбанистическое детство	219
Глобальный ребенок	225
Дети в сожительствах	233
Дети Севера	237
Детский мир сиблингов	241
Досуг ребенка	246
Детская площадка	250
Детская event-индустрия.....	255
Детский образовательный туризм	258
Детские мобильности	262
Детское техническое творчество	267
Детские энциклопедии	271
Семейное чтение	274
Потребительская социализация детей	280
Ребенок-потребитель	287
Временный детский коллектив.....	291
Самоорганизация детская.....	295
Грамотность.....	299
Детско-подростковая аудитория Интернета.....	304
Детский видеоблогинг	309
Ключевые компетенции и новая грамотность детей	314
Медиаобразование	317
Медийно-информационная грамотность детей.....	323
Функциональная грамотность детей	329
Электронное чтение детей и подростков.....	335
Электронный контент для детей.....	341
РАЗДЕЛ 5 СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ	349
Государственная социальная политика в интересах детей.....	349

Государственный доклад о положении детей	357
Национальная стратегия действий в интересах детей.....	361
«Десятилетие детства» в России	364
Социальное неравенство детства.....	368
Сиротство социальное	372
Детство в ситуации бедности.....	375
Социальная исключенность	379
Эйджизм.....	382
Эдалтизм	384
Социальная защита детства	388
Профилактика насилия в отношении детей	395
Ребенок как недобровольный клиент.....	403
Детское движение	406
Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы.....	411
Детский парламент.....	420
Город, доброжелательный к детям.....	423
Города, дружелюбные к детям	426
РАЗДЕЛ 6 МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСТВА	429
Роли (позиции) детей в социогуманитарных исследованиях	429
Этика социальных исследований с участием детей	433
Анкетирование и интервьюирование детей	437
Интервью-игра	443
Картографирование в исследованиях детства.....	446
Контент-анализ в исследованиях детства.....	451
Моделирование	457
Наблюдение	462
Онлайн-опрос (интернет-опрос) детей	467
Социографический метод изучения детства	472
Рисуночная методика.....	478
Социометрический анализ	483
Фокус-группа с детской аудиторией.....	490
Фотографическая техника в исследованиях с детьми	494
Эксперимент	498
Социология детства как учебная дисциплина.....	502
РАЗДЕЛ 7 ПЕРСОНАЛИИ	508
Аланен Лина	508
Арьес Филипп.....	511
Выготский Лев Семёнович.....	515
Де Мос Ллойд.....	521

Квортруп Йенс.....	526
Кон Игорь Семенович.....	529
Майорова-Щеглова Светлана Николаевна.....	532
Мид Маргарет.....	536
Пиажé Жан Вильям Фриц	542
Постман Нейл.....	547
Рихтер Дитер	556
Рыбинский Евгений Михайлович.....	557
Рыбников Николай Александрович	564
Собкин Владимир Самуилович	568
Соколова Эмилия Семеновна	575
Эриксон Эрик	577
РАЗДЕЛ 8 ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСТВА.....	582
Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО	582
Исследовательский комитет «Социология детства» РОС	585
Отдел социологии, психологии и педагогики детского чтения ФГБУК «Российская государственная детская библиотека» (РГДБ).....	591
Научно-исследовательский центр социологии детства Социологического института РАН – филиала ФСНИЦ РАН.....	597
Центр исследований современного детства НИУ ВШЭ	603
Центр социологии образования Российской академии образования (ЦСО РАО).....	605
Европейские неправительственные организации по защите прав ребенка.....	609
Международные журналы исследования детства.....	611
Международные социологические организации исследователей детства.....	614
ЮНЕСКО	617
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	620
Интернет-источники на русском языке	620
Интернет-ресурсы на английском языке	621
Список публикаций 2016-2018 гг. по проекту	623
АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ	628
АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ.....	632
СТАТЬИ ТЕЗАУРУСА ПОДГОТОВИЛИ.....	635

ВВЕДЕНИЕ. ДЕТСТВО: ТЕЗАУРУС ИННОВАЦИЙ В ЖИЗНИ И НАУКЕ.

Инновации в реалиях современного детства стимулируют возникновение новых терминов, понятий, объяснительных конструкций в науке и практической деятельности. Эти поиски крайне важны, но в то же время они нуждаются в конструктивном коллегиальном обсуждении представителей различных социогуманитарных дисциплин.

Коллективный труд «Детство в социогуманитарной перспективе: тезаурус» призван показать целевым группам обновление базовых научных знаний о современном детстве. При этом, мы надеемся, эти научные данные смогут послужить для прогнозирования и конструирования ориентиров поддержки детей и детства.

Тезаурус детства, на наш взгляд, – это систематизированная совокупность сведений, которым может (и в определенной степени должен), обладать современный специалист, а создается он накоплением данных через обобщение и систематизацию знаний разных наук социогуманитарной направленности [Майорова-Щеглова, Митрофанова, 2017]. И это не просто словарь, ведь отдельные понятия в нем объединены их общей смысловой близостью, а не начальной буквой.

Проведенный в 2016-2017 гг. анализ массива научных статей, монографий, диссертаций показал, что они предоставляют широкую по охвату, богатую по содержанию, разнообразную по тематике, накопленную различными науками палитру знаний о детях XXI века. Вместе с тем, научное знание о детстве в рамках только одной дисциплины разбивает объект на отдельные составляющие. И за границами внимания сегментов научного знания остаются факты, оказывающие существенное влияние на предмет ее исследования. И тогда, условно, представители своей науки изучают только отдельный фрагмент и представляют его в сборниках и на собраниях исключительно однородной

аудитории: философы – философам, психологи – психологам, социальные работники – своим коллегам. А если и проводят междисциплинарные встречи, то говорят на разных диалектах.

Тогда мы решили попытаться привлечь к написанию тезауруса представителей разных смежных наук, уже высказавших в своих публикациях и выступлениях свое весомое слово в обозначении трансформаций детства XXI века. Мы отказались от технологий компиляции и конвергенции, в пользу со-конструирования. И сердечно благодарим откликнувшихся на наши предложения авторов! Этот союз удался, ведь на страницах сборника среди авторов – специалисты 10 различных наук из многих городов России и зарубежья. Несмотря на то, что писались отдельные статьи этой монографии по единой логической рамке, в каждой из них – то ценное и то значимое, что авторам, как представителям разных наук, важно было подчеркнуть. Как нам кажется, мы смогли собрать из отдельных мозаичных элементов новый узор – современную «витражную картину детства» (не случайно аналог ее представлен на обложке).

Для составления словника были проведены отборы методом контент-анализа публикаций и анкетирования целевых групп. Так были определены персоналии, наиболее часто встречающиеся в работах о детстве, выделены эмпирические (т.е. доступные для практического изучения) понятия детства. Тезаурус детства, предлагаемый вниманию заинтересованных читателей, обладает отличительной особенностью междисциплинарного и межсекторного подходов.

Мне хотелось бы также, как научному редактору, обозначить дополнительно некоторые важные выводы, которые возникли в процессе работы над Тезаурусом. Первоначально казалось, что они носят только организационный характер. Но, предполагаю, что их значение важно также и для методологии изучения детства в целом.

Изначальная ориентированность на полноту, универсальность всех материалов и текстов, касающихся темы детства, недостижима. Поэтому трезво

оценивая свой труд, несмотря на всю его полезность, мы заявляем о его неполноте, но в тоже время, как мы убедились, **создание «новой педологии» - универсальной науки только о детях - невозможно.** Наши авторы, готовя материалы о детях и детстве, постоянно выходили за рамки объекта. Детство современности точно перестало быть строго индивидуальным или семейным явлением. Сегодня ученые социогуманитарной сферы рассматривают его эволюционно и структурно: как оно представлено в разные исторические периоды, как изменяется его содержание на разных этапах жизни, и вместе с тем с позиции его социального статуса, с позиции определения места детства в социальной структуре конкретного общества. Те новые феномены, которые сегодня определяются (пока!) как детские, например, детство в сожителствах, гламуризация детства, взросление в ситуации постоянных информационных рисков и пр., меняют повседневную жизнь общества – это тезис прямо или латентно присутствует во многих статьях Тезауруса. Даже за время работы начали выкристаллизовываться и появляться новые социальные практики и понятия их характеризующие, поэтому социальное знание вообще и **знания о мире детства всегда будут оставаться неполными и не универсальными.**

В процессе работы мы поняли, что нет необходимости повторно в нашем тезаурусе транслировать некоторые термины и категории, основной смысл которых является достаточно устоявшимся, так как не наблюдается содержательной трансформации данных явлений на протяжении десятилетия, и которым уже даны определения и фактологические описания. Вывод - **есть некоторые действующие на протяжении длительного времени, актуальные и сегодня «константы детства».**

С другой стороны, в литературе присутствовала точечная фиксация инноваций в сфере детства, однако, как мы выяснили, пока не собрана обоснованная эмпирическая информация, которая позволила бы сформировать полновесные статьи для Тезауруса. И остается **под вопросом сам факт будущего закрепления и распространения этих возможно «случайных или временных изобретений» в социуме.**

Мы также посчитали, что не следует включать в этот сборник термины зарубежных авторов относительно явлений, слабо представленных в нашей российской действительности или представленных ограниченно (например, только в мегаполисах или в семьях с высокими доходами). **Детство при всех тенденциях к глобализации не является полностью унифицированным, глобальным.**

Социология детства являлась ядром междисциплинарного знания, основываясь на котором, мы создавали Тезаурус, именно поэтому наш справочник предваряет раздел об этой научной отрасли. Оно допытывалось, наращивалось, проникаясь тезаурусами других наук. И здесь мы еще раз вспоминаем слова И. С. Кона о том, что социологический ракурс на детство необходим везде и всюду [Кон, 2003: 68]. Согласно позициям авторского коллектива и новой социологии детства, изучение всего социума должно включать в себя представления и практики самих детей, информацию о которых необходимо получать от самих юных субъектов-акторов с помощью методов, описанных в справочнике.

Мы уверены, что тезаурус будет полезен специалистам по практической работе с детьми – психологам, педагогам, социальным работникам и научным работникам. Он может быть использован как инструмент познания родителями своих детей и специалистами любой сферы, кто общается и соприкасается с детьми (от охранников до банковских служащих). Но особая наша задача – это представить данный справочник тем, кто сегодня принимает решение о развитии нашего государства. Как никогда ранее, управленческие практики властных агентов конструируют изменения детства и формируют новые возможности и риски для наших детей.

Создание этого важного труда стало возможным только благодаря слаженной профессиональной работе всех членов временного научного коллектива, я очень благодарна своим коллегам Александре Юрьевне Губановой, Елене Андреевне Колосовой, Светлане Юрьевне Митрофановой, Вере Петровне Чудиновой за верность идеям развития социологии детства.

Поддержка наших уважаемых коллег из Исследовательского комитета «Социология детства» Российского общества социологов помогала нам на всех этапах осуществления проекта, поддержанного РФФИ (№ 16-06-00792-ОГН\18 «Детство в социогуманитарной перспективе: тезаурус»).

И теперь, после работы над этим тезаурусом, мы осознаем, как необходимо взаимодействовать представителям всей социогуманитарной науки и практикам для обогащения исследовательского арсенала и доведения результатов наших теоретических и прикладных исследований до воплощения в реальные результаты. Надеемся, что Тезаурус вдохновит научную общественность на расширение деятельности по изучению ДЕТСТВА и общество на реальные дела во благо наших российских ДЕТЕЙ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Кон И. С. Ребенок и общество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. С.68.

Майорова-Щеглова С. Н., Митрофанова С. Ю. Детство в социогуманитарной перспективе: методологические и технологические основы создания научно-прикладного тезауруса // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. РГГУ. Москва. 2017. №2. С.57-67.

С.Н. Майорова-Щеглова

РАЗДЕЛ 1 СОЦИОЛОГИЯ ДЕТСТВА КАК НАУКА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО СИНТЕЗА РАЗЛИЧНЫХ НАУК О ДЕТСТВЕ

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ДЕТСТВА – теоретические концепции, рассматривающие детство как временную структуру общества или как определенный период жизни человека со своим содержанием. Получили свое развитие до становления отдельной отрасли социологии – социологии детства.

Среди главных общетеоретических подходов в рамках социологии в отношении детства применяются: структурный функционализм, марксистская (неомарксистская) социология, социализационные теории, феноменология [Митрофанова, 2014]. В первых двух подходах превалирует рассмотрение детства на макроуровне. В рамках структурного подхода доминирует понимание и описание детства как структурной единицы в рамках целостной социальной системы. Определение термина «детство» дается в этом случае, как правило, через совокупность институтов и характеристику социально-демографической группы детей. Функционалистские идеи воспроизводят распространенное мнение о детстве как о социально, так и экономически относительно не значимом жизненном периоде по сравнению со зрелостью, при этом признается значение стартового потенциала детства для последующей жизни человека. Данная точка зрения на детство была более критично высказана К. Дэвисом, который писал, что «самые важные функции для общества человек выполняет, будучи взрослым, а не в детском возрасте. Следовательно, отношение общества к ребенку является главным образом подготовительным, а его оценка – в основном, потенциальной. Любое учение, ставящее нужды детей на первое место, а потребности общества – на второе, является социологической аномалией» [Davis, 1940:217]. Он утверждает, что детство является переходным периодом, цель которого – объединение ребенка с обществом. Выводом данной точки зрения является то,

что детей в действительности относят к социальной группе в системе общественных отношений лишь на формальном уровне, поскольку они полностью зависимы и подчинены миру взрослых.

Марксизм обосновывает социальные детерминанты развития личности в детском возрасте, развивает идею о типах детства, предопределенных классовой структурой общества. Концепция Е. Боулдинг предполагает, что детей и взрослых можно рассматривать как классы по отношению друг к другу. Причем, классовым действием она называет «такое законное действие, предпринятое в отношении какой-либо категории людей, такой как женщины, дети, старики или особая группа этнических или расовых меньшинств на основе членства в этой категории, а не на основе индивидуальной ситуации или потребности» [Boulding, 1979:63]. Данная позиция на детство является очень важной, поскольку находит свое отражение в законодательстве, где в отношении социальной группы детей употребляется термин «несовершеннолетняя группа». Дети согласно этой теории как социальная группа имеют более низкий социальный статус и всегда пользуются меньшими привилегиями по сравнению с доминирующей над ними группой взрослых.

Символический интеракционизм способствует анализу социализации, коммуникации и действий в приобретении ролей, возникновении стереотипов в детском возрасте, уделяет особое внимание рассмотрению детства на микросоциальном уровне.

Социализационные теории рассматривают детство как подготовительный этап к «полноценной» взрослой жизни (Т. Парсонс, Ш. Айзенштадт). Ученые, анализируя проблемы преемственности поколений, рассматривают подрастающее поколение как «объект социализации» взрослых, а «проявления недовольства, социального протеста и т.д. рассматриваются как формы девиантного, отклоняющегося от нормы поведения» [Цит. по: Социология молодежи, 1996:113]. Ш. Айзенштадт подчеркивает, что все дети должны быть социализированы прежде, чем они могут достигнуть полного статуса взрослого [Eisenstadt, 1956]. На них должны повлиять моральный код общества, в котором

они растут, его общепринятые правила, они должны получить знания и навыки, необходимые для осуществления ими взрослых ролей, найти себя в социальных институтах, разделить чувство субординации [Цит. по: Фрис, 2000: 174-175]. Социализационные теории сфокусированы на изучении социальных институтов, созданных для подрастающего поколения, на социализационных механизмах агентов.

Концепция социального конструирования детства позволяет охарактеризовать сложные взаимосвязанные процессы трансформаций детства на макросоциальном и микросоциальном уровнях, доказывает, что границы детства, его позиция в обществе не остаются неизменными, а зависят от конкретных исторических, социально-экономических и других обстоятельств развития общества (Ф. Арьес, Л. Де Моз).

Помимо перечисленных, развиваются другие влиятельные теоретические подходы [Щеглова, 2003; Бесчасная, 2016; Колосова, Гуркина, 2013]. Историко-социологический подход связывает проблематику детства с теориями возраста и поколений (Д. Херлихи, С. Шахар, Б. Хакавальт, К. Калверт). Социально-экологический теоретический подход основан на рассмотрении детства как сферы жизни относительно свободной от (У. Бронфенбреннер, Д. Бакке, Р. Эртер и др.). Социокультурный подход концентрируется на рассмотрении культуры для детей и детской субкультуры [Кон, 2004; Куруленко, 2012]. При этом подходе к детству и группа детей, и их образ жизни интерпретируются как чуждый взрослым. Признается, что у детства есть культура, язык, ритуалы, нормы, которые с любопытством изучают взрослые, но часто не принимая их всерьез. И.С. Кон подчеркивал, что детская культура содержит в себе много элементов, которые непонятны взрослым и поэтому определяются ими как архаичные. Исследователи обращают внимание на интерпретацию детей как особого племени по отношению к взрослому миру (М.В. Осорина, Л.Г. Кураева, А.А. Плескачевская и др.).

Социологическая теория, рассматривающая детство как исчезающий феномен в современном обществе, была выдвинута Нейлом Постманом в 1982

году. Ученые, придерживающиеся этого подхода, настаивают, что сегодня распространяются явления «раннего взросления», фактически слияния детства и взрослости. По мнению Постмана, колесо истории совершило полный оборот и, как и в далекие времена на заре жизни человечества, детства более не существует. Доказательствами являются увеличение информированности детей по вопросам секса, смерти, болезней, денег и т.п., т.е. по темам, ранее табуированным для юного поколения. Другой термин предложил Х.Хенгст - ликвидация детства. Различие во взглядах внутри обозначенной позиции идет по пути признания отмеченных явлений в качестве объективного, надсубъектного процесса или же результатом целенаправленных осознаваемых, целенаправленных и неосознаваемых действий взрослых людей. Ученый настаивал на том, что детство превращается усилиями самих взрослых в «фикцию», ему вторит М. Виннс, говоря о «детях без детства» [Hengst, 2000]. С другой стороны, в так называемом взрослом мире наблюдается процесс инфантилизации жизни или затянувшегося первичного социализационного процесса – играизация, обучение на протяжении всей жизни, появление взрослых-кидалтов, не желающих вести взрослый образ жизни, иметь семью, постоянную работу, нести гражданскую ответственность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бесчасная А. А. Теоретические и методологические основы социологических исследований детства и жизни детей. СПб.:Астерион, 2016. 216 с.

Бюлер-Нидермейер Д., Зюнкер Х. От исследований социализации к социологии детства // Развитие личности. 2003. №4. С.69-94.

Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия. Научная монография. отв. ред. С.Н.Майорова-Щеглова –М.: Изд-во , 2017. 203 с. 1 CD ROM.

Колосова Е.А., Гуркина О.А. К вопросу об актуальности изучения детства в социологии // Вестник РГГУ. 2013. № 2. Серия «Социологические науки». С. 149– 157.

Кон И. С. Детство как социальный феномен // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т. 2. № 2. С. 151–174.

Куруленко Э.А. Детство как социокультурный феномен // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2012. Т. 14. № 2-3. С. 838-844.

Митрофанова С.Ю. Габитус «взрослости» в пространстве детства. Самара, Россия: Самарский государственный технический университет, 2014. 158 с.

Социология молодежи. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета. 1996.

Фрис С. Социология молодежи. Перевод Омельченко Е.Л. / Омельченко Е.Л. Молодежные культуры и субкультуры. М.: ИС РАН, 2000.

Щеглова С.Н. «Социология детства» как элективный курс. Опыт преподавания // Социологические исследования. 2003. №6. С.109-113.

Boulding E. Children's Rights and the Wheel of Life. New Jersey: Transaction Book. 1979.

Davis K. The Child and Social Structure // Journal of Educational Sociology. Vol.14.

Eisenstadt S. From Generation to Generation. N.Y.: Glencoe.1956.

Hengst H., Zeiher H. (eds). Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Muenchen, 2000.

Honig M.-S., Leu R., Nissen U. (eds). Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – Sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim, 1996. S. 190.

С. Н. Майорова-Щеглова

С. Ю. Митрофанова

НОВАЯ СОЦИОЛОГИЯ ДЕТСТВА – отрасль социологии, которая вводит объяснение феномена детства, как важной части социальной структуры общества, и детей, как группу, включенную в систему социальных отношений, участвующую в организованных видах деятельности и взаимодействующую с другими сообществами.

Данная отрасль начала складываться в конце XX века (в 1970-1980-х гг.), а ее институционализация произошла в начале 1990-х гг., в тот период, когда в США было зарегистрировано первое официальное сообщество социологов детства. Международная социологическая ассоциация официально утвердила Исследовательскую группу №53 «Социология детства» в 1994 г. под руководством Й. Квортрупа, одного из первых ученых, заговорившего о новой социологии детства. Помимо исследовательских сообществ консолидации идей ученых в рамках новой концепции способствуют два профессиональных журнала «Детство» и «Дети и общество» (*Childhood. A journal of global child research; Global Studies of Childhood*).

Один из первых разработчиков идей новой социологии детства Дж.Гарбарино в научном споре со структурно-функционалистским подходом утверждал: несмотря на то, что дети являются объектом общественного воздействия, что «в эпоху современности быть ребенком, значит быть защищенным от экономического, политического и сексуальных влияний...», дети имеют личные потребности, интересы, а значит могут быть исследованы как отдельная группа, вне рамок семьи, образования [Garbarino, 1986]. Исходя из этой позиции, социологи детства отвечают на исследовательские вопросы: Является ли бесспорным, что взрослые могут представлять интересы детей, когда говорят от их имени? Не забывают ли взрослые о самих детях, когда определяют основные органы, например, такие как государство, родители и рынок, принимающие участие в конструировании детства? Каков характер

экслюзии и дискриминации детей в полноценной жизни социума: где граница между защитой детей от общества и их исключением из него?

В концепции ученого Й. Квортрупа утверждается, что дети принадлежат к обществу не в банальном смысле простого пребывания в нем, «не как редуцированная форма материала, который необходимо обработать, и не как собственность общества или государства»; а являются частью общества в том смысле, что дети действительно принимают участие в организованных видах деятельности, а также составляют часть социальной структуры, во многом взаимодействующей с другими частями [Qvortrup, 1991]. Вслед за этим ученым новая социология детства признает, что деятельность детей не только является творческой и взаимодействующей с деятельностью взрослых, и основные социальные события на них влияют не меньше, чем на других людей.

Новая социология детства организована вокруг трех центральных подходов. Первый подход «*Ребенок как социальный субъект*» рассматривает повседневную жизнь ребенка во всех ее проявлениях. Второй подход, который можно назвать «*Теория смены форм детства*», основан на сравнительном анализе различных групп, объединенных по возрасту, по различным основаниям: по правам, обязанностям, экономическому участию и потребностям и пр. В подобных исследованиях социологии детства центральными темами становятся социальные и экономические изменения. Третий подход, рассматривающий «*Биосоциальность (гибридность) детства*», подразумевает проявления жизнедеятельности индивида, которые являются следствием взаимодействия биологического и социального (напр., девиантность подростков). Основная идея открывает возможность для междисциплинарных исследований в области детства, возникающих вместо нынешних мультидисциплинарных усилий, т.к. исследовательский поиск признает и биологическое, и социальное, и культурное формирование детей [Детство..., 2017].

Изменение содержания детства на рубеже XX – XXI веков фиксируются в отдельных концепциях: кризиса детства (Б.Д. Эльконин, В.И. Слободчиков, Ю.В. Овинова): индивидуализации и дестандартизации детской биографии

(П. Бюхнер), эмансипации детства (У. Бек и Х. Попитц), разрыва между ранним и поздним детством (Л. Розенмайер), квазидетства (О.В. Бессчетнова, С.Н. Майорова-Щеглова), гламуризации детства (В. Шурбе, С.Н. Майорова-Щеглова), паттернов урбанизированного детства (А.А. Бесчастная) [Бюхнер и др., 1996; Бесчастная, 2016; Детство..., 2017].

Новый поворот в социологии детства обозначается термином «интерсекциональность», когда признается множественность детских жизненных миров внутри не только глобализирующегося мира, но и в рамках отдельного государства или культуры. Эту концепцию развивает Л. Аланен, доказывая, что новая социология детства приносит разнообразие и комплексность, тогда как традиционные науки о детстве развиваются в русле однолинейности и однозначности [Alanen, 2016]. Эмпирические исследования детства направлены сегодня главным образом на изучение и описание многообразия повседневных миров современного детства, так как любые наблюдения, не берущие в расчёт интерсекциональность, не могут полно описать сложный феномен детства.

В противовес изучению юных в социализационных теориях как пассивных объектов воздействия, воспитания, выполняющих исключительно роли младших членов семьи или учащихся в системах образования, новая концепция социологии пропагандирует подходы в рассмотрении детей как акторов социальных изменений в семье, учреждениях, в городских пространствах, в социальной политике. В результате перехода в стратегиях исследования детей от социализационных теорий к новой социологии детства исследователи вынуждены решать особые процедурные правовые, этические и методические проблемы.

Главная проблема научности прямых исследований детей связана со сложностью получения полного и достоверного знания. Социологи детства, разрешают эти методические задачи, продумывая, как исключить основные смысловые, содержательные ошибки: четко обосновывая границы и возможности применения разных традиционных и специальных методов для

изучения детей разных возрастных групп, избегая лжи и неискренности, социальной желательности, формирующих опросов и др., конструируя тексты инструментария (языка, структуры, оформления анкет), обучаясь понимать и интерпретировать речь детей.

Перспективными являются инструменты с использованием интернет-технологий и с со-участием самих детей (такая технология получает специальное название «участвующий метод»). Основу современной участвующей перспективы в исследовании детства составляют идеи, озвученные в 90-ые годы как зарубежными, так и отечественными социологами детства. Истоки партиципаторного подхода можно увидеть в критической теории франкфуртской школы, прежде всего, работах Ю. Хабермаса, теории социальных изменений П. Штомпки, также участвующий подход перекликается с идеей М. Буравого о роли публичной социологии для изменения социальной реальности. Отметим, что к одним и тем же выводам исследователи детства пришли практически одновременно и независимо друг от друга. Среди зарубежных ученых, это в первую очередь работы А. Джеймса и А. Праута [Prout, James, 1997;], а среди отечественных – С.Н. Майоровой-Щегловой [Щеглова, 1996].

Поворот к участвующей перспективе связан с тем, что в последние десятилетия появляются новые феномены, меняющие повседневную жизнь детей и общества. Участвующий подход в исследовании детства совпадает по времени возникновения с распространением идеи прав ребенка, а требует включения изучения мнения и поведения детей в социальном пространстве, что соответствует общему настрою и духу Конвенции о правах ребенка. Идея участвующего проекта состоит в том, чтобы вовлечь детей в исследования в качестве участников или даже со-исследователей и наделить их правом таким образом влиять на эффективные действия с целью улучшить положение детей. Идеи участвующих исследований с детьми сегодня активно развиваются за рубежом, например, Роджером Хартом, Самантой Панч, и в России С.Ю. Митрофановой и Е.А. Штифановой, А.Г. Филиповой и Е.А. Купряшкиной,

А.Ю. Губановой, П. Макеевым и другими. [Prout , James, 1996; Митрофанова, Штифанова, 2015; Филипова, 2016; Губанова, 2014].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бесчасная А.А. Урбанистическое детство: социологический анализ. СПб.:Астерион, 2016. 234с.

Бюхнер П., Крюгер Г.-Г., Дюбуа М. «Современный ребенок» в Западной Европе // Социол. исслед. 1996. №4. С.128-135.

Бюлер-Нидермейер Д., Зюнкер Х. От исследований социализации к социологии детства // Развитие личности. 2003. №4. С.69-94.

Губанова, А. Ю. Критерии отбора сайтов для детей: социологический анализ // Вестник РГГУ. Серия «Социологические науки». М.: РГГУ, 2014. № 4 (126). С. 199-204.

Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия. Научная монография. отв. ред. С.Н.Майорова-Щеглова . М.: Изд-во , 2017. 203 с.1 CD ROM.

Майорова-Щеглова С.Н. , Колосова Е.А. Дети и детство как объекты социологических исследований: сравнение фокуса зарубежных и российских профессиональных сообществ // Российское социологическое сообщество: история, современность, место в мировой науке / Материалы научной конференции к 100-летию Русского социологического общества имени М.М. Ковалевского 10-12 ноября 2016 года. СПб. 2016. С. 179 – 181. URL: http://soc.spbu.ru/nauka/publications/Sbornik_Koval_100.pdf (дата обращения 01/09/2018).

Митрофанова С.Ю. (Раз)очарование «участвующей» перспективой социологии детства: участвующий подход в исследовании детства и его критическое осмысление // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 4 (44). С. 167-177.

Митрофанова С. Ю., Штифанова, Е. А. Роль информационных технологий и гаджетов в социализации детей // Экономика и социология. 2015. № 1. С.18- 24.

Филипова А.Г. Российская социология детства: вчера, сегодня, завтра. Проблемы институционализации и перспективы развития: монография. СПб.: Астерион. 2016. 196с.

Щеглова С.Н. Социология детства. М.: Социум, 1996. 127 с.

Alanen, L. 'Intersectionality' and other challenges to theorizing childhood (2016) [Электронный ресурс] // Childhood. Vol.23(2). P.157–161. URL: <http://chd.sagepub.com/content/23/2/157.full.pdf+html> [архивировано в WebCite] (дата обращения: 01.06.2017).

Childhood. A journal of global child research. Доступно по ссылке: <http://journals.sagepub.com/home/chd> (дата обращения: 1.06.2017).

Global Studies of Childhood. URL: <http://journals.sagepub.com/loi/gsc> (дата обращения: 1.06.2017).

Garbarino J. Can American Families Afford the Luxury of Children? / Child Welfare. 1986. Vol.65. No.2.

James, A., Prout A. Strategies and structures: towards a new perspective on children' s experiences of family life //Children in families: research and policy / Brannen J., O'Brien (coord.). London: Falmer Press, 1996. P.41-52.

Qvortrup J. Childhood as a social phenomenon. Budapest, Viena: European Centre for Social Welfare Policy and Research. 1991.

Prout A., James A. A new paradigm for the sociology of chidhood? Provenance, promise and problems // Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood / James A., Prout A. (coord.). London: Falmer Press, 1997. P.7-33.

Е.А.Колосова

С. Н. Майорова-Щеглова

С. Ю. Митрофанова

ДИАХРОНИЧЕСКИ - СИНХРОНИЧЕСКИЙ ПОДХОД к изучению детства реализуется на макросоциальном уровне для рассмотрения одного объекта (детства, поколения) в динамике развития (диахронический) или разных объектов одновременно (синхронический) с использованием инструмента сравнительного анализа макросоциальных показателей [Филипова, 2013].

Вектор синхронического изучения детства складывается в этнографо-антропологическом подходе через параллельное соотнесение культурных особенностей детства разных стран. В начале XX века Б. Малиновский, Ф. Боас, Р. Бенедикт, М. Мид изучают особенности формирования личности ребенка в разных культурах. Социальными антропологами и этнографами детство рассматривается с точки зрения возрастного символизма, включающего нормативные критерии возраста, возрастные стереотипы, символизацию возрастных процессов (И.С. Кон, С.Б. Борисов, М.В. Осорина, И.А. Бутенко) [Кон, 2004; Осорина, 2008].

Наряду с историческим, данный подход может отображать диахроническое направление исследований с целью реконструирования «исторической вертикали» феномена детства. В исследованиях Ф. Арьеса, Л. Демоза, К. Калверт и др. представлены изменения в социальном положении детей в обществе (от времени инфантицида до XIX –XX вв.) [Арьес, 1999; Демоз, 2000].

Диахронический и синхронический подходы к изучению детства реализуются на макросоциальном уровне социологии детства. Синхронический подход востребован при сопоставлении социальных характеристик детей разных континентов, объединений государств, стран, регионов в пределах страны и пр. Пространственное прочтение детства находит отражение в дихотомиях: детство развивающихся и развитых стран, детство в странах Европейского Союза и детство в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, сельское и городское детство, детство в малых городах и детство в мегаполисах и т.д.

Синхронно представлять детство разных территорий помогает метод социографии – количественно-качественного описания социальной общности детей, их социальных практик и социального положения за определенный период времени. Примером крупнейшего социографического исследования

является международный сравнительный исследовательский проект «Детство как социальный феномен» [Childhood as a social phenomenon: Lessons from an international project, 1993]. Его целью стало изучение социальных позиций детства (демографической статистики о динамике детского населения, положения детей в семье, типологии детской активности, экономики детства и др.) в 17 странах (Канаде, Чехословакии, Дании, Англии и Уэльсе, Финляндии, Германии, Греции, Ирландии, Израиле, Италии, Норвегии, Шотландии, Швеции, Швейцарии, США и Югославии).

Другим примером синхронического исследования является исследование физической активности детей, охватившее 15 стран (Австралия, Канада, Колумбия, Англия, Финляндия, Гана, Ирландия, Кения, Мексика, Мозамбик, Новая Зеландия, Нигерия, Шотландия, Южная Африка, Соединенные Штаты). Показатели детской активности сравнивались по таким индикаторам, как общая физическая активность, организованные занятия спортом, активная деятельность, активная игра, активные перемещения, длительность пассивного (сидячего) времяпрепровождения и др. [Tremblay et al., 2014].

Примером диахронического подхода может служить выделение С.Н. Щегловой условных этапов развития отечественных исследований детства [Щеглова, 1999]. В дореволюционный период изучались социально-бытовые условия жизни учащихся, идеалы школьников, молодежный фольклор. В 20 – 30-е гг. XX в. исследователи сфокусировались на отношении детей к проблемам современности, Октябрьской революции, коммунистической партии, комсомолу, пионерскому движению, социалистическому строительству (Л.В. Архангельский, М.С. Бернштейн, А.М. Гельмонт, Н.Н. Иорданский и др.) [Архангельский, 2002; Иорданский, 1925]. Со второй половины 1950-х гг. ученые обратились к организации свободного времени подростков, проблемам общественной активности детей пионерского возраста, формированию определенных идеалов и ценностных ориентаций. Диахронический взгляд на отечественные социологические исследования детства выявил их взросло-доминирующую ориентацию и общественно-политическую подоплеку.

Источниками диахронического и синхронического подходов к изучению детства помимо материалов социологических исследований служат данные

докладов о положении детей (международных и национальных), а также статистическая информация.

С начала 1990-х годов ЮНИСЕФ (Детский фонд ООН) разрабатывает ежегодные доклады о положении детей в мире. Он был создан в 1946 г. как международная чрезвычайная организация помощи детям в разоренных второй мировой войной странах Европы и с этого периода основное внимание уделяет улучшению положения детей в развивающихся странах. Среди последних докладов, подготовленных ЮНИСЕФ по результатам исследований детства в разных регионах мира: «Положение детей в мире, 2017 год: дети в цифровом мире», «Социальный мониторинг: Социальная защита прав и благополучия детей в странах Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии», «Детская бедность в Европе и центральной Азии: определения, оценка масштабов, тенденции и рекомендации».

Доклады ЮНИСЕФ послужили стимулом для подготовки и издания в 1990 году Советским детским фондом им. В.И. Ленина доклада «Положение детей в СССР. Состояние. Проблемы. Перспективы», а затем дали возможность обосновать систему индикаторов для подготовки ежегодных государственных докладов «О положении детей в Российской Федерации», получивших с 1993 года статус официального документа [О положении детей в РФ, 1996; 2000].

Доклад стал основой для определения приоритетных областей и направлений деятельности по решению проблем детства, а также для разработки необходимых мероприятий по обеспечению прав детей, их выживания, защиты и развития. Структура доклада уточнялась и корректировалась с 1993 по 1999 гг. И первоначально включала такие разделы, как «Основные данные и характеристики»; «Права детей и основные нормативные акты в области их социально-правовой защиты» (включала обзор принятых за текущий год нормативно-правовых актов с оценкой их значимости для защиты детства и рекомендации по дальнейшему развитию законодательства); «Уровень жизни и благосостояния детей и семьи»; «Охрана здоровья детей»; «Питание детей»; «Образование: обучение, воспитание и развитие детей»; «Социальное обслуживание семьи и детей»; «Дети, находящиеся в особо трудных условиях» (с выделением таких категорий детей, как дети, лишенные родительского

попечения; социально дезадаптированные, безнадзорные дети; несовершеннолетние преступники; дети-жертвы межнациональных и вооруженных конфликтов; дети-инвалиды; дети Севера; дети в зонных экологических бедствий); «Опыт регионов по улучшению положения детей»; «научные исследования по вопросам детства»; «Деятельность неправительственных организаций по решению проблем детства»; «Оценка, прогноз и рекомендации по улучшению положения детей, обеспечению их выживания, защиты и развития».

В 1997 году в доклад были добавлены разделы: «Летняя оздоровительная кампания; трудовая занятость подростков»; а раздел «Опыт регионов по улучшению положения детей» был переименован в «Региональный аспект программно-целевого решения проблем детства» в связи с внедрением федеральных и региональных программ социальной защиты детства. Раздел «Трудовая занятость подростков» включал наряду с изучением показателей трудовой занятости подростков, условий их труда, соблюдением трудового законодательства, также проявления асоциальных форм занятости несовершеннолетних (в том числе проституцию, использование детей в порнографическом бизнесе, вовлечение в торговлю наркотиками и другие формы нелегальной деятельности, принудительный труд и др.). Раздел «Права детей и основные нормативные акты в области их социально-правовой защиты» был заменен на помещенный в приложении к докладу «Перечень основных нормативных актов по вопросам детства, принятых в рассматриваемом году». В 2001 году структура доклада осталась прежней, некоторые разделы были дополнены. Так, в раздел «Состояние здоровья детей» был добавлен пункт «Формирование здорового образа жизни». В государственном докладе активно анализируются иные формы семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей – приемные семьи, патронатное воспитание. В заключительном разделе «Взаимодействие с общественными организациями» наблюдается некоторое преломление по сравнению с предыдущими докладами оценки значимости участия неправительственных организаций (до этого они рассматривались как полноправные субъекты социальной защиты детства

наряду с государственными организациями). Приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 15 мая 2006 года №357 «Об утверждении Правил представления материалов для разработки государственного доклада о положении детей в Российской Федерации» была предложена следующая структура доклада: основные демографические характеристики; изменение уровня жизни семей с детьми; состояние здоровья детей; состояние репродуктивного здоровья женщин; состояние питания детей; образование, в том числе начальное профессиональное образование, воспитание и развитие детей; обеспечение дошкольного присмотра детей; организация досуга детей и подростков, включая летний отдых и оздоровление; трудовая занятость подростков; развитие системы учреждений социального обслуживания семьи и детей; положение детей-сирот; положение детей-инвалидов и меры по их социальной поддержке; положение детей, проживающих в районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях; положение детей-мигрантов; профилактика безнадзорности несовершеннолетних; профилактика преступности и правонарушений несовершеннолетних; положение детей, находящихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях для детей с девиантным поведением, и несовершеннолетних, отбывающих наказание в воспитательных колониях. Таким образом, структура доклада по существу осталась прежней.

Наряду с государственными учреждениями изучением положения современного детства занимаются негосударственные организации, в частности Российский детский фонд (РДФ). В 1998 году был опубликован Альтернативный доклад российских неправительственных организаций в Комитет ООН по правам ребенка с комментариями к государственному периодическому докладу о реализации РФ Конвенции о правах ребенка в 1993-1997 гг. [Дети России на пороге XXI века, 2000]. В 2003 году НИИ детства РДФ был подготовлен независимый доклад о положении детей в РФ под названием «Тяготы детского мира». Он был предназначен для теоретико-методологического обоснования системы представлений о детстве как самоценной социальной сфере, сбора и

анализа информации о реализации конвенции ООН о правах ребенка и положении детей в РФ, а также разработки путей и способов его улучшения [Тяготы детского мира, 2003].

В 2011 г. Независимым институтом социальной политики (НИСП) и Детским фондом ООН (ЮНИСЕФ) был подготовлен совместный доклад «Анализ положения детей в Российской Федерации: на пути к обществу равных возможностей». На протяжении 2012–2017 гг. подготовка докладов о положении детей в нашей стране осуществлялась в рамках реализации Национальной стратегии действий в интересах детей. А.Г Филиповой в ходе выполнения диссертационного исследования на тему «Социальная защита детства в современной России: институциональный анализ» были изучены и модифицированы социальные индикаторы детства [Филипова, 2008; 2012], представленные в государственных докладах о положении детей в РФ, а также в системе индикаторов, разработанной отечественным исследователем Е. М. Рыбинским [Рыбинский, 1998; 2004].

Окончательно были выделены 7 групп интегральных показателей социального состояния детства: 1) интегральный показатель демографии; 2) интегральный показатель материального положения семей; 3) интегральный показатель сферы производства; 4) интегральный показатель здоровья; 5) интегральный показатель образования и досуговых услуг; 6) интегральный показатель девиантно-криминальных проявлений; 7) интегральный показатель социальной поддержки. Содержательное наполнение данных показателей осуществлялось с привлечением данных по Хабаровскому краю за период 1990–2010 гг. [Филипова, 2012].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Архангельский В.М., Антонов А.И., Медков В.Н. Демографические процессы в России XXI века. М.: ИД «Грааль», 2002.

Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 1999.

Государственный доклад «О положении детей в РФ. 1995 г.». М.: Синергия, 1996. 116 с.

Государственный доклад «О положении детей в РФ. 1998 г.». М.: Синергия, 2000. 99 с.

Демоз Л. Психоистория. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.

Дети России на пороге XXI века. Независимый доклад РДФ о положении детей и реализации Конвенции о правах ребенка в РФ // Дитя человеческое. 2000. №4-5-6. С. 3-64.

Иорданский Н. Н. Организация детской среды. М.: Работник просвещения, 1925.

Кон И.С. Детство как социальный феномен // Журнал исследований социальной политики. 2004. Том 2. №2. С. 164-165.

Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб. 2008. 304 с.

Рыбинский Е.М., Кузнецова Л.В., Несмеянова М.И. Проблемы формирования российской государственной социальной политики в интересах детей // Актуальные проблемы современного детства: Сб. научн. трудов. Выпуск 5. М.: НИИ детства РДФ, 1998. С. 12-25.

Рыбинский Е.М. Управление системой социальной защиты детства. Социально-правовые проблемы: учебное пособие. М.: Академия, 2004. 224 с.

Тяготы детского мира // Дитя человеческое. Взрослым о детях. 2003. №5-6. С. 3-70.

Филипова А.Г. Детство в отечественной и зарубежной социологии: субъект-объектный & диахронически-синхронический подходы // Социологические исследования. 2013. № 6. С. 91-99.

Филипова А.Г. Социальная защита детей, оставшихся без попечения родителей, в 80-90-е годы XX века: региональный аспект: моногр. Комсомольск-на-Амуре: ГОУВПО «КНАГТУ», 2008. 169 с.

Филипова А.Г. Социальная защита детства в современной России: монограф. СПб.: Астерион, 2012. 247 с.

Щеглова С.Н. Детство как социальный феномен: Концепция социального конструирования детства: автореферат дис. ... доктора социологических наук: 22.00.04 / Щеглова Светлана Николаевна. М.: Институт молодежи. 1999. 46 с.

Childhood as a social phenomenon: Lessons from an international project // Eurososial report. 1993. №47. 163 p.

Tremblay M. Physical Activity of Children: A Global Matrix of Grades Comparing 15 Countries / and other // Journal of Physical Activity and Health. No. 11. 2014. P. 113-125.

А.Г. Филипова

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта

РФФИ (проект № 16-36-60041)

КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ДЕТСТВА

является одним из направлений развития научного конструктивизма [Бергер, Лукман, 1995; Анисимов, 2013]. В российской социологии двух последних десятилетий этот подход с успехом применялся к объяснению множества феноменов общества: инвалидности, гендерного неравенства, девиантности и др. [Здравомыслова, Темкина, 2003; Осипова, 2015; Полач, 2010; Ярская-Смирнова, Скворцова, 1999]. Согласно концепции социального конструирования детство рассматривается как социальное образование, которое возникает как результат и продукт двойного конструирования, как объективированной и субъективной реальности [Щеглова, 1999].

Оно определяется как совокупность объектов, событий, социальных институтов и социальных практик в отношении детей, которая формируется и поддерживается обществом, а также постоянно возобновляется в процессе жизнедеятельности детей в каждом новом поколении. Дети постепенно осваивают социальность, интегрируются в социум. Это сложное социальное образование является структурным элементом общества, встраивается в общую систему, наделяется обществом в культурно-исторической перспективе специфическими функциями и взаимодействует с обществом в целом и с отдельными его элементами (особенно близко с семьей, образованием, молодежью).

Социальное конструирование как социологическая концепция рассматривает череду взаимосвязанных исторических общественных процессов, ведущих к определенному совместному результату- современному состоянию детства. Ряд исследователей детства, прежде всего историки детства и теоретики социализации, довольно успешно находили ответы на вопросы: когда, как, каким образом, посредством каких механизмов и при каких условиях формировались различные модификации детства [Аррес, 1999 ; Кон, 1988; Кошелева, 1996]. С помощью данной концепции обоснованно раскрыта суть социальной обусловленности существования отечественной модели социального феномена

детства в современном обществе и выявлены соотношения его отдельных институционализированных и неинституционализированных форм. Детство 2010-х годов возникло в процессе объективации экстернализованных продуктов человеческой деятельности в течение долгого исторического периода, но особенно в процессе восприятия социальности детства, становления государственной политики в интересах детей, реализации Конвенции о правах ребенка.

В применении к детству требует уточнения позиция классиков социального конструирования П. Бергера и Т. Лукмана, которые полагали, что продукты, возникающие в результате этих процессов являются универсальными, самоподдерживающимися и самолегитимирующимися (сами впоследствии подготавливают и цементируют правовую основу своего успешного существования). Однако, детству не присущи самостоятельные свойства самостабилизации и самоорганизации, дети как социальная группа не могут без соответствующей поддержки приспособиться и скорректировать негативные динамично изменяющиеся условия их внешнего окружения, закрепить благоприятные условия.

В случае применения методологии социального конструирования раскрываются цели конструирования; объекты и элементы конструирования; базовые и вторичные процессы конструирования; способы и характер, уровни и формы. Дополнительно могут быть рассмотрены исторические или актуальные условия и факторы; агенты и используемые ими образцы конструирования. Современное состояние детства требует дополнительного рассмотрения механизмов поддержания результата и последствия конструирования детства для других систем общества. Целью конструирования детства являлось закрепление бинарной символической конструкции, возникшей в средние века, в период становления детства как социальной категории. Детство как социальное образование сконструировано в совокупность универсальных элементов детства: границы детства; периодизация детства; фиксация перехода от детства к взрослому обществу; социальный статус детей на макроуровне; регламентация

форм и характера взаимодействия взрослых и детей на микроуровне. Именно в сфере обозначенных универсалий в новом веке наблюдаются серьезные изменения.

Классики социального конструирования полагали, что становление социумных конструкций происходило последовательно: от опривычивания, типизации до объективации. Случайные социальные изобретения, импровизации повторялись, фиксировались на индивидуальном уровне через материальные артефакты: письма, произведения художественные, литературные и т.д. Фиксируемые новшества постепенно превращались в возобновляемые практики: правила общения с детьми, воспитательные приемы, обычаи, ритуалы инициации. Хорошо согласованные практики универсализировались через традиции, религиозные и национальные догмы, объективируясь в институциональный порядок. Сконструированные социальные практики в отношении детства затем начинали восприниматься как внешняя сила – объективная реальность. Социальное конструирование современного детства носит уже в меньшей степени эволюционный характер, точнее идет через революционные изменения - в терминах П. Бергера и Т. Лукмана, альтернации, связанными с тремя основными векторами: развитием новых репродуктивных технологий, реализацией прав ребенка и признанием ребенка потребителем рынка товаров и услуг [Майорова-Щеглова, 2013].

В течение последнего десятилетия для России характерно конструирование новых «образов» и практик объективированного детства в большей степени в результате законодательных процессов. Субъективная реальность - индивидуальное детство ребенка, прежде всего в семье, также все больше ориентируется на схемы восприятия и оценивания ювенальной юстиции, стандарты и нормативы законодательства.

Роль ребенка в современном обществе строится на противопоставлении его роли взрослого, в обыденном сознании она вербализуется через объяснения «ребенок еще не может или не должен делать...». Пласт базовых элементов роли ребенка был институционализирован в давней исторической ретроспективе

(ребенок не должен перечить взрослым, заниматься сексом, пить, курить и т.п.), ряд остальных характеристик меняется обществом, причем, как показывают исследования в последний век темп этих изменений возрос («ребенок должен/может/не должен работать, зарабатывать и распоряжаться деньгами, юное поколение не может иметь собственное мнение или, согласно новым общественным установкам, взрослые должны прислушиваться и принимать во внимание мнение ребенка).

Основными механизмами поддержания детства стали идеология власти, закон и информационное пространство. При рассмотрении детства как результата социального конструирования реальности фиксируются его институционализированные и неинституционализированные формы. Различные общества допускали больший или меньший спектр возможностей для институционализации детства. В исторической ретроспективе наблюдалось постепенное увеличение сектора формализации по сравнению с неформальным сектором. В современном российском обществе детство представлено в двух выделяемых формах. К институционализированным формам в современном российском обществе относится государственная политика в интересах детей и система реализации прав ребенка, социальная инфраструктура для детей. Детское сообщество сконструировано как семент повседневности, не поддающийся формализации и стандартизации, и официальное детское движение, подвергшееся формализации и легитимации (деятельность по законодательным правилам). Неинституционализированным сектором детства в настоящий момент можно считать детскую субкультуру. Информатизацию общества и детского сообщества необходимо сегодня учитывать как катализатор инноваций социального конструирования детства.

Методология рассмотрения детства в русле концепции социального конструирования определяет предметом социологии детства единство общественного сознания и поведения в конкретных социально-исторических, политических и экономических условиях и поэтому требует включения арсенала сравнительных, мониторинговых исследований для построения динамических

рядов фиксируемых изменений, лонгитюдов поколения детей. Учеными применяются историко-социологический, ретроспективный подход, активно используются статистические, опросные методы, наблюдения. Трансформации детства начала XXI века не позволяют и далее изучать его лишь через призму мнения взрослых, родителей, педагогов, воспитателей, других детских работников, т.е. методами социологии семьи, образования, социализационных теорий, и как следствие этой трансформации появился особый подход в социологии – «новая социология детства» и «участвующая социология детства».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Анисимов Р.И. Метод Бергера-Лукмана // Тезаурус социологии. Кн.2. Методология и методы социологического исследования: тематический словарь-справочник / под ред Ж.Т.Тощенко.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. С.117-118

Аръес Ф. Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1999.

Бергер П.Л., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания: Пер. с англ. М.: Медиум, 1995. 323 с.

Здравомыслова Е. А., Темкина А. Государственное конструирование гендера в советском обществе // Журнал исследований социальной политики. 2003. Т. 1 № 3/4. С. 299–322.

Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Просвещение, 1988. 269 с.

Кошелева О.Е. История детства: опыт зарубежной историографии // Педагогика. 1996. № 3. С. 45-47.

Майорова-Щеглова С.Н. Трансформации детства в начале XXI в.: К уточнению концепции социального конструирования детства // Вестник РГГУ. Серия "Социологические науки". 2014. №4. С. 173-183.

Осипова Е. Д. Трансформация повседневных практик: концепция П.Бергера и Т.Лумана в кризисном обществе // Вестник РУДН, серия Социология. Апрель 2015. Том 15. № 2. С.69-79.

Полач Д. Социальные проблемы с конструкционистской точки зрения // Журнал исследований социальной политики. 2010. Т. 8. № 1. С. 7–12.

Щеглова С.Н. Детство как социальный феномен: Концепция социального конструирования детства. Диссертация на соискание ученой степени д.с.н. М.: Институт молодежи, 1999.

Ярская-Смирнова Е.Р., Скворцова Е. Социальное конструирование инвалидности // Социол. исследования. 1999. № 4. С.38-45.

С.Н. Майорова-Щеглова

ПОКОЛЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД – теория поколений Нейла Хоува и Вильяма Штрауса, созданная в 1991 г. и описывающая значительные изменения в ценностях и привычках подрастающего поколения в отличие от предыдущих поколений. Сегодня в мире это один из наиболее распространенных подходов в изучении поколенческих циклов. Результаты исследований, проводимые в рамках этой теории, приобретают большую значимость для системы образования и работодателей, в том числе, помогают решать проблемы адаптации молодежи к рынку труда, и ее подготовки к профессиям будущего.

Штраус и Хоув определяют социальное поколение как совокупность людей, рожденных в 20-летний промежуток времени и имеющих три общих критерия: возрастное положение в истории, т. е. переживание тех же основных исторических событий в приблизительно одинаковом возрасте, сформировавших похожие ценности. Эти ценности во многом определяют модели поведения: общение, совместную работу, потребительское поведение и др. Большое внимание в Теории поколений уделяется детству, когда происходит формирование ценностей.

Еще один важный вопрос: цикличность в событиях и явлениях, влияющих на формирование ценностей. Авторы теории проанализировали историю США и обнаружили определенные периоды, когда большинство людей обладают сходными ценностями. По их мнению, история развивается циклами, продолжительность которых приблизительно равна продолжительности человеческой жизни. Один цикл, длительностью примерно 80 лет (в истории длительность цикла бывает от 75 до 100 лет), образует периоды формирования четырех поколений. По завершении цикла начинается повторение: пятая генерация обладает ценностями, схожими с первой. Дети, рожденные на стыке поколений, испытывают влияние двух групп ценностей и образуют так называемое переходное или эхо-поколение. Поколения нового цикла повторяют характерные особенности соответствующих поколений предыдущего, поэтому смену поколений сравнили с сезонностью природы и выделили 4 основных типа

по временам года. Подробнее анализ данной теории выполнен в работах современных исследователей [Исаева, 2011]. Большой эмпирический опыт, собираемый в разных странах в рамках данного подхода относительно поведения и ценностей последних четырех поколений, свидетельствует о том, что описанные циклы и социодинамика процессов смены поколений выделены не случайно и имеют под собой относительно убедительное основание.

Так, например, крупнейшее социологическое агентство США - Pew Research Center (Исследовательский центр Пью) последние 20 лет проводит исследования поколений: «Величайшее поколение» (The Greatest Generation, рожденные до 1928 – те, кто выиграл Вторую мировую войну), «Молчаливое поколение» (The Silent generation, 1928 – 1945 г.р.), «Беби-Бумеры» (The Baby Boomer, 1946-1964 г.р.), «Поколение X» (X Generation, 1965-1980 г.р.). Большое внимание в исследованиях уделено роли поколения Y или «Миллениалам» («Миллениумам»; Millennials) — поколению 1984-2000 г.р. Это поколение сегодня становится основной рабочей силой, движущей общественное развитие в США. В последнее пятилетие стали проводиться исследования нового поколения, подростков, юношей и девушек, родившихся после 2000-го г. Это - представители уже второго цифрового поколения с условным названием «поколение Зет» («Gen Z» или «iGen»). Выявлены такие характеристики этого поколения как «связанность» (они все время на связи) и многозадачность (могут использовать несколько экранов и видов устройств одновременно).

Адаптация подходов теории поколений Хоува и Штрауса в России была выполнена Е. Шамис и Е. Новиковым, начавшим свои исследования в 2003 г. в рамках проекта «Rugenerations – Теория поколений в России» [«Rugenerations...»]. С этого времени поколенческий подход был многократно проверен в разных российских регионах и отраслях, в том числе российскими социологами детства [Колосова, 2018; Майорова-Щеглова, 2017; Мирошкина, 2017; Чудинова, 2017].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Асташова, Ю.В. Теория поколений в маркетинге // Вестник ЮУрГУ. Серия «Экономика и менеджмент». 2014. Т.8. Вып. №1. С.108-114.

Исаева, М. А. Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 3. С.290-295.

Колосова Е.А. Потребительское поведение детей поколения Z: возрастные и территориальные особенности // Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик Материалы международной молодежной научной школы-конференции. Ответственный редактор А.Г. Филипова. 2018. С.118-122.

Майорова-Щеглова С.Н. Влияние событийности детства поколения Z на социопсихологические проблемы студенческой жизни: реперные точки психологической службы вуза // Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 27–28 октября 2017 г. / отв. ред. И.Б. Умняшова, И.В. Макарова. Москва : ФГБОУ ВО МГППУ. НИУ ВШЭ, 2017. С.266-271.

Мирошкина М.Р. Интерпретации теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 30 –35.

Теория поколений: необыкновенный Икс. 2-е изд., стер. М.: Университет «Синергия», 2017. 140 с.

Чудинова В.П., Дети, молодежь и взрослые посетители публичных библиотек США в ракурсе Теории поколений В. Штрауса и Н. Хоува. // Библиотекведение, ФГБУ «Российская государственная библиотека». Москва. 2017. №5 (66). С.553-559.

Comparing Millennials to Other Generations. URL: <http://www.pewsocialtrends.org/2015/03/19/comparing-millennials-to-other-generations/> (дата обращения: 20.08.2018).

Howe, Neil; Strauss, William (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Strauss%E2%80%93Howe_generational_theory (дата обращения: 15.09.2018).

Pew Research Center. Social & Demographic Trends. Generations and Age. – URL: <http://www.pewsocialtrends.org/topics/generations-and-age/>(дата обращения: 15.09.2018)

The Center for Generational Kinetics. Gen Z: New Research and Findings on the Generation After Millennials. URL: <http://genhq.com/gen-z/> (дата обращения: 20.08.2018).

В.П. Чудинова

СОЦИОГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД в изучении детства – теоретический и эмпирический подход, сущность которого заключается в установлении связей социального и физического пространств и определении влияния, оказываемого ими на детей. Подход задает новые траектории исследований – вписанность ребенка в определенное пространство, процессы взаимного конструирования пространства и детства, соединение глобального и локального пространственных влияний на детство и др.

Возникновение подхода связывают с 1960-ыми годами, когда в Северной Америке и Европе появляется научная литература, нацеленная на установление связей между городским развитием и детским благополучием (Spencer, J. Lloyd, J. Bishop). В работе, ставшей ключевой для социогеографического направления изучения детей «The child in the city», С. Ward пытается дать ответы на вопросы: почему некоторых детей изолируют от уличного влияния и влияния городов, в которых они живут, а другие дети могут использовать уличное и городское пространство для игр и открытий.

Последующее усиление исследовательского интереса к детству в городской среде стимулировала 10-летняя программа «Взросление в городах» ('Growing Up in Cities') под руководством К. Lynch [Lynch, 1977]. При поддержке ЮНЕСКО К. Lynch провел параллельные исследования в четырех странах мира. Исследовательской задачей стало понимание того, как подростки из семей с низким доходом используют и оценивают свое городское окружение, интерпретируют его как основу для развития городов, пригодных для жизни [Chawla, 1997].

В 1980-е годы продолжают развиваться многие исследовательские направления, заданные в предыдущий период. Среди прочих – изучение влияния физического окружения на социальное и ментальное развитие детей [Burns, Nomel, 1985]. Предпринимаются попытки понять окружение с точки зрения ребенка и включить результаты исследований в политические программы, особенно в области детской независимой мобильности [Adamc et al., 1990].

В 1990-е годы интерес к ребенку, помещенному в разные пространства, в первую очередь, конечно, в городское пространство, усиливается. Активность ученых стимулирует исчезновение детей из публичных территорий, их невидимость на улицах современных городов (S. Holloway, J. Qvortrup, J. Valentine, H. Zeiher и др.) [Zeiher, 2003].

В 1990 г. в журнале «Area» была опубликована статья S. James «Есть ли место для детей в географии?». Автор говорит о том, что изучение детей требует большего внимания со стороны географов. С. Джеймс обозначила три области для исследований детей в географии: социо-пространственные отношения, пространственное поведение, окружающая среда и познавательные способности детей. Исследователь показывает разницу в восприятии пространства, отдельных мест детьми и взрослыми.

Обеспокоенность взрослых новыми проблемами детей в городе вызвала «реанимацию» исследовательского проекта К. Линча «Взросление в городах в 1995 году уже в восьми странах при поддержке программы ЮНЕСКО («Management of Social Transformation»), Норвежского центра детских исследований и других организаций. Вторая фаза проекта была описана в работах D. Driskell, L. Chawla [Chawla, 1997; Driskell, 1998].

Важной предпосылкой социогеографического взгляда на детство стала глобализация, стирающая экономические, политические, социокультурные различия между регионами. Британские специалисты в области социальной географии S. Holloway, J. Valentine обозначили в качестве одной из главных тем новых социальных исследований детства – «процесс его конструирования в рамках локального и глобального социального пространства». Ученые говорят о прогрессивном понимании категории «место», которое поможет преодолеть разрыв между «глобальной» и «локальной» интерпретациями детства [Холлоуэй, Валентайн, 2002: 105-106].

С 2003 г. издается международный научный журнал «Children's Geographies», который постепенно наращивает исследовательский потенциал, расширяя географию исследований и увеличивая количество ежегодных

выпусков (с двух в 2003 г. до шести в 2015 г.). На страницах журнала размещаются новые эмпирические, теоретические, методологические и политико-ориентированные работы, касающиеся географических миров детей, молодежи и семей.

Наиболее развиты в российской науке научные направления, связанные с изучением детской игры и мест для нее и рассмотрением влияния улицы на детей. Направление изучения уличной социализации аккумулирует социологические и психолого-педагогические работы. Первые исследования детей на улице были предприняты советскими учеными в начале прошлого века. Современные исследователи, как и их предшественники [Воронов, 1912; Зеленкевич, 1909; Иорданский, 1925; Покровская, 1922], противопоставляют улицу школе как стихийное пространство организованному пространству детства, рассматривают особенности формирования личности в условиях данной оппозиции. Помимо этого, современными учеными поднимаются проблемы дорожно-транспортных происшествий с участием детей, насилия над детьми, детского бродяжничества, аддиктивного поведения и правонарушений, предлагаются педагогические проекты по обучению детей поведению на улице [Бутырин, Клубов, Чеснокова, 1994].

В отечественной науке и практике социогеографическое направление изучения детства чаще всего локализовано на уровне города, городского района. М.Ю. Сибирева анализирует влияние большого города на социализацию детей дошкольного возраста [Сибирева, 2011]. С.Н. Майорова-Щеглова посредством методики социального картографирования изучает один из районов г. Москвы [Майорова-Щеглова, 2013]. В 2018 г. российско-белорусским научным коллективом (руководитель российской научной группы – А.Г. Филипова, белорусской – Е.В. Лебедева) в рамках проекта «Дружественность среды постсоветских городов к детям и молодежи: компаративный анализ белорусских и российских кейсов» начата работа по проведению комплексного анализа критериев и степени дружественности городской среды к детям и молодёжи в условиях постсоветских городов (компаративный анализ российских и

белорусских кейсов), а также принципов социокультурного проектирования городской среды, дружественной для детей и молодёжи.

Макросоциологический взгляд на город позволил А. А. Бесчасной сформулировать понятие «паттерны урбанистического детства», под которыми понимаются специфичные образы детства, сформировавшиеся в определенных городах. Исследователь подчеркивает взаимное влияние детства и города друг на друга: «Дети как структурный элемент социально-территориальной общности определенного города воспроизводят ранее заданную модель жизни в нем или изменяют ее, а также в детстве намечается направление дальнейшего развития города» [Бесчасная, 2016].

На страницах ведущего российского социологического журнала «Социологические исследования» в третьем номере за 2018 год вышла статья под названием «Новые исследовательские ориентации в социологии детства», в которой группа исследователей обозначила основные социогеографические направления исследования детства с привлечением зарубежного и российского материалов [Филипова, Ракитина, Купряшкина, 2018].

29-31 мая 2018 г. на базе Школы искусств и гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток) состоялась Международная молодежная научная школа-конференция «Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик». На конференции обсуждались теоретико-методологические основы социогеографических исследований детства, специфика методов исследований детей в целом и географических методов, в частности. Научной задачей мероприятия стало теоретическое обоснование значимости институционального оформления нового исследовательского направления – Children's Geographies (географии детства) – на междисциплинарной основе для получения комплексных знаний о взаимодействии детей и пространства.

В ход школы-конференции были интегрированы мастер-классы, ставшие дискуссионной площадкой и платформой для формирования исследовательских групп в области географий детства. Всего было проведено четыре мастер-класса.

Первый мастер-класс на тему «Инфографика - живая статистика» провела А.В. Высоцкая (КНАГУ, г. Комсомольск-на-Амуре, Хабаровский край). Участники этого мастер-класса познакомились с разными форматами инфографики и на основе статистических данных о социально-демографических показателях детства в российских регионах потренировалась в создании географической инфографики посредством инструментов MS Excel, MS Visio и др. В.А. Козлов (НИУ ВШЭ, г. Москва), ведущий второго мастер-класса, продемонстрировал основные социально-экономические и демографические показатели, используемые в России (на различных уровнях) в качестве индикаторов для проведения мониторинга и оценки качества политики в интересах детей. На конкретных примерах анализировались плюсы и минусы индикаторов, а также выводы, получаемые при использовании различных индикаторов. На третьем мастер-классе под названием «На стыке науки и активизма: как изучать районы, чтобы затем делать из них сообщества» Е.А. Варшавер (РАНХиГС, г. Москва) рассказал о масштабном проекте, который группа исследований миграции и этничности реализовала в 2014-2015 гг. В ходе мастер-класса была раскрыта методология исследований и показано, как именно следует исследовать пространственные единицы для их последующей интеграции. К.П. Глазков (НИУ ВШЭ, г. Москва) на четвертом мастер-классе «Сравнительное ментальное картографирование как метод изучения городских сообществ» раскрыл особенности сбора и анализа ментальных карт, а также возможности метода в изучении интеграционных процессов между городскими сообществами. Участники мастер-класса были вовлечены в работу по созданию собственных ментальных карт г. Владивостока и их последующую интерпретацию.

Научное общение участников конференции показало, что для развития социогеографического направления изучения детей и детства важен постоянный диалог социологов и географов, а также представителей других отраслей научного знания.

Обсуждение предметного поля географий детства на круглом столе позволило очертить некоторые теоретические контуры данного

исследовательского направления:

- Есть география в строгом смысле и география в переносном значении. Нужно опираться на собственно географию как теоретическую рамку исследований в русле географии детства.

- Внутри географической науки существует деление (общее – на физическую и экономическую географии, частное – на гуманитарную географию, географию города, географию народонаселения и пр.) так же, как существует деление внутри социологической науки на социологию города, социологию региона, социологию пространства и пр. Данное деление можно использовать для обоснования теоретико-методологических подходов к исследованиям внутри географии детства.

- К ключевым категориям пространственного анализа детства, таким как «место» и «границы», могут быть добавлены из терминологии ГИСа «точка», «линия» и «полигон».

- Базовым методом сбора данных и их визуализации в обозначенном исследовательском направлении является метод составления карт. При этом карты могут быть как строго географическими, составленными, например, с использованием специальных инструментов (ARCGIS, QGIS, MS Visio), так и ментальными, составленными участниками исследования. Метод картирования (картографирования) должен дополняться другими методами сбора данных – интервью, анкетным опросом, наблюдением, экспериментом и пр.

По итогам школы-конференции был подготовлен сборник [Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик, 2018].

В результате развития социогеографического направления тезаурус социологии детства интегрирует, с одной стороны, географические категории: геолокация, геоинформационные системы, навигация, пространственный анализ, пространственные данные (точка, линия, полигон), зоны доступности, картирование и пр., а с другой, – в смысловое поле социологии внедряются категории психолого-педагогических наук – свободная игра, детская площадка,

уличная социализация, дружественная среда, свободная мобильность и пр.

Перспективы развития социогеографического подхода могут быть описаны в терминах S. James как изучение «пространственных отношений» и «пространственного поведения» [James, 1990]. В первом случае в фокусе исследователя оказываются включение детства в определенное пространство, ресурсы и риски этого пространства, влияние пространства на отношения детей и взрослых, отношений сиблингов. Во втором – акцент с физических характеристик пространства переносится на его социальные особенности (например, ресурсы комьюнити, сообщества), изучается процесс взаимного конструирования детства и пространства, пространственное влияние на формирование идентичности, пространственные активности детства и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бесчасная А.А. Паттерны урбанистического детства как отражение многообразия повседневности городских детей // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 27.

Воронов В. Город в жизни и рисунках детей // Вестник воспитания. 1912. № 9. С. 76-98.

Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик: материалы междунар. молодежной научной школы-конф., Владивосток, 29-31 мая 2018 г. / отв. ред. Филипова А.Г. СПб.: Астерион, 2018.

Дети на улице: размышления социологов / Бутырин Г.Н., Клубов А.В., Чеснокова В.Д. // Социологические исследования. 1994. № 1. С. 68-73.

Зеленкевич Я. Влияние улицы на воспитание детей // Учительский вестник. 1909. № 11-12. С. 24-32.

Иорданский Н. Н. Организация детской среды. М.: Работник просвещения, 1925.

Майорова-Щеглова С.Н. Социализирующее пространство города: методика социального картографирования // Педагогическая диагностика. 2013. № 1. С. 61-75.

Новые исследовательские ориентации в социологии детства / Филипова А.Г., Ракитина Н.Э., Купряшкина Е.А. // Социологические исследования. №3. 2018. С. 86-93.

Покровская А.К. Улица в жизни детей // Вестник просвещения. 1922. № 7. С. 16.

Сибирева М.Ю. Ранняя социализация в городской среде: автореферат дис. ... канд. социол. наук. СПб. 2011.

Холлоуэй С., Валентайн Дж. Пространство и детство: новые направления

социальных исследований // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11. Социология: РЖ/РАН. ИНИОН. 2002. № 3. С.105–111.

Adams J., Hillman M., Whitelegg J. One false move: a study of children's independent mobility. London: Policy Studies Institute. 1990.

Burns A., Homel R. Through a child's eyes: quality of neighbourhood and quality of life. In: Living in cities: urbanism and society in metropolitan Australia. I. Burnley and J. Forrest, (eds). Sydney: Allen & Unwin. 1985. P.103-115.

Chawla L. Growing up in cities: a report on research under way. Environment and Urbanization. No 2. 1997. P.247-251.

Driskell D. Creating better cities with children and youth. UNESCO, Paris. 1998.

James S. Is There a 'Place' for Children in Geography? Area. No 22. 1990. P. 278–283.

Lynch K. Growing up in cities. MIT Press, Cambridge, Mass. 1977.

Zeiher H. Shaping daily life in urban environment. Children in the city. Home, neighbourhood and community. L. and N.Y. 2003.

А.Г. Филипова

Н.Э. Ракитина

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ

(проект № [18-00-00976](#))

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД к исследованию детства – подход, рассматривающий функции детства, его роль в социальной структуре общества. Структурно-функциональный подход вырос на базе позитивизма, он развивается в работах Э. Дюркгейма, Р. Мертона, П.А. Сорокина, Т. Парсонса, К. Дэвиса и У. Мура и др.

Структурно-функциональный анализ рассматривает социальный статус как базовый элемент социальной структуры, стремясь объяснить, каким образом общество мотивирует индивидов на размещение по статусным позициям [Весоловский, 1992:207-221]. В рамках этого подхода человеческая личность есть объект общественного развития, «продукт социокультурных сил» [Сорокин, 1992:159], вписанный в существующую систему социальной стратификации общества, причем подчеркивается, что основной отличительной особенностью социальной структуры общества является ее «надличностный, сверхиндивидуальный» характер, по терминологии Э. Дюркгейма. Р. Мертон под социальной структурой понимает совокупность внешних ограничений, которые накладываются социальными условиями на выбор и поведение человека как организованный структурный контекст социальных отношений членов социальных групп [Мертон, 1996:430]. В теории Т. Парсонса поведение членов общества определяется сложившимися в нем «моральными оценками», «нормативными моделями поведения», «ценностными ориентациями» этого общества. Он указывает на то, что «некоторые из важнейших моральных моделей мы не просто признаем из рациональных соображений. Они прививаются нам с раннего детства и глубоко «внедрены» в нас как часть глубинной структуры нашей личности. Несоответствие им связано не только с риском подвергнуться санкциям извне, но и с опасностью вызвать внутренний конфликт, который приобретает масштабы настоящего бедствия» [Парсонс, 1992:115-119]. К. Дэвис и У. Мур утверждают, что социальная структура выступает фактором конкретного поведения людей [Дэвис, 1992:138]. Так же как и Т. Парсонс, они считают, что поведение членов общества подчиняется

сложившимся в нем нормам, ценностям и ролям, совокупность которых представляет собой социальную структуру общества [Дэвис и Мур, 1992:160- 177].

Взгляд на детство как на подготовительный этап к «полноценной» взрослой жизни также представлен в работах Т. Парсонса [Parsons, 1962] и Ш. Айзенштадта [Eisenstadt, 1956].

Проекция данного подхода на детство ведет к пониманию последнего как феномена, основная функция которого состоит в подготовке к взрослой жизни подрастающего человека, усвоению норм, ценностей, правил общества. Таким образом, детство рассматривается как явление, на который взрослое сообщество в одностороннем порядке направляет свои усилия, как период жизни человека, в рамках которого ребенок выступает исключительно объектом воздействия взрослых и результатом этого воздействия. Нередко ученые, придерживающиеся данного подхода, вообще отрицают само понятие статуса детства. Такова, например, позиция А.И. Кравченко, утверждающего, что «дети – единственная категория населения, не имеющая социальных статусов и социальных ролей, если не считать статусов «ребенок», «мужской/женский пол», «сын/дочь», «племянник» и т.п., которые они еще не осмысливают» [Кравченко, 1996:77-78].

Функционалистские идеи воспроизводят мнение о детстве как о социально, так и экономически не значимом жизненном периоде по сравнению со зрелостью. Данная точка зрения на детство категоричнее всего высказана К. Дэвисом, который отмечал, что самые важные функции для общества человек выполняет будучи взрослым, а не в детском возрасте. Следовательно, отношение общества к ребенку является главным образом подготовительным, а его оценка – в основном, потенциальной. Любое учение, ставящее нужды детей на первое место, а потребности общества – на второе, является социологической аномалией, такого общества не существует. Вывод, следующий из данной позиции, состоит в том, что детей в действительности относят к социальной группе в системе общественных отношений лишь на формальном уровне, поскольку они полностью зависимы и подчинены миру взрослых.

Предполагается, что дети должны играть, и этот вид деятельности признается единственно возможным. Дж. Гарбарино так же придерживается взгляда на детство как на «жизнь в другом мире» и говорит о том, что в эпоху современности быть ребенком – значит быть защищенным от экономического, политического и сексуальных влияний; детство – это время, когда придается огромное значение личным интересам, и сводятся к минимуму интересы общественные. Если К. Дэвис делает акцент на нуждах общества, то Дж. Гарбарино отдает приоритет потребностям ребенка. Однако они вместе разделяют мнение о том, что дети на самом деле не принадлежат к обществу и являются объектом общественного воздействия: они должны быть подготовлены к полноценной деятельности в рамках общественной системы, и их готовят к этому, детство является переходным периодом, цель которого – объединение ребенка с обществом.

Концепция Е. Болдинг также описывает детство в русле функционализма. Она полагает, что детей и взрослых можно рассматривать как классы по отношению друг к другу. Причем, классовым действием она называет «законное действие, предпринятое в отношении какой-либо категории людей, такой как женщины, дети, старики или особая группа этнических или расовых меньшинств на основе членства в этой категории, а не на основе индивидуальной ситуации или потребности» [Boulding, 1979]. Данная позиция на детство является очень важной, поскольку находит свое отражение в законодательстве, где в отношении социальной группы детей употребляется термин «несовершеннолетняя группа». С одной стороны, статус несовершеннолетних может считаться преимуществом, так как требует определенного внимания окружения и особого отношения общества, что обеспечивает необходимую защиту. Но с другой стороны, этот же статус обуславливает закрытый вход детям во взрослый мир.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Весоловский В. Некоторые замечания относительно функциональной теории стратификации // Социальная стратификация. Вып. 1. М.: ИС РАН, 1992.

Дэвис К. Концептуальный анализ стратификации // Социальная стратификация. Вып. 1. М.: ИС РАН, 1992.

Дэвис К., Мур У. Некоторые принципы стратификации // Социальная стратификация. Вып. 1. М.: ИС РАН, 1992.

Кравченко А.И. Введение в социологию. М.: Просвещение, 1996.

Мертон Р.К. Явные и латентные функции // Американская социологическая мысль. М.: Международный Университет Бизнеса и Управления, 1996.

Омельченко Е.Л. Молодежные культуры и субкультуры. М.: ИС РАН, 2000.

Парсонс Т. Аналитический подход к теории социальной стратификации // Социальная стратификация. Вып. 1. М.: ИС РАН, 1992.

Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992.

Социология молодежи. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1996.

Boulding E. Children's Rights and the Wheel of Life. New Jersey: Transaction Book. 1979.

Eisenstadt S. From Generation to Generation. N.Y.: Glencoe, 1956.

Parsons T. Youth in the Context of American Society // Daedalus. – 1962. – Vol. 91.

С. Ю. Митрофанова

СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД к изучению детства реализуется на микросоциальном уровне и связан с интерпретацией детей в качестве активных участников социальных взаимодействий (субъектов/ акторов/ интерпретаторов) или пассивных потребителей, объектов социализирующего воздействия взрослых.

Субъект-объектные координаты рассмотрения детства зарождаются в психолого-педагогическом подходе, отличающимся обращением к детской повседневности, интерпретацией детства как периода взросления, первичной социализации, активного вхождения в социум. Детство предстает, с одной стороны, как объект нормализующих воздействий взрослых, институтов социализации (в исследованиях подчеркиваются социальная незрелость, уязвимость детства, зависимость от взрослых), а с другой, – как субъект формирования детских субкультур, изменения взрослого мира (акцент на самоконструировании, саморазвитии детства).

Субъект-объектный подход находит отражение в социологии детей. Значение «детской естественности», необходимости, нормальности и желательности развития и конструктивных изменений, сопровождающих рост ребенка, подчеркивается в субъективном варианте интерпретации микросоциальных отношений детства. В то время как объектный подход основывается на теориях, воспринимающих детский опыт через процессы социализации, в связи с институциональным контекстом семьи, группы сверстников, школы. Формализованные стратегии принуждения, контроля, внушения и подражания трансформируют статус ребенка в осязаемую и понятную форму взрослого существования.

Субъект-объектное представление детей отсылает нас к традиционному противостоянию в социологической теории детерминизма и конструктивизма, но оно же снимает заявленное противоречие через консолидацию «ребенка как носителя структурно-детерминированной идентичности» и «ребенка как свободного субъекта действий» [Corsaro, 2005: 7]. Это означает, что ребенок

свободен в выборе форм проявления собственной субъектности, но в заданных обществом институциональных рамках.

Ключевую идею конструктивистского подхода к представлению детства высказали А. Праут и А. Джеймс: «незрелость детей – это биологический факт, но то, как эта незрелость интерпретируется и на что влияет, – это факт культуры» [Prout A., James, 2005: 56]. В этой фразе отражена, с одной стороны, взаимосвязь детства и общества (носителя культуры) как взаимно конструируемых и конструирующих субъектов, а с другой, обосновывается необходимость постижения детства как социального феномена.

На рисунке Субъект-объектный подход к детству представлен через систему социальных ролей ребенка в ходе исследования и во взаимодействиях со взрослыми и друг с другом.

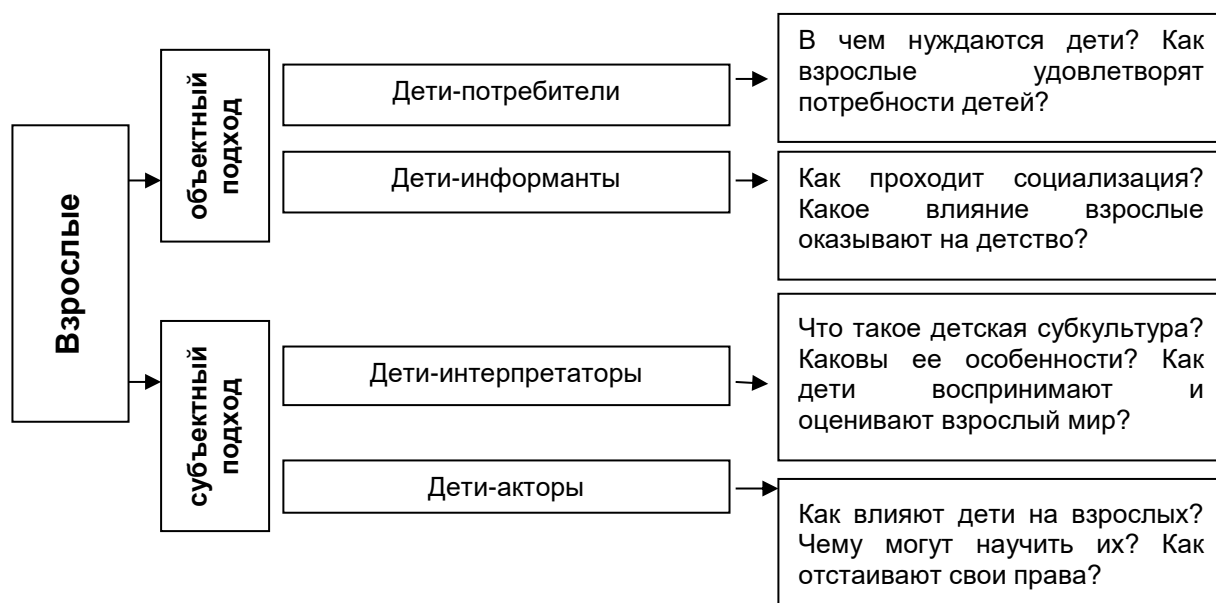


Рис. Социальные роли детей: субъект-объектный подход [Филипова, 2014]

Привлечение детей в качестве анкетеров и интервьюеров рассматривается исследователями как ресурс, обеспечивающий выход «в поле». Ребенок-исследователь понимает детский язык, вхож в детское сообщество, способен улавливать новые явления детства, кроме того, проблемы неискренности,

социально желательных ответов, уклонения от нелегких вопросов снимаются равными статусными позициями исследователя и респондента.

Для изучения сайтов для детей и совершенствования критериев их оценки А.Ю. Губановой разработана методика заполнения «Дневника путешественника». Детям-респондентам предлагается выбрать любой сайт из каталога Вебландии и описать его форме дневника [Губанова 2014]. Российской государственной детской библиотекой, на базе которой проводилось исследование, был организован конкурс на лучший дневник, что также стимулировало детей качественно, вдумчиво заполнять дневники, описывая свои впечатления.

Е.А. Штифанова, С.Ю. Митрофанова включили детей в качестве исследователей в процесс изучения влияния информационных технологий и гаджетов на социализацию младших школьников. Детям было предложено сфотографировать или нарисовать информационные технологии, которыми они активно пользуются. Это стимулировало включение детей в исследовательский процесс, поскольку они должны были идентифицировать эти информационные технологии, организовать их фотосъемку, и далее рассказать о них взрослому исследователю и другим детям [Митрофанова, Штифанова 2015].

Включение детей в исследования находит свое продолжение в реализации социальных проектов. Институтом политики детства и прикладной социальной работы (г. Санкт-Петербург) был осуществлен проект «Создавая будущее», направленный на помощь в постинтернатной адаптации посредством создания специального сайта. Л. Балашова описывает процесс включения подростков-воспитанников детских домов в разработку сайта для выпускников интернатных учреждений [Филипова 2012: 128].

Итак, для того чтобы получить мнение ребенка, «не из мнения взрослого, а именно из мнения ребенка», нужны специальные методики исследования, особая организация пространства исследования, доверие ребенка к исследователю и, по возможности, выравнивание позиций исследователя и

исследуемого. Чтобы проникнуть в мир ребенка, ученым нужны дети как проводники, как исследователи и как интерпретаторы.

Существуют еще два других источника получения информации о детях – это их родители и другие взрослые. Они активно используются в рамках объектного подхода к детям. При этом их использование имеет свои ограничения: смещения оценок в силу социально-демографических особенностей (образование, возраст, семейное положение и пр.), недостоверность данных, субъективность взрослых оценок, их расхождение с представлениями детей и др. Взрослые, как и дети, могут давать социально желательные ответы.

Микросоциальный уровень, развивая субъект-объектную картину детства, представляет детство как часть мира взрослых, как специфическую социальную реальность, занятую самоконструированием, и социальную реальность, влияющую на взрослых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Губанова А.Ю. Методические рекомендации по поиску и отбору качественных сайтов для детей и подростков / Российская государственная детская библиотека. М., 2014.

Митрофанова С.Ю., Штифанова Е.А. Роль информационных технологий и гаджетов в социализации детей // Экономика и социология. 2015. №1. С. 18-24.

Филипова А.Г. Социальная защита детства в современной России. Моногр. СПб.: Астерион. 2012.

Филипова А.Г. Детство в отечественной и зарубежной социологии: субъект-объектный & диахронически-синхронический подходы // Социологические исследования. – 2013. - № 6. – С. 91-99.

Corsaro W. A. The sociology of childhood. 2nd ed. 2005.

Prout A., James A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems / Childhood. Critical concepts in sociology / ed. by Chris Jenks. N.Y, 2005. Vol.1. P. 56.

А.Г. Филипова

УЧАСТВУЮЩИЙ ПОДХОД – теоретический и эмпирический подход в изучении детства, в котором дети становятся активными участниками исследовательского процесса. Идея участвующего (партиципаторного) исследования состоит в том, чтобы наделить детей (и других респондентов) способностью, властью предпринимать эффективные действия с целью улучшить их жизненную ситуацию на основе вовлечения в исследования в качестве участников или даже со-исследователей. Участвующая перспектива по своей сути имеет гуманистическую, социальную направленность, поскольку, она рассматривается как средство для передачи исследовательских возможностей в руки тех, кто депривирован и бесправен, чтобы они могли изменить свою жизнь самостоятельно ради самих себя; этот подход основывается на понимании того, что простые люди так же, как и профессионалы, способны к критическому мышлению и анализу, что их знания содержательны и ценны, а также необходимы, чтобы изменить ситуацию к лучшему [Ярская-Смирнова, Романов, 2004: 363]. Этот подход предполагает мобилизацию, активизацию ресурсов простых людей, их потенциала, вовлечение в процесс производства знания и наделение их ответственностью за получаемые знания, за дальнейшее их использование. Участвующий подход первоначально получил развитие в феминистских и гендерных исследованиях, в исследованиях социальных проблем, и прежде всего, бедности, в практике социальной работы с социально незащищенными категориями населения. Участвующий подход рассматривает детей как активных социальных акторов.

Истоки партиципаторного (участвующего) подхода можно увидеть в критической теории франкфуртской школы, прежде всего, работах Ю.Хабермаса [Хабермас, 1990], теории социальных изменений П.Штомпки [Штомпка, 1996]. Участвующий подход перекликается с идеей М.Буравого о роли публичной социологии в изменении социальной реальности [Буравой, 2008].

Ю.Хабермас отмечает социальную обусловленность знания, подчеркивая, что критический тип знания позволяет поставить вопрос справедливости

существующего социального порядка, побуждает человека занять активную ценностную позицию [Хабермас, 1990].

П. Штомпка утверждает значимость принципа рефлексии, согласно которому в человеческом обществе знания имеют прямые и непосредственные практические следствия. То, что люди думают о социальных изменениях, принципиально важно для того, чтобы подвигнуть их к действиям [Штомпка, 1996:14-15]; происходит взаимное влияние институциональных и организационных уровней и личностного уровня [Штомпка, 1996:108]; люди всегда принимают в расчет свои убеждения и действуют соответственно им, а в итоге из их действий и складывается общество [Штомпка, 1996:88]. Таким образом, признается, что социальные субъекты обладают способностью изменять социальные структуры, в которые они вписаны.

М. Буравой подчеркивает значимость деятельности «органических» публичных социологов, фокусирующих внимание на потенциале, имеющемся у общественности в деле решения разного рода социальных проблем [Буравой, 2008], в основе которого находится принцип участия.

Хотя участвующий подход в исследовании детства получает широкое распространение, прежде всего, в работах зарубежных социологов, основу современной участвующей перспективы в исследовании детства составляют идеи, озвученные в 90-ые годы как зарубежными, так и отечественными социологами детства. Отметим, что к одним и тем же выводам ученые пришли практически одновременно и независимо друг от друга. Среди зарубежных ученых, это в первую очередь работы А. James and A. Prout [Prout, James, 1997; James, Prout, 1996], а среди отечественных – С.Н. Майоровой-Щегловой [Щеглова, 1998; Щеглова, 1999; Щеглова, 2001].

Это идеи, согласно которым детство необходимо рассматривать как социальный конструкт и структурный компонент общества, в котором дети живут, и поэтому являются активными социальными агентами этого общества, и важно изучать их культуру через них самих и для них. Все эти выводы находят отражение в принципах участвующего подхода в исследовании детей, в рамках

которого отдается приоритет реализации возможностей самих детей в различных типах интеракции, подчеркивается значимость их повседневного опыта не только на микро, но и макроуровнях, и самое важное, утверждается принцип участия детей в его/ее собственной жизни, в принятии решений, касающихся его/ее, свободного выражения им/ею мнения, и необходимости консультаций самих детей, когда принимаются решения, касающиеся их жизни. В целом, участвующая методология работает на обеспечение более тонких нюансов в понимании такого сложного социального явления как детство, основана на реализации прав детей, на понимании того, что дети исходят из своих интересов в своих отношениях со взрослыми, они способны понимать, где они живут, каковы их потребности и каковы возможные решения их проблем. Детей необходимо исследовать для них самих, и в их интересах, а не просто с целью понимания взрослыми детского сообщества. Однако, участие детей в исследовании само по себе, это не столько цель, но и, что более важно, инструмент наделения детей властью, полномочиями, влиянием. Это исследования «С» детьми и «ДЛЯ» детей, а не «О» детях и «На» детях.

Принцип участия может быть реализован на разных уровнях, это одновременно и теоретическая рамка исследования, и его методология, и соответствующие техники и методики, и наконец, в самом широком смысле, «линзы», «оптика» или перспектива, взгляд на социальную реальность. В рамках эмпирических исследований, где реализуется принцип участия, продуктивны работы как зарубежных [например, Punch, 2001; Punch, 2002; Gallacher, Gallagher, 2008, Tuukkanen T., Kankaanranta M., Wilska T.-A, 2013], так отечественных ученых [например, Майорова-Щеглова, 2007, Майорова-Щеглова, 2016, Митрофанова, Штифанова, 2015; Филипова, Купряшкина, Митрофанова, 2016; Саралиева, Кутявина, 2018].

Lesley-Anne Gallacher и Michael Gallagher приводят примеры методов исследования, отвечающих условиям участвующего подхода в современной социологии детства, которые бы отражали «сотни языков детства». Это картирование, экскурсии, организуемые и проводимые самими детьми, ролевые

игры. Авторы отмечают, что многие исследователи используют такую популярную технику как инициирование детей на фотографирование чего-либо, или более сложные, такие как создание коллажей, рассказывание историй, печатная журналистика и электронные публикации, радио продукция, драма, кукольный театр, музыка и танцы [Gallacher, Gallagher, 2008].

В заключении отметим, что участвующая методология не менее проблематична, чем традиционная. Участвующие техники и методы не лучше и не хуже, чем любые другие, их выбор определяется конкретными целями и задачами исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Буравой М. За публичную социологию // *Общественная роль социологии / под ред. П.Романова и Е.Ярской-Смирновой. М.: ООО «Вариант», ЦПГИ. 2008. С.8-51.*

Майорова-Щеглова С.Н. Реализация прав ребенка в школе: проведение социологического мониторинга // *Школьные технологии. 2007. № 1. С. 137-145.*

Майорова-Щеглова С.Н. Детская социологическая служба в библиотеке / *Библиотечные социологи и психологи представляют: программы, методики, исследования. М: РГДБ. 2016. Вып. 4 С. 8-17.*

Митрофанова С.Ю., Штифанова Е.А. Роль информационных технологий и гаджетов в социализации детей // *Экономика и социология. 2015. № 1. С.18-24.*

Саралиева З. Х-М., Кутявина Е. Е. Голос детей и детский взгляд на взрослые проблемы // *Социологические исследования. 2018. № 3. С. 70-76.*

Филипова А.Г., Купряшкина Е., Митрофанова С.Ю. Принцип участвующего исследования и полевая социология для детей // *Universum: Общественные науки. 2016. №10 (28). С. 22-24.*

Хабермас Ю. Познание и интерес // *Философские науки. 1990. № 1. С.90- 97.*

Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ., под ред. В.А.Ядова. - М.: Аспект Пресс, 1996. 416с.

Щеглова С.Н. Права детей и дети о правах (социологический анализ). М.: Социум, 1998. 87с.

Щеглова С.Н. Детская социологическая служба // *Воспитание школьников. 1999. № 2. С. 2-8.*

Щеглова С.Н. Мои права: взгляд подростка (Что рассказали подростки, отвечая на вопросы социолога о соблюдении прав детей в России). М: Моск. гуманитар.-соц. акад. 2001. 31с.

Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. Социальная антропология: учебное пособие. М.: УМО вузов России по социальной работе. 2004. 387с.

James A., Prout A. Strategies and structures: towards a new perspective on children's experiences of family life // Children in families: research and policy / Brannen J., O'Brien (coord.). London: Falmer Press, 1996. P.41-52.

Gallacher L.-A., Gallagher M. Methodological Immaturity in Childhood Research?: Thinking through 'participatory methods' // Childhood. 2008. Vol. 15. P.499-516.

Prout A., James A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems // Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood / James A., Prout A. (coord.). London: Falmer Press. 1997. P.7-33.

Punch S. Multiple Methods and Research Relations with Children in Rural Bolivia // Qualitative Methodologies for Geographers / M.Limb and C.Dwyer (eds). – London: Arnold Publishers, 2001.

Punch S. Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? // Childhood. 2002. № 9. P. 321-341.

Tuukkanen T., Kankaanranta M., Wilska T.-A. Children's Life World as a Perspective on their Citizenship: The Case of the Finnish Children's Parliament // Childhood. 2013. Vol.20(1). P.131-147.

С. Ю. Митрофанова

РАЗДЕЛ 2 ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ О ДЕТСТВЕ

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ – исторически первым возникший раздел возрастной психологии, в настоящее время включающей еще и пренатальную психологию, психологию зрелости и геронтопсихологию.

Данное разделение задают хронологические границы возрастов, изучаемых указанными разделами. Детская психология традиционно понимается как раздел, посвященный изучению психического развития детей с рождения до юности. «Детская психология — наука, изучающая факты и закономерности психического развития ребенка: развития его деятельности, развития психических процессов и качеств и формирования его личности» [Мухина, 1985].

Иногда границы возрастов, изучаемых детской психологией, ограничиваются дошкольным возрастом. Например, в учебнике под редакцией Я.Л. Коломинского и Е.А. Панько указывается, что детская психология «изучает закономерности психического развития ребенка от рождения до поступления в школу» [Детская психология..., 1988]

В структуре психологических дисциплин и наук о детстве детская психология оказывается особенно тесно связана с педагогической психологией и с педагогикой, а также с возрастной физиологией, особенно с физиологией высшей нервной деятельности.

Вся современная возрастная психология выросла именно из детской психологии. И в середине XIX века, и в настоящее время результаты исследований в области детской психологии имеют огромное значение прежде всего для педагогической практики, поскольку без знаний об условиях и закономерностях психического развития ребенка невозможно эффективное управление процессом обучения и воспитания.

Тесные связи с общей психологией определяют основные методы исследования в детской психологии – это наблюдение и эксперимент, хотя и тот, и другой имеют специфические модификации в соответствии с особенностями предмета исследований в детской психологии. Так, наблюдение часто принимает форму дневниковых записей. Дневником по жанру является например, известная книга В.С. Мухиной «Таинство детства», представляющая собой подробный дневник развития сыновей от рождения до начала младшего школьного возраста, дополненный позднее научными комментариями автора. А эксперимент не мыслится в детской психологии иначе, как естественный эксперимент, проводимый в привычной для ребенка, а не искусственно созданной обстановке.

Более специфичными для детской психологии и возрастной психологии в целом являются методы срезов – поперечного и продольного, а также метод формирующего эксперимента.

Точкой отсчета в истории детской психологии считают вторую половину XIX века, когда в связи с активными запросами педагогической практики (распространение практики школьного обучения), появлением в психологии объективного метода исследований (эксперимента) наблюдался всплеск интереса к вопросам развития детской психики и возрастных возможностей усвоения знаний и навыков.

Все современные теории психического развития не обошли своим вниманием и детскую психологию. Свои интерпретации закономерностей развития психики в детских возрастах даны в психоанализе, в бихевиоризме, в когнитивной психологии и других направлениях. Существенный вклад в продвижение прогрессивных идей, связанных с необходимостью изучать качественные особенности детской психики в свое время внесли В. Штерн, К. Коффка, К. Бюлер, А. Бине, А. Гезелл, С. Холл, Дж. Брунер, Ж. Пиаже и многие-многие другие.

В России основы детской психологии были изложены в трудах И.М. Сеченова, К.Д. Ушинского. Существенный вклад в ее развитие внесли

работы И.А. Сикорского, А.П. Нечаева, А.Ф. Лазурского, В.М. Бехтерева и др. Важнейшие идеи и положения культурно – исторической теории развития психики были сформулированы в трудах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия и др.

В настоящее время детская психология сложилась как учение о периодах детского развития, их смене и переходах от одного возраста к другому.

Различают стабильные и критические возрасты в период детства. На различный характер развития психики в детстве указывал Л.С. Выготский, при этом обосновывая мысль о том, что критические периоды – это норма развития. Они необходимы для смены социальной ситуации развития, то есть особенностей отношений между ребенком и значимыми для него людьми, прежде всего родителями. Центральным признаком каждого детского возрастного кризиса являются протестные реакции ребенка, как раз и позволяющие обратить внимание родителей на новые психические возможности ребенка, на новые способы удовлетворения его потребностей в контакте с родителями и другими людьми.

Социальная ситуация развития задает общий фон для раскрытия возможностей ребенка. На этом фоне складывается специфическая для каждого возраста ведущая деятельность. Это деятельность, максимально влияющая на позитивные процессы развития. Проблема выделения ведущей деятельности для каждого возраста – одна из ключевых задач детской психологии. Отечественная воспитательная и образовательная практика опирается на теорию Д.Б. Эльконина, выделившего и описавшего основные виды деятельности для детских возрастов.

В процессе освоения ребенком какой-либо деятельности создаются условия не только для благоприятного созревания психических функций, но и для формирования новых психических возможностей, доступных ребенку только при специальной организации такой деятельности. Это – новообразования, которые наряду с социальной ситуацией развития и ведущей

деятельностью являются критериями периодизации, принятой в отечественной психологии.

Согласно этой периодизации последовательность возрастов, изучаемых детской психологией, выглядит следующим образом:

Младенческий возраст (от рождения до 1 года), ранний возраст (от 1 года до 3-х лет.), дошкольный возраст (от 3-х до 6-7 лет), младший школьный возраст (от 6-7 лет до 10-11 лет), подростковый возраст (от 11-12 лет до 15 лет), ранний юношеский возраст (от 15 лет до 17-18 лет).

В младенческом возрасте в условиях полной зависимости ребенка от взрослого и ограниченности его контактов с социальной средой складывается непосредственно-эмоциональное общение ребенка и матери. В таком общении важнейшими средствами являются мимика, поза, жесты, интонация. Позитивный телесный контакт, улыбка, обращенная к ребенку, позволяют установить более прочную связь между мамой и малышом и служат предпосылкой развития личности и интеллекта ребенка. Основными результатами развития являются как раз психическое единство ребенка и матери, возникновение особого отношения к людям и миру, которое Э. Эриксон назвал «базовым доверием».

В раннем возрасте стремительно развивается способность действовать самостоятельно, изменяя характер отношений матери и ребенка. Эта способность тренируется прежде всего в предметно-манипулятивной деятельности, которая изначально является совместной со взрослым. Та дистанция, которая возникает благодаря растущим навыкам самостоятельности, становится важным этапом в развитии личности ребенка и отмечается психологами как предпосылка одного из самых ярких кризисов детства – кризиса 3-х лет. Он утверждает возможность автономии ребенка и является предпосылкой дальнейшего прогресса в личностном развитии и даже достижении реальной личностной автономии в подростковом и юношеском возрасте.

В дошкольном возрасте в качестве ведущей выделяет сюжетно-ролевая игра. Эта деятельность реализует потребность ребенка «действовать как

взрослый», так как игра - это «воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых тенденций» [Выготский, 2003]. Сюжетом для ролевых взаимодействий выступают любые значимые для ребенка ситуации – семейная, учебная, социальная и т.д. Таким образом, главным итогом развития в дошкольном возрасте становятся эмоционально-действенная ориентация в мире социальных отношений, мотивов, задач и смыслов человеческой деятельности; развитие личностных качеств, коммуникативной компетентности, социальных эмоций. Кроме того, с игрой связано и преодоление познавательного «эгоцентризма» ребенка. В игре ребенку приходится координировать различные точки зрения: соотносить собственную роль и роль партнера, свою позицию и позицию партнера по игре, реальные и игровые значения предметов и действий, это и ведет к познавательной децентрации ребенка.

Стремительное интеллектуальное развитие в целом тоже связано с игрой - опора на предметы-заместители (игрушки) и действия с ними все более и более сокращается, приобретая постепенно характер умственных действий со значениями предметов. «Факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития можно рассматривать как путь к развитию отвлеченного мышления» [Эльконин, 1999].

Одним из самых существенных результатов освоения игровой деятельности становится развитие произвольного поведения. Всякая игра содержит скрытое правило, требуя от ребенка отказаться от мимолетных желаний в пользу выполнения взятой на себя роли, т. е. в игре поведение ребенка становится произвольным. Произвольное поведение становится доступным ребенку благодаря принятию на себя ролей и взаимному контролю над выполнением игровых ролей со стороны участников игры.

В младшем школьном возрасте ведущей постепенно становится учебная деятельность, одна из самых сложных по своему строению и мотивации. Истинные мотивы учебной деятельности не всегда оказываются сформированными к ее началу, что часто становится причиной разнообразных трудностей в освоении учения младшими школьниками и даже их дезадаптации.

В идеале учебная деятельность – это самостоятельная деятельность ученика по усвоению знаний, умений и навыков, в которой он изменяется и эти изменения осознает. Поэтому новообразованиями возраста становятся не только совершенствование мышления, памяти, внимания, но и развитие рефлексивных способностей, рост самосознания.

Кроме того, младший школьный возраст является важным с точки зрения развития коммуникативных качеств и компетентности, умения планировать и особенно развития самооценки. Осознанная и обобщенная самооценка – одно из важнейших новообразований младшего школьного возраста. Причем далеко не всегда складываются благоприятные условия для формирования позитивного самоотношения, нередко в младшем школьном возрасте возникает так называемое «чувство неполноценности» – преувеличенное чувство собственной слабости и несостоятельности. Основные причины его – несоответствие требований возможностям ребенка или обесценивание его достижений, дефицит переживаний успеха в любой продуктивной деятельности и в учебе. Как следствие, ребенок теряет инициативу, становится инертным, отказывается от стремлений, постановки целей, либо наоборот формируется компенсаторная сверхконкуренция – из чувства неполноценности ребенок стремится во всем быть первым, при этом испытывая огромную тревогу.

Подростковый возраст имеет сложную структуру. Выделяют предподростковый кризис, собственно подростковый возраст и ранний юношеский возраст, образующие все вместе период взросления, период перехода к настоящей зрелости и личностной автономии.

Важные изменения происходят в социальной ситуации развития подростка – референтность группы сверстников начинает конкурировать с семьей и родителями. Переключение внимания в сторону ровесников происходит в рамках интимно-личностного общения – одного из видов общения, основанного на личной симпатии партнеров по отношению друг к другу, их взаимной заинтересованности в установлении и поддержании доверительных отношений. Оно предполагает высокую степень доверия партнеру, взаимное глубокое самораскрытие. На фоне такой деятельности складывается новый статус самосознания ребенка – субъективная уверенность в своей взрослости,

«чувство взрослости». Общение со сверстниками способствует стремительному развитию личности и результатом становится «Я-концепция» – устойчивая система обобщенного представления индивида о себе, образ собственного «Я», который определяет отношение индивида к самому себе и другим людям. Другими словами, «Я»-концепция включает в себя всю совокупность знаний и представлений индивида о себе, эмоциональное отношение к своей личности, а также те формы поведения, которые обусловлены этими знаниями, представлениями и оценками.

За время становления и развития детской психологии жизнь не стояла на месте. Современные реалии создают новые условия жизни детей и безусловно влияют на их психическое развитие. В качестве таких проблемных вопросов в настоящее время предстают темы раннего интеллектуального и физического развития [Куваева, 2011], компьютерной и игровой зависимости в детстве, влияния гаджетов на интеллектуальное развитие в раннем возрасте [Солдатова, 2015], изменения в социальной жизни детей – уменьшение количества реального общения и замена его виртуальным [Королева, 2016], сворачивание спонтанного межличностного общения и увеличение доли времени, проводимого ребенком с родителями, а не со сверстниками. Кроме того, увеличение количества разводов в нашей стране привело к тому, что многие дети воспитываются в так называемых бинуклеарных семьях, созданных из «кусочков» двух прежде заключенных и расторгнутых браков. Даже при условии хороших отношений между бывшими супругами и возможности общаться одинаковое количество времени с отцом и матерью, такая ситуация пока остается непредсказуемой с точки зрения влияния на формирование личности и семейных установок ребенка.

Серьезной проблемой является увеличение количества тревожных и биполярных расстройств, самоповреждающего поведения, других неврологических и психиатрических трудностей, особенно в подростковом возрасте. Общей причиной считается рост напряжения и стресса в подростковом возрасте, имеющий как объективные, так и субъективные причины [Фесенко, Холмогорова, 2017; Прогноз..., 2017; Польская, 2014].

Эти проблемы находят свое отражение в исследованиях современных детских психологов, но чаще всего констатируется противоречивое и

неоднозначное влияние на психическое развитие детей всех перечисленных событий и явлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2003. 512 с.

Детская психология: учебное пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Мн.: Университетское, 1988. 399 с.

Долгих А.Г., Захарова Е.И. Содержание и степень гармоничности представлений о материнстве и отцовстве в юношеском возрасте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. №2. С.89-99.

Королева Д.О. Исследование повседневности современных подростков: присутствие в социальных сетях как неотъемлемая составляющая общения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 55–61. doi:10.17759/jmfp.2016050207.

Куваева С.В. О проблемах раннего развития и раннего обучения детей // Вестник практической психологии образования. 2011. № 2. С. 49–54.

Мухина В. С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. Л. А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1985. 272 с, ил.

Польская Н.А. Причины самоповреждения в юношеском возрасте (на основе шкалы самоотчета) // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Том 22. № 2. С. 140–152.

Прогноз и превенция самоповреждений и суицидов // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 3. С. 153–169. doi:10.17759/cpp.2017250311.

Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Содержание ролевых игр современных дошкольников. Вопросы психологии. 2018. №1-2.

Солдатова Г.У., Шляпников В.Н., Журина М.А. Эволюция онлайн-рисков: итоги пятилетней работы линии помощи «Дети онлайн» // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 3. С. 50–66. doi:10.17759/cpp.2015230304.

Фесенко Ю.А., Холмогорова А.Б. Случаи суицидов среди подростков как социальная проблема: по следам V всероссийского форума «Наши дети здоровье детей и факторы, его формирующие» // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2. С. 188–193. doi:10.17759/cpp.2017250212.

Эльконин Д. Психология игры. - М.: Владос, 1999 г. - 360 с.

О.В.Шапатина

ИСТОРИЯ ДЕТСТВА – направление в современной исторической науке, изучающее детство как социокультурный конструкт в его историческом измерении. Следует различать работы по истории детства и работы по истории детей, хотя они неразрывно связаны между собой. Начало развития направления «истории детства» положила в 1960 г. книга французского историка Филипп Арьеса «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке» [Aries, 1960]. Книга состояла из 3-х разделов (1. Понятие детства. 2. Школьная жизнь. 3. Семья), которые были призваны по мысли автора: а) исторически объяснить кризис современной семьи и, особенно, уловить изменения в обществе в отношении к детям; б) проследить историческую модификацию брачных союзов; 3) показать исторические трансформации публичной и частной жизни. Основной вывод Арьеса о том, что в Средние века не осознавалась специфическая природа детского периода жизни (не путать с младенчеством!), а его «открытие» состоялось только в XVII в. в Европе, стал новаторским и «шоковым» для читателей. Речь шла о том, что приблизительно с XVII в. стал создаваться особый мир детства со специальными одеждой, мебелью, едой, книгами, играми, разговорами и т.д., созданными специально для них. Взрослые стали считать детство особым этапом жизни, когда надо детей оберегать от всех проблем мира взрослого, их стали особенно беречь и ценить. В Средние века ничего этого не было.

Книга Арьеса мгновенно стала формировать новую исследовательскую парадигму. Множество историков в Европе и США отреагировали на концепцию книги. Одни старались опровергнуть ее положения, другие - подтвердить и развить их на своем материале. Третьи критиковали сами методы Арьеса, с которыми он подошел к историческому материалу. Невозможно назвать ни одного зарубежного исследования по истории детства, которое так или иначе игнорировало книгу Арьеса. В России же эта работа до 1999 г. оставалась малоизвестной.

Если в центре внимания Арьеса стоял вопрос о любви к детям, то в США на основе его идей стало развиваться другое направление исследований – о ненависти к детям. Эти работы ставили задачу показать детей как одну из самых несчастных и угнетенных групп населения в течение всей истории человечества и заставить осознать это современное общество с целью изменить такую ситуацию. Данная концепция была изложена в коллективном труде «История детства» под ред. Ллойде деМоза [Mause, 1974]. Она исходила из того, что дети, как слабые существа становятся жертвами агрессивности и жестокости взрослых, являющихся неотъемлемой частью человеческой природы. Объектами исследования авторов стали инфантицид, жестокости пеленания, сексуальное насилие, недокорм детей, жестокость наказаний в процессе обучения и многое другое. Ллойд деМоз создавал модель эволюции понятия детства с иным вектором, чем таковой был у Арьеса: у последнего свобода детей от века к веку утрачивается, они закрепощаются семьей и школой, у деМоза же наоборот – с течением времени происходит раскрепощение ребенка от тирании взрослых. «История детства» ДеМоза была написана в русле «психоистории» и содержала в себе огромный фактический материал примеров жестокости к детям в разных странах и эпохах.

За 20-летний период со времени выхода книги Арьеса в свет появилось множество работ, посвященных спорам об истории детства. Их критический обзор сделан Л. Стоуном [Stone, 1980]. Он отметил следующее: а) психоанализ оказался неприменим к истории, поскольку для него нет репрезентативных письменных источников. Вопреки деМозу Л. Стоун считал, что из всех вариантов отношений детей с родителями самым типичным была не жестокость, а равнодушие. Бедность, невежество и равнодушие приводили к гибели детей в доиндустриальную эпоху. Методы воспитания должны были негативно сказываться на психике детей (нерадивые няньки, частая смерть близких, продолжительное пеленание младенцев, побои и моральное давление старших, направленные на подавление их воли и самостоятельности); б) по его собственным наблюдениям, схожими с наблюдениями Арьеса, семья

переориентировалась на новые функции в обществе: первой из них стала не экономическая функция, а воспитание детей; в) теория линейного прогресса в истории детства является неверной. В разных странах, в разных стратах общества, отношение к детям не изменяется одновременно, поскольку они в истории имеют свое особое развитие.

Широкую популярность завоевала книга 1983 г. Н. Постмана «Исчезновение детства» [Постман, 2004]. В отличие от младенчества детство является не биологическим, а социальным феноменом, и соответственно, изменяется вместе с изменениями в социуме, – утверждал автор. Отталкиваясь от идеи Арьеса о том, что понятие детства существовало не испокон веков, Постман сделал из этого логичный вывод о том, что если понятие «детство» появилось на определенном этапе развития человечества, то на другом этапе оно также может исчезнуть. То, что именно это и происходит в современном мире, Постман доказывал на большом и разностороннем фактическом материале.

В конце 80-х – 90-х гг. концепции Арьеса и деМоза активно пересматривались и развивались на основе новых подходов и введения новых источников. Наибольшее количество трудов по истории детства, возникших под влиянием книги Ф. Арьеса, относилось к средневековью. Дискуссия сфокусировалась на двух вопросах: 1) отличало ли Средневековье период детства от взрослости? 2) было ли характерно для этого периода эмоциональное безразличие родителей к детям? Во многих случаях идеи, высказанные Ф. Арьесом, здесь профанировались, поскольку он никогда не связывал отсутствие в Средневековье четкой грани между детьми и взрослыми с тем, что их якобы не любили. По-французски Арьес употреблял слово *sentiment*, отражавшее особо повышенную эмоциональность в отношении детей, которая возникла в Раннее Новое время. Он писал, что если в Средневековом обществе *понятия* детства не существовало, то это НЕ означает, что детьми вообще пренебрегали и не заботились о них. «Понятие «детство», – писал он, – не следует путать с любовью к детям – оно означает осознание специфической природы детства, того, что отличает ребенка от взрослого, даже молодого возрастом. В Средние

века такого осознания не было. Поэтому, как только ребенок мог обходиться без постоянной заботы своей матери, няньки или кормилицы, он принадлежал к обществу взрослых...». Положения Арьеса опровергались не только новыми источниками, но и критикой его методологии. Так, А. Вильсон [Wilson, 1980] указал на две главные ошибки в подходе Арьеса к историческому материалу: 1) источники подбирались им выборочно и иллюстративно, автор работал методом «ножниц и клея». Он не анализировал происхождение источников, а их содержание прямо экстраполировал на ментальность Средневековья, не учитывая жанровые особенности источников. Особенно много претензий относилось к тому, как Арьес использовал живопись; 2) взгляд Арьеса на Средневековье исходил из современной ему точки зрения на детство. Вглядываясь в далекую эпоху, он не находил в ней современного ему отношения к детству и приходил к выводу об отсутствии понятия детства в то время. Таким образом, - писал Вильсон, - Арьеса доказывал не отсутствия понятие детства вообще, а отсутствие *современного* ему понятия детства.

Исследователи стали работать над проблемой детства, выбирая какой-либо один вид источника и прорабатывая его досконально. Так, Л. Поллак на основе семейной переписки и мемуаров с 1600 по 1900 гг. поставила задачу рассмотреть, как вечные, так и изменяющиеся черты отношений в семье между родителями и детьми. [Pollock, 1983; 1987] Памятники материальной культуры стали основой исследования 1995 года К. Калверт [Калверт 2009]. Они, по мнению исследовательницы, ярко отражают уровень массового сознания. Материальная культура (пища, одежда, мебель, игрушки и проч.) воплощает в себе представления родителей о детстве согласно общепринятому образцу. Калверт доказывала, что спор о том, любили ли своих детей родители далекого прошлого или нет, решается в иной плоскости, свободной от сравнений с современностью. То, что считалось хорошим или плохим для детей одного времени может претерпеть сильные изменения, и любящие родители одной эпохи могут вести себя диаметрально противоположным образом по сравнению с обычно практикой других времен. Задача историков детства как раз и состоит в том, по

мнению Калверт, чтобы проследить как под влиянием изменений социальных, культурных, научных и технологических, как одно поколение родителей отрицает образцы поведения предшествующих поколений.

В настоящее время библиография по истории детства охватывает практически все народы мира и все исторические периоды человеческого развития. Детством у народов, находящихся на архаической ступени развития, активно занимаются культурные антропологи (этнографы), имеющие особые полевые методы исследования. Они отличны от методов исторических исследований, основанных на аналитической работе с текстами, визуальными изображениями и материальной культурой, в нашем случае относящимися к области «детства». Каких-либо особых методов, отличных от общеисторических, история детства не имеет.

История российского детства представлена в мировой науке более солидно, чем в отечественной, благодаря исследованиям зарубежных русистов. Например, М. Окенфусс взял в качестве источников российские пособия для начального обучения XVI–XVIII веков, чтобы сквозь их призму посмотреть на отношение к детству в России, в котором новаторство сочеталось с традиционализмом [Okenfuss, 1980]. Статья П. Дана [Mause, 1974], написанная с использованием теории Э. Эриксона о социальных кризисах человеческого развития, показывает, что русские традиции воспитания стремились подавить всякую независимость в ребенке. Те, кому по воле случая удалось избежать родительского воспитания (Полунины, Кропоткины, Чернышевские, Белинские и др.) выросли иными и создали основу российской интеллигенции, признававшей личные, а не традиционные ценности. В исследованиях о советском детстве К. Келли [Kelly, 2007] представлен весь арсенал исследовательских методов, наработанных на Западе при изучении этой темы.

В 2009 г. в Москве была проведена международная научная конференция «История детства как предмет исследования: наследие Филиппа Арьеса в Европе и России». Ее результатом стала публикация четырех томов, посвященных

истории детства [Труды семинара, 2012, 2013 гг.]. Они показывают, что история детства завоевывает прочные позиции и в российской исторической науке.

Интерес к направлению истории детства не уменьшается и сегодня, это опосредованный результат осознания современным обществом ценности категории детства, которое с наступлением эпохи постмодернизма стало утрачиваться. Институций, которые занимаются исследованиями в области истории детства, в мире существует множество, музеи игрушек и детского быта, существующих в разных странах, а также центры при университетах *Center for the History of Childhood* (на Историческом факультете) <https://www.history.ox.ac.uk/centre-history-childhood#tab-266316> ; Society for the History of Children and Youth (on line) <http://shcyhome.org>; Общество History of Irish Childhood Research work <https://irishchildhood.wordpress.com/>. К сожалению, перестал действовать семинар по культуре детства, существовавший в РГГУ.

История детства необходима для понимания изменчивости феномена «детство». Она не дает четких советов, но развивает мышление, связанное детством, показывает детство как социальный конструкт в его различных исторических формах. То, что социумом прогнозируется, исходя из сегодняшнего дня, завтра может стать непригодным. Знания по истории детства необходимы всем специалистам, занимающимся детским воспитанием (педагогам, родителям, возрастным психологам, конфликтологам, тренерам и др.), а также социологам (ибо детство – это социальный конструкт); искусствоведам (ибо без знания истории детства семейный и детский портрет – непонятен); филологам, работающим с литературными текстами о детстве и детях, с мемуарной литературой; дизайнерам, создающим детскую материальную культуру; специалистам по рекламе, в которой детские образы занимают важнейшее место. И всем людям, желающим глубже и объективней понять собственное детство в его исторической ретроспективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Арбес, Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 415 с.
- Безрогов, В.Г., Кошелева, О.Е. Детство и дети: начальная библиография // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. 2008. № 8. С. 37—61.
- Калверт, К. Дети в доме. Материальная культура раннего детства, 1600 – 1900. М.: НЛЮ. 2009.
- Кон, И.С. Ребенок и общество. М. : Наука, 1988. 269 с.
- Постман, Н. Исчезновение детства // Отечественные записки. 2004. № 3. С. 17-30.
- Сальникова, А.А. Российское детство в XX веке: История, теория и практика исследования. Казань: КГУ, 2007. 256с.
- Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». Вып.10-14. М., 2012-2013. с.
- Aries, Philippe. L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime. Paris, 1960.
- González, Ondina E. and Bianca Premo. Raising an Empire: Children in Early Modern Iberia & Colonial Latin America (2007) 258p.
- Hsiung, Ping-chen. Tender Voyage: Children & Childhood in Late Imperial China (2005) 351p.
- Jones, Mark A. Children as Treasures: Childhood and the Middle Class in Early 20th Century Japan (2010)
- Kelly, C. Children's World: Growing Up in Russia, 1890-1981. Yale UP, 2007.
- Mause Lloyd de (ed.) The History of Childhood. New York. 1974.
- Okenfuss, J.M. The discovery of Childhood in Russia: the evidence of Slavic primer. Newtonville, 1980.
- Pollock, L. A Lastin Relationship. Parents and Children over Three Centures. Hannover and London. 1987.
- Pollock, L. Forgotten Children. Parent-Child Relations from 1500 to 1900. Cambridge, etc. 1983.
- Stone, L. The past and the present. Boston. 1981.
- Walsh, Judith E.. Growing Up in British India: Indian Autobiographers on Childhood & Education under the Raj (1983) 178p.
- Wilson, A. The Infancy of the History of Childhood: an appraisal of Philippe Aries// History and Theory, 1980, N 19.

О.Е. Кошелева

КУЛЬТУРОЛОГИЯ ДЕТСТВА – раздел культурологии, который исследует детство как культурную форму, как составляющую системы культуры.

Детство стало объектом изучения культурологии в первой половине XX века. Первоначально исследования носили преимущественно психологический и антропологический характер, но постепенно сформировался особый подход, который отличает культурологию от других наук: трактовка феномена как составной части культуры.

Надо отметить, что сам термин – «культура детства» – начал использоваться только в 1970-е гг. Его автором называют М. Гудмен, ее работа называлась «The Culture of Childhood» (1970). В отечественной культурологии его ввел в научный обиход И. Кон спустя два десятилетия в книге «Ребенок и общество» (1988). Именно И.С. Кон ввел в отечественную науку концепции детства Ф. Арьеса и Л. Демоса, опубликовал сборник работ М. Мид «Культура и мир детства» (1988).

В культурологии сложилось как минимум два подхода к изучению детства. Первый из них (его можно условно обозначить как функционалистский, его представители - это американские антропологи: Б. Малиновский, А. Радклифф-Браун, М. Мид, К. Клакхон) связан с развитием методологического подхода, который изучает общество как систему функционально взаимосвязанных элементов - культурную систему. Детство при этом рассматривается как необходимая составляющая системы, одна из культурных форм, которая отвечает за преемственность культурного опыта, за передачу культурной информации от поколения к поколению и поддержание целостности культуры во времени. Этот подход основан на том, что детство не может рассматриваться отдельно от взрослой культуры, но только в тесной взаимосвязи с ней, так как оно является ее своеобразной проекцией. Так, например, К. Клакхон пишет: «Любая культура — это набор техник для адаптации и к окружающей среде, и к другим людям» [Клакхон, 1998]. Детство – это культурная система, выполняющая прежде всего адаптивную функцию: «Любой народ обладает

собственными классами, в соответствии с которыми человек структурирует свой опыт. Первоначально эти классы создаются языком — посредством типологии предметов, процессов или качеств, особо акцентируемых словарным составом, а также, хотя и более опосредованно, благодаря типам дифференциации или деятельности, различаемым грамматическими формами. Язык, если можно так выразиться, говорит: «замечай это», «всегда рассматривай эти вещи по отдельности», «такие-то и такие-то вещи должны быть вместе». Поскольку люди привыкают к определенным типам реакций с детства, они принимают такую избирательность как часть неизбежного миропорядка» [Клакхон, 1998]. К. Клакхон ввел аналогичный по смыслу термин "культурализация", т.к. существовавший к тому времени термин "социализация" не охватывал процессов усвоения когнитивных аспектов культуры (знаний, верований, ценностей и т.п.). Однако в обиход вошел другой термин – «инкультурация», который был введен М. Херсковицем в работе «Cultural Anthropology» [Herskovits, 1955].

Инкультурация - «процесс приобщения индивида к культуре, усвоения им существующих привычек, норм и паттернов поведения, свойственных данной культуре» [Николаев, 1998]. Детство, по М. Херсковицу, это первый этап инкультурации, когда человек принудительно усваивает культурные нормы, этикет, традиции, религию – конкретно-исторический этнокультурный опыт. Человек здесь «больше инструмент, чем игрок», он не свободен и усваивает опыт, который впоследствии станет основой его интерпретаций окружающего мира, действий других людей, явлений и предметов. Детство – это культурная форма, которая обеспечивает вхождение человека в культуру, поддерживает стабильность общества («Инкультурация индивида в первые годы жизни – главный механизм стабильности и непрерывности культуры» [Herskovits, 1955: 30]).

В рамках этого направления детство иногда интерпретируется как период жизни, менее значимый по сравнению со взрослостью: «самые важные функции для общества человек выполняет будучи взрослым, а не в детском возрасте. Следовательно, отношение общества к ребенку является главным образом

подготовительным, а его оценка – в основном потенциальной» [Митрофанова, 2013: 11]. Функционалистский подход приводит к тому, что детей фактически относят к социальной группе в системе общественных отношений только на формальном уровне, объясняя это их полной зависимостью и подчиненностью миру взрослых. При этом предполагается, что «дети должны играть», и это признается единственно возможным для них видом деятельности.

В рамках второго подхода к детству культурологи трактуют детство как особый мир. Этот подход имеет корни в романтической философии и литературе XIX века, проповедовавшей культ ребенка и детства. Так, детство, по мнению йенских романтиков, первый этап в истории человеческой цивилизации, которому присущи естественное состояние души и тела, несущее в себе изначальную духовность Создателя. Позднее, уже в конце века, немецкий психолог К. Гросс подчеркивал, что деятельность ребенка подчеркнута бессмысленна с точки зрения взрослого и не может быть объяснена в системе взрослых ценностей и целей. Эта традиция была продолжена в ряде работ 1920–40-х гг., среди которых можно назвать труды Л. Выготского, выдвинувшего тезис, что ребенок не есть маленький взрослый.

Детство как специфическая форма культурной деятельности - дискурс, традиционный для отечественной культурологии (Д.И. Фельдштейн, М. Каган, С. Иконникова, А. Орлов). Так, М. Каган рассматривал детство как субкультуру, двухслойную по своей природе: первый слой - это среда, создаваемая взрослыми для детей, а второй – это деятельность самих детей [Каган, 1977]. Второй слой представляет собой пространство смыслов, целевых установок, форм коммуникации, осуществляемых в детских сообществах. Это специфические детские формы деятельности. К ним можно отнести игры, детский фольклор, специфическое мифотворчество, эстетические представления, ритуалы и т.д. Ребенок одушевляет окружающий его мир, преобразует в своем воображении предметы действительности. Взрослые имеют возможность непосредственно наблюдать этот процесс, но, тем не менее, уже не могут видеть мир так же, как дети.

Ученые, исследующие детство с позиции культуры, независимо от способов трактовки феномена, согласны в том, что культурные традиции определяют содержание детства. Детство представляет собой, если говорить словами американского этнографа Альфреда Крёбера, «своеобразный культурный взрыв, период бурного роста и овладения культурными навыками» [Крёбер, 2006: 20]. Это феномен, раскрывающийся в культурно-исторической обусловленности процессов воспитания и образования. И так или иначе, все ученые признают зависимость культуры детства от социальных и экономических условий. Поэтому методы, используемые культурологией детства, традиционны для социально-гуманитарных наук: компаративный, структурно-функциональный, семиотический и т.д. Их выбор определяется конкретными целями исследования.

Современные исследователи детства отмечают переход к новому типу трансмиссии культуры, в котором новое поколение не копирует образ жизни своих родителей, но само формирует его, ориентируясь на современников, равных по возрасту и опыту, и вновь открывающиеся перспективы. Д. Фельдштейн назвал переживаемые обществом тенденции «появлением другого вида детства» [Фельдштейн, 1999: 64], а В. Давыдов и В. Кудрявцев - развитым детством. Сегодняшний этап отношений между миром детей и миром взрослых определен этими учеными как кризис детства, главным показателем которого является разрыв между жизнью взрослых и детей и, как следствие этого, потеря связи и посредников между настоящим и будущим детей, между сегодняшним и завтрашним днем.

Культурология детства - динамически развивающаяся область исследований, однако жестко отделить именно культурологию детства от, скажем, истории или антропологии детства сложно: все это разные составляющие одной системы. В России существует несколько центров изучения детства в том числе и как культурного феномена (более развернуто см.: [Ромашова, 2013]. На рубеже 1990-2000-х гг. кафедра педагогической антропологии УРАО (Екатеринбург) начала активно изучать

автобиографические источники по истории детства, и делать учебно-методические пособия по исследованию воспоминаний и устных историй о детстве. При кафедре истории и теории культуры РГГУ (Москва) создана рабочая группа по истории и культурологии детства. В ее рамках работает семинар «Культура детства: нормы, ценности, практики». В работу семинара активно вовлекаются зарубежные коллеги, занимающиеся изучением российского детства. Семинар проводит сессии в Москве, Перми, Казани, Санкт-Петербурге, активно публикует результаты этих сессий, работы российских и зарубежных авторов. Вся информация о деятельности семинара, его участниках, публикациях представлена на сайте <http://childcult.rsuh.ru>.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Каган М.С. Отношение к детству как явление культуры // Ребенок в современном мире. - СПб, 1977. - С. 16.

Келли К. Об изучении истории детства в России XIX–XX вв. // Какорея. Из истории детства в России и других странах: сб. статей и материалов. - М.; Тверь, 2008.

Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию / Пер.с англ. - СПб.: Евразия, 1998. [Электронный ресурс] URL: <http://ligis.ru/librari/1618.html>

Кон И.С. Ребенок и общество: Учебное пособие. - М.: Academia, 2003.

Крёбер А.Л. Избранное: Природа культуры. - М.: РОССПЭН, 2006.

Культура детства: нормы, ценности, практики [Электронный ресурс] URL: <http://childcult.rsuh.ru/news.html?id=66826>

Мид М. Культура и мир детства / Пер.с англ.. - М.: Наука, 1988

Митрофанова С.Ю. «Я - взрослый/ я - взрослая»: представления третьеклассников о собственном будущем // Вестник СамГУ. -2013. № 2 (103). - С.11-21.

Николаев В.Г. Инкультурация // Культурология. XX век. Энциклопедия. Т.1. - СПб.: Университетская книга; ООО Алетейя, 1998. [Электронный ресурс] URL: <http://terme.ru/termin/inkulturacija.html>

Ромашова М.В. Дети и феномен детства в отечественной истории: новейшие исследования, дискуссионные площадки, события // Вестник Пермского университета. История. Вып.2 (22), 2013. С. 108-116.

Сальникова А.А. Российское детство в XX в.: история, теория и практика исследования. Казань, 2007.

Фельдштейн Д.М. Психология взросления. М.: МПСИ: Флинта, 1999.

Herskovits M. Cultural Anthropology. N.Y., 1955.

Н.А. Масленкова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ – особая область философии образования, главным ориентиром которой является раскрытие феномена человеческой способности к обучению и образованию. В этом контексте воспитание и образование трактуется как процесс достижения в течение жизни смысла и взаимодействия с окружающим миром. Объектом изучения выступает развивающийся ребёнок (как представитель человеческого рода), предметом – система целенаправленного взаимодействия людей, оказывающих непосредственное влияние на формирование мотивационной, интеллектуальной, нравственной и поведенческой – целостной духовной сферы личности ребёнка.

Педагогическая антропология служит эмпирической базой для теории развития личности, предоставляя богатую информацию, факты, события и ситуации для анализа, обобщения и обоснования действенности тех или иных методов или подходов в воспитании и обучении детей, на основании чего разрабатывается определённый педагогический фундамент. Эмпирический материал помогает обнаруживать и вскрывать педагогические ошибки, предупреждать о них. На основании данных психологии, психоанализа и медицины, педагогическая антропология имеет возможность разрабатывать и корректировать педагогическую деятельность.

Наряду с теоретической педагогикой, психологией, культурологией, межличностной коммуникацией и другими областями человекознания, педагогическая антропология является одной из структурных единиц *философии образования* (философско-антропологическое понимание человека с учётом результатов его изучения в различных науках). Это обуславливает целевую ориентацию организации и содержания воспитательно-образовательного процесса в соответствии с ценностным подходом: 1) индивидуально-личностный подход, 2) феноменологический подход 3) социально-соотнесённый подход, 4) интегративно-научный подход (К.-Х. Дикопп).

Приоритетными целевыми ориентирами выдвигаются экзистенциальные понятия: «наставление», «встреча», «обязательство», «забота» и др. Именно это

даёт основание некоторым философам понимать педагогическую антропологию в качестве одного из направлений эмпирической теории и философского анализа понятий педагогики. Существуют и другие мнения, например: педагогическая антропология как теория личности и её генезиса, как частная область наук об образовании, как наука о междисциплинарном поле коммуникации, как осмысление человека в социальных структурах, как биологически ориентированная наука и др.

Внутри антропологической педагогики существуют деления: 1. философское постижение человека и поиск философских оснований образа человека; 2. опытное, эмпирическое знание на базе достижений психологии, физиологии, физической антропологии, социальной психологии, психиатрии и др.

Педагогическая антропология зафиксировала своё место в научной сфере в середине XIX в.: «расцвет и цель всякой философии – педагогика в широком понимании, т. е. учение о формировании человека» (В. Дильтей); «философия является теорией образования в широком смысле слова» (Д. Дьюи») и приобрела устойчивые теоретические основания в XX в. «педагогика должна быть философской или вообще не быть. И, вместе с тем, педагогика должна быть эмпирической или вообще не быть» (М. Лангевельд). Французский педагог С. Френе такую позицию взаимодействия взрослого и ребёнка назвал «коперниканским переворотом в педагогике» и на основе «педоцентризма» создал международное педагогическое движение «Новое воспитание».

Среди зарубежных теоретиков – зачинателей педагогической антропологии – М. Бубер, Х. Виттич, Й. Дерболав, К. Дикоп, В. Клафка, В. Лемперт, В. Лоха, Г. Ноль, К. Мелленхауэр, Г. Рот, Е. Финк, Г. Файль. В основу для западноевропейской педагогической антропологии была определена проблема детства, исходя из понимания того, что каждый человек нуждается в воспитании и образовании. Сам человек и его жизнь рассматривается как целостный феномен.

В России основоположником этого направления считается К.Д. Ушинский. Определяя сущность человека как единение общего, особенного и единичного, он ставил в центр педагогической антропологии ребёнка – развивающегося и возрастающего в контексте самовоспитания, саморазвития и самосовершенствования.

Новый интерес к педагогической антропологии в России возник в 80-е годы прошлого столетия, когда на арену общественного сознания вышли педагогические новаторы, выступившие с Манифестом педагогики сотрудничества. Новая педагогика опрокидывала традиционный взгляд на ребёнка как на объект обучения и воспитания и демонстрировала необычную методику работы с ним, позволявшую выходить на его личностный уровень.

Сегодня педагогическую антропологию в контексте философского осмысления продолжают развивать Б.М. Бим-Бад, И.А. Бирич, В.Б. Куликов, Г.М. Коджаспирова, С.В. Лурье, В.И. Максакова, Г.А. Новичкова, Л.К. Рахлевская, Ю.И. Садов, С.А. Смирнов, Ю.С. Тюнников, М.П. Щетинин и др.

Философия образования XXI в. не ограничивает и не признаёт одномерное понимание человека, антитезой выступает видение человека как открытого существа, которое находится в постоянном самосозидании. Именно это предопределяет суть поиска педагогической антропологией новых источников и идей, раскрывающих деятельностную природу человека с момента его рождения.

Перспективами развития педагогической антропологии выступает анализ с позиции философской антропологии целей, воспитания и образования, их содержания, релевантность возрастным этапам развития, физиологическим, психическим и ментальным особенностям ребёнка. Это предполагает расширение и обогащение этой области знаний данными физиологии, теории эволюции, генетики, экологии, этологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекций. М.: Изд-во УРАО, 2002.

Бирич И.А. Философская антропология и образование: на путях к новому педагогическому сознанию. М.: Жизнь и мысль, 2003.

Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 2005.

Ильяшенко Я.Г. Развитие антрополого-педагогических идей в России в 60- 90-е годы XIX века // Труды кафедры педагогики, истории образования, и педагогической антропологии УРАО. М., 2002.

Максакова В.И. Педагогическая антропология. 2-е изд. М.: Академия, 2008.

Новичкова Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии. Монография. М.: ИФ РАН, 2001.

Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек. 2002. №1.

Панкратова Л.Э. К вопросу о становлении педагогической антропологии // Вестник ТГУ. Гуманитарные исследования. Тюмень, 2013.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: Антология мысли, 2017.

Т. Д. Попкова

ПЕДОЛОГИЯ (от греч. *padis, radios* – дитя и *logos* – учение) – междисциплинарное научное направление, возникшее на рубеже XIX-XX веков, ставившее целью всестороннее изучение развития ребенка. Педологию интересовал широкий круг вопросов, обучение и воспитание, интеллектуальные способности и физическое развитие, детское творчество и детские болезни, вопросы природных склонностей и наследственности, а также правовой статус ребенка в обществе. Предпосылками появления науки об особенностях детского возраста были идеи эволюции; увлечение новейшими открытиями генетики; богатый опыт, накопленный экспериментальной психологией и практической педагогикой; появление социологии с ее интересом к отношениям личности и общества и к обусловленности поведения человека различными социальными структурами; и, конечно же, общее внимание к миру детства с его особыми запросами и проблемами.

XIX век часто называют «веком детства». В это время растет интерес к внутреннему миру ребёнка, за детством признается право на отдельную «нишу» в социокультурном пространстве – в состоятельных домах появляются детские комнаты, развивается игрушечная индустрия, растет число и разнообразие детских заведений (школы, интернаты, приюты и «сиротские поезда», которые колесили по США и пристраивали подобранных на улицах беспризорников в фермерские семьи). Вопросы гигиены и физического развития, детей-сирот и детского труда широко обсуждаются в публичном дискурсе общественными деятелями, филантропами, педагогами, священниками, врачами. В США разворачивается движение против *child abuse*. (Хотя самые первые законы против «нечеловеческой жестокости» в обращении с детьми в США датируются 1640-1680 гг.). 1852 г. – выходит первая статья о «Правах ребёнка» [см. подробнее Minz, 2006].

В этом научном и социальном контексте в США в 1883 году при Балтиморском университете создается первая лаборатория по изучению психического развития ребёнка. Создает и возглавляет эту лабораторию

известнейший психолог, физиолог, общественный деятель Грэнвилл Стэнли Холл (Granville Stanley Hall).

Главная идея педологии под знаменем Г. Ст. Холла, состояла в том, что дети являются своего рода «переходным» звеном между современными взрослыми и архаичными людьми. Развитие ребёнка следует *принципу рекапитуляции*: в своём развитии ребёнок в самых общих чертах воспроизводит стадии развития человечества. Истоки принципа рекапитуляции восходят ещё к идеям Ж.-Ж. Руссо Руссо («Эмиль или о воспитании» (1762) и выделенным им «природным» стадиям развития ребенка, которые уподобляются основным периодам дочеловеческой и человеческой истории: младенцы – как первые примитивные люди чувствуют только удовольствия или страдания; дети и подростки – подобны «дикарям» осваивающим навыки охоты; и только юноши способны к социальной жизни [подробнее см. Крэйн, 2002].

Принцип рекапитуляции следует из биогенетического закона Геккеля-Мюллера, согласно которому онтогенез (процесс индивидуального развития организма с момента его зарождения) есть краткое повторение филогенеза (исторического процесса развития и формирования всего вида) *неявнѣ*. В педологии на рубеже веков он был принят буквально и биогенетический принцип был перенесен с развития эмбриона на развитие ребенка в целом, с биологического на социальное. Таким образом допускалась полная аналогия между филогенезом и не только физическим, но и психологическим развитием ребенка, более того, между взрослением ребенка и развитием человечества. По теории Г.Ст. Холла, человеческий детёныш, следуя принципу рекапитуляции, проходит те же фазы, что архаичные люди. Например, игры – это изживание тех самых инстинктов, которые руководили охотниками и собирателями; подростковая агрессия – это изживание инстинктов и страстей, соответствующих эпохе варварства в истории человечества, и именно в рекапитуляции к варварству следует искать причины подростковой агрессии. Эти фазы, по Г.Ст. Холлу, биологически обусловлены, и в силу этого универсальны, любой ребёнок во всех культурах так или иначе проходит их. Не

только Г.С.Холл, но и другие представители педологии, К. Бюлер (Karl Ludwig Böhle), Дж.М. Болдуин (James Mark Baldwin), искали параллели между развитием ребенка и далеким эволюционным прошлым. К. Бюлер предложил теорию *трех ступеней*: и эволюция видов и развитие ребенка проходит последовательные стадии инстинкта, дрессировки и интеллекта; период развития у ребенка «практического интеллекта» (наглядно действенного мышления) в последней стадии младенчества К.Бюлер уподобляет интеллекту шимпанзе, называя этот этап развития ребенка шимпанзеподобным возрастом. «Корнем и источником этой ошибки является игнорирование социальной природы человека» [Выготский, 1984: 311].

Педология сосредотачивалась прежде всего на проблемах развития ребёнка, ее методами были наблюдение, психологический эксперимент, антропометрические методики, изучающие физическое развитие детей, так же анкетирование и тесты. В самом конце XIX в. Парижский департамент образования обратился к педологам А.Бине (Alfred Binet) и Т.Симону (Théodore Simon) с просьбой разработать критерии готовности детей к школьному обучению. Так в русле педологии появился самый знаменитый по сей день тест, показывающий интеллектуальные навыки – IQ.

В 1920-е гг. в педологии стало преобладать психологическое направление исследований и многоплановые тестирования детей. Со временем название «педология», которое было введено учеником Г.Ст. Холла, О.Крисманом (Oscar Chrisman), было заменено на «child studies».

Популярна педология была и в СССР. Педологами себя считали и Лев Семёнович Выготский (1896-1934), и Павел Петрович Блонский (1884-1941), и Михаил Яковлевич Басов (1892-1931) – столпы и основоположники отечественной психологии. В педологии Л.С. Выготского привлекла идея развития, стремление при помощи экспериментов, наблюдений и тестов исследовать, как в онтогенезе происходит формирование мышления, памяти, освоение понятий. Он подчеркивал, как важно отойти от упрощенных представлений о сути онтогенеза, против сведения развития к количественным

изменениям, против обособления двух линий развития, биологического и социального: "...биологическое и социальное оказываются подчас не двумя разными величинами, а одной и той же величиной, рассматриваемой с разных сторон: одно оказывается инобытием другого. <...> Все социальное ... Ни одна мысль... ни один поступок... не могут совершиться иначе, как преломившись сквозь биологические процессы... Верно и обратное... все биологическое в ребенке, поскольку оно проявляется и действует в социальной среде, оказывается насквозь проникнутым и пропитанным социальным влиянием..." [Выготский, 1931: 15]. Л.С. Выготский представлял педологию как «науку о целостном развитии ребёнка», когда биологические, психологические и социальные переменные рассматриваются в их взаимодействии и взаимообусловленности – «в синтезе отдельных сторон и процессов развития».

Наука о детстве, такая, какой ее представлял (и основы которой заложил) Выготский признавала генетический и сравнительный методы, при этом абсолютно отвергая биогенетический параллелизм и принцип рекапитуляции. «Сравнение» в онто-, филогенетическом и историческом аспектах указывает не только на совпадающие черты, но «еще больше на отыскание различия в сходстве» [Выготский, 1984: 57].

Педология позиционировалась прежде всего, как практическая, прикладная дисциплина, она должна была прийти на помощь школьному учителю, воспитателю, содействовать физическому и интеллектуальному развитию детей, найти оптимальные методики обучения и развития.

В Советском Союзе в 1920-е гг., воодушевившись идеей воспитания нового человека и создания новых школ, без зубрёжки и палочной дисциплины, ряд молодых психологов, среди которых был и Л.С. Выготский, стали разрабатывать новые методы, показывающие успеваемость, опросники и тесты диагностики индивидуальных способностей. Кстати, не отрицая метода тестирования, Л.С. Выготский подчёркивал его ограниченность: «Тесты дают только феномены, но не вскрывают механизмы». «Как точно подмечено! Тесты...

показывают внешнюю картину, но не объясняют, почему она сложилась именно таковой» [Обухова, 2000: 20].

Как и у любого научного направления у педологии были свои оппоненты, ее критиковали за расплывчатость предмета исследования, за «вторжение» на исконную территорию других наук, физиологии, медицины, педагогики, за эклектизм и механическое соединение различных подходов к развитию ребенка, за увлечение тестированием.

Педологию критиковали во всем мире, но в Советском Союзе она попала под страшный удар. В 1930-х гг, по мере усиления тоталитарного режима, педологические изыскания стали критиковаться. В июле 1936 г. вышло знаменитое постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях»: «ликвидировать звено педологов школах и изъять педологические учебники,.. упразднить преподавание педологии,.. раскритиковать в печати все вышедшие до сих пор теоретические книги теперешних педологов..» [цит. по Асмолов, Марциновская, Умрихин, 2000: 19]. Педологические исследования были закрыты, последовали увольнения педологов с работы с волчьими билетами и аресты.

Почему педологи оказались под таким ударом? По легенде, переданной старшим поколением психологов, то ли сын А.А.Жданова, главного идеолога страны, то ли сын самого Сталина, во время какого-то рядового тестирования показал низкие баллы, ниже нормы, которые и были озвучены. Так ли обстояло дело? Вряд ли мы когда-нибудь узнаем наверняка. По другой версии (однако не исключаяющей первую), в Наркомпросе педологические исследования курировались негодными Сталину руководителями – А.С. Бубновым и Н.К. Крупской. Они принадлежали старой революционной когорте, которая тогда же в 1930-е годы пошла под удар. А за одно с нею и целое научное направление: «...педология разделила общую судьбу науки тоталитарного общества – судьбу «репрессированной науки» [Асмолов, Марциновская, Умрихин, 2000: 18].

Трагическая судьба педологии надолго порвала связи между наукой и практикой, перекрыла возможности развития психодиагностики, а комплексные междисциплинарные исследования детства, ассоциируясь с репрессированной дисциплиной, на долгие годы оказались под негласным запретом. В то время как во всем мире продолжением педологии и критического осмысления её опыта без лакуны в несколько десятилетий было развитие психодиагностики и педагогической диагностики, а также многоплановых исследований детства, *этнографии детства, истории детства*, изучение детского фольклора.

В Советском Союзе в 1940-1960 гг была педагогика, была педиатрия, но только в 1966 г. появилась кафедра возрастной и педагогической психологии на Факультете психологии МГУ. Тема детства во всем ее разнообразии стала возвращаться в отечественную науку только в 1970-е гг. В начале 2000-х гг. был создан и в течение нескольких лет выходил междисциплинарный журнал «Педология. Новый век», посвященный проблемам современного детства.

Сегодня, век спустя педология с ее многоплановым видением процесса взросления, с вниманием к индивидуальности и стремлением к диагностике способностей ребенка, с ее попытками соединить обучение и детское творчество – вновь стала своего рода «пробным камнем». Историческая память о ней, ее заблуждениях и прорывах в будущее, а также о ее трагичной судьбе стоит за самыми острыми дискуссиями о проблемах школы и воспитания нового поколения. Педология вновь раздражает адептов традиционной школы с едиными стандартами и веками устоявшимися ролями ученика, который должен усвоить набор знаний, и учителя, который эти истины обязан ему дать. Сторонники же новой школы, новых путей обучения и вариативного образования чтят педологию как предтечу науки о целостном развитии ребенка, которой, надо признаться, все еще нет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Асмолов А., Марционовская Т., Умрихин В. Из истории репрессированной науки // Педология. Новый век. 2000. № 1. С. 16–19.

Выготский Л.С. Детская психология // Собрание сочинений в 6 томах.: Т. 4. М., Педагогика. 1984. С.433. стр. ссылки указаны в тексте .

Выготский Л.С. Педология подростка. М., Издание бюро заочного обучения при педфаке 2 МГУ, 1929. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/VPp-1929/VPp-504.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/VPp-1929/VPp-504.htm#$p1) [дата обращения 01.03 2018]

Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. с.

Обухова Л. Несостоявшийся диалог // Педология. Новый век. 2000. № 1. С. 20. URL: <http://www.notabene.ru/book/pedologia/pedologia-1.html> [дата обращения 01.03 2018]

Шварцман П.Я., Кузнецова И.В. Педология // Репрессированная наука. Выпуск 2. СПб.: Наука, 1994. С.121-139. URL: <http://psyfactor.org/hist/pedologia-2.htm> [дата обращения 01.03 2018]

Minz S. Huck's Raft: A history of American childhood. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 2006.

М.В. Тендрякова

ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА – в комплексе наук, изучающих детство, – совокупность представлений о психических особенностях детей разных возрастов, о закономерностях развития психики, об условиях и движущих силах онтогенеза.

Интерес к своеобразию психической жизни детей возник в истории психологической науки довольно поздно. Первоначально вопросы психической и душевной жизни ребенка рассматривались в системе наук о ребенке («педологии»). Такие системные представления о физических, поведенческих, психических особенностях детей сложились в результате возникшего в XIX веке интереса к миру детства, появления достаточного опыта целенаправленного образования и воспитания будущего поколения. Именно эти образовательные задачи и стали предпосылками выделения детской психологии как самостоятельной научной дисциплины в конце XIX – начале XX века. Другими предпосылками стремительного развития детской психологии в середине XIX века явились распространение идей развития в философии и биологии, зарождение экспериментальной психологии и связанных с ней объективных методов исследования.

Первоначально в центре внимания специалистов оказались как раз физические, физиологические и поведенческие проблемы развития детей, так как пионерами системного изучения детства были, прежде всего, врачи и учителя. Именно они имели опыт общения с большим количеством детей одного возраста и могли обобщить его и предположить некоторые общие закономерности их развития.

Основателем педологии – комплексной науки о ребенке – считают американского психолога Гренвилла Стенли Холла. В основе педологии лежит идея о том, что ребенок является центром исследовательских интересов разных профессионалов — психологов, биологов, педагогов, антропологов, врачей и других специалистов. Из всех этих областей в педологию входит та часть,

которая имеет отношение к детям. Таким образом, данная наука объединяет все отрасли знаний, связанные с исследованием детского развития.

Но постепенно в структуре педологического знания выделилось ядро, и им стала именно психология детства. Профессор В.В.Зеньковский в своей книге «Психология детства» пишет, что «принципиально ключ к детству, к теоретическим и практическим проблемам его — заключается в психическом своеобразии детства. Чем дальше подвигаемся мы в понимании душевной жизни ребенка, чем яснее выступают перед нами ее особенности, тем определеннее обрисовывается центральное положение психологии детства в системе наук о ребенке» [Зеньковский, 1996].

Первые книги, посвященные психологии детства представляли собой своеобразные «дневники наблюдения» заинтересованных, просвещенных родителей, содержащие оригинальные интерпретации, выводы, идеи о научном изучении детства. Одной из таких книг является работа физиолога Тьерри Вильяма Прейера «Die Seele des Kindes» («Душа ребенка»), в которой автор изложил наблюдения за своим сыном от момента рождения до 3-х лет. Эта книга содержала и рекомендации для родителей по наблюдению за своими детьми и изучению их развития, что позволяет считать эту работу точкой отсчета в психологических исследованиях детства. Книга В. Прейера послужила толчком к оживлению интереса к проблемам детей, широкому распространению дневников родителей, организации научных исследований, целенаправленно изучающих детскую психику [Прейер, 1891].

Постепенно от накопления эмпирических фактов ученые перешли к разработке идей и теорий психического развития, объясняющих суть этого процесса, его условия и движущие силы, роль биологических и социальных условий. В зависимости от того, что считалось определяющим развитие психики ребенка — наследственность или среда, — теории разделились на два направления. Биогенетическое направление рассматривало психическое развитие как процесс биологически обусловленный, подчиняющийся природным законам, наследственности, а социогенетическое — как процесс,

складывающийся под влиянием внешних, социальных условий, в частности воспитания и образования.

На рубеже XIX и XX вв. в психологии под влиянием активных процессов перестройки категориального аппарата складываются основные направления современной психологии развития. Выделяются основные направления теоретической и практической психологии: психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивная психология, генетическая психология и др.

Огромное значение для психологии детства имели работы основателя *психоанализа* З.Фрейда. К изучению детства он обратился в связи с необходимостью проанализировать воспоминания взрослого. Сделав попытку понять, какое значение для взрослого человека в его жизни имеют бессознательные переживания детства, психоанализ тем самым подчеркнул огромное значение ранних периодов детства, показал, что именно там закладываются личность и ее главные проблемы.

Современный психоанализ подчеркивает роль межличностных отношений и социокультурных факторов, в том числе условий воспитания, в процессе становления личности. Э. Эриксон, один из последователей и учеников З. Фрейда, создал теорию развития личности в условиях социального окружения. Психическое развитие определяется не только созреванием, но и ожиданиями общества от человека, теми задачами, которые оно ставит перед ним на каждом возрастном этапе.

С точки зрения *бихевиоризма* психические процессы и формы поведения детей формируются прижизненно. Все новые реакции образуются путем обусловливания, включает основоположник поведенческого подхода Дж. Уотсон, принимая концепцию условных рефлексов И. П. Павлова в качестве естественнонаучной основы теории бихевиоризма. Психическое развитие Дж. Уотсон рассматривал как формирование новых форм поведения, образование новых связей между стимулами и реакциями, приобретение знаний, умений, навыков, таким образом, отождествляя развитие с научением.

Одной из самых известных и значительных теорий современной зарубежной психологии является Женевская школа генетической психологии, созданная Ж. Пиаже.

Ж. Пиаже еще в начале XX века обратился к изучению познавательного развития детей — вопросам происхождения интеллекта, особенностям детского мышления, детской логики, представлений о мире, о понимании явлений природы. В результате многолетних исследований Ж. Пиаже сделал важнейшее открытие в детской психологии — он выделил эгоцентризм ребенка как центральную особенность детского мышления, скрытую умственную позицию, следствием которой выступает своеобразие детской мысли, речи, логики, представлений о мире.

Основополагающее значение для развития психологии детства в России имели труды Л. С. Выготского (1896—1934), в которых значительное внимание было уделено проблемам периодизации психического развития, мышления и речи, памяти, воображения, воли, эмоциональной сферы и др. Основу его взглядов составляет концепция *культурно-исторического развития высших психических функций* - концепция об общественно-исторической обусловленности поведения и психики человека. В отличие от биогенетических и социогенетических теорий Л. С. Выготский предложил новое понимание источника, движущих сил, условий, форм психического развития, разработал понятие о зоне ближайшего развития, сформулировал проблему возраста, предложил вариант периодизации психического развития, ввел в психологию новый метод исследования — экспериментально-генетический. Суть этого метода состоит в том, что в специально создаваемых и контролируемых условиях воспроизводится сам процесс происхождения и становления новых психических свойств и качеств.

Культурно-историческая теория развития психики на протяжении многих лет вдохновляет ученых на продолжение исследований и реализацию основных открытий на практике. Вся современная система образования в нашей стране строилась и строится именно на основе центральных положений этой теории.

Представления о сензитивных периодах развития психики и зоне ближайшего развития лежат в основе программ дошкольного и школьного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Зеньковский В. В. Психология детства. М.: Академия, 1996. - 346 с.

Марцинковская Т.Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 272 с.

Прейер Б. Душа ребенка: Наблюдения над духовным развитием человека в первые годы жизни. СПб.: Издание А.Е. Рябченко, 1891. 207 с. Перевод с нем. Редакция и предисл. проф. И.А. Сикорского.

Психология развития. Словарь / Под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. 176 с.

Урунтаева Г.А. Детская психология : учебник для студ. сред. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 368 с.

О.В.Шапатина

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА – отраслевая дисциплина, базирующаяся на междисциплинарном подходе к феномену детства, которое рассматривается в системе отношений и взаимодействий с внешним миром в определенном культурно-историческом контексте.

Социальная психология детства возникла относительно недавно и, безусловно, вписывается в общие принципы развития и специфику предметного поля социальной психологии – изучение психических явлений, возникающих в ходе взаимодействия между людьми в группах и коллективах.

Говоря об истории социальной психологии, многие авторы указывают на то, что дисциплина формировалась на стыке предметных областей социологии, психологии и даже философии. В результате этого сложно определить точный период возникновения социальной психологии как науки: происходило постепенное накопление методологических и теоретических подходов и принципов, формировался понятийный аппарат, осваивались методы смежных наук, разрабатывались собственные методы и методики исследования. Другая сложность – идентифицировать четкие предметные позиции социальной психологии в силу ее междисциплинарного характера к изучению человеческого поведения, акценте на анализе человека в сочетании его социальных (социетальных) и психологических особенностей.

Интерес к изучению человеческого поведения возникает в Древней Греции. Однако систематизация научных и методических открытий, опытов произошла много позже. Своеобразный «пик» интереса к анализу человека сквозь призму его социально-психологических особенностей возникает на рубеже XIX-XX вв., когда активно применяется метод лабораторного эксперимента (Н. Трипплет). В 20-е годы XX века экспериментальная социальная психология активно использует экспериментальные и математические методы, тогда же формируется общая методология группового эксперимента (Ф. Олпорт, В. Мёде).

Социальная психология детства вписывается в общий контекст развития социально-психологического знания. Однако как самостоятельная отрасль социальная психология детства сформировалась в определенных социокультурных и исторических условиях, когда происходит переосмысление детства и детей.

Один из ведущих экспертов социальной психологии В.В. Абраменкова указывает на смену исследовательской парадигмы со «взрослоцентризма» на «детоцентризм», которая приходится на рубеж XIX-XX вв. и вписывается в кардинальные изменения супружеских, детско-родительских и родительско-детских отношений [Абраменкова, 2000]. Это происходит на фоне постепенного признания за детьми самостоятельного статуса в обществе. Вследствие происшедших изменений ребенок приобрел особую социальную, психологическую и эмоциональную значимость и ценность. Данный факт имеет ключевое значение для понимания детей как особой группы. Как отмечают В.В. Кудрявцев и Г.К. Уразалиева, человеческая история «знает эпохи, когда детство или его отдельные периоды у человека почти или совсем отсутствовали» [Кудрявцев, Уразалиева, 2000]. Итог такой эволюции для научного познания – детство и дети стали самостоятельным объектом изучения.

Становление социальной психологии детства диктует необходимость определения ее предметного поля как самостоятельной отраслевой дисциплины. Смежными дисциплинами, изучающими детство, выступают социология детства и психология личности. *Социология детства*, развитие которой приходится на вторую половину XX в., предпринимает попытку объединить знания психологии, социальной психологии, культурологи, философии, этики и других наук. Однако следствием попытки интегрировать уже сформированные теоретические подходы и эмпирические открытия стал своеобразный «захват» традиционных для социальной психологии вопросов – детская субкультура и этнография детства, отношения в семье, идентификация детей. Что еще больше подчеркивает значимость определения четких границ предметного поля социальной психологии и социологии детства. В рамках предметного поля

социологии детство осмысливается как структурный компонент общества, а дети – как социальная группа, имеющая свой социальный статус и функции.

Другая дисциплина, предметное поле которой зачастую пересекается с предметным полем социальной психологии детства, – психология личности (в той ее части, где она рассматривает психофизиологические особенности развития ребенка). Объектом данной дисциплины выступает внутренний мир индивида, его восприятие себя, сходство и различия с другими людьми, не включая в фокус анализа то, каким образом влияют другие индивиды и группы на рассматриваемую личность (так как это является уже предметом социальной психологии).

Таким образом, предметное поле социальной психологии детства очерчивается анализом ребенка в системе отношений и взаимодействий (в терминологии В.В.Абраменковой – совместной деятельности) с внешним миром (сверстниками, взрослыми). Основными фокусами анализа выступают: отношения ребенка в семье (родительско-детские, детско-родительские, детско-детские), отношения ребенка с детскими сообществами (в том числе, детская субкультура), системы социальных идентификаций и ролей ребенка.

Методический арсенал социальной психологии детства достаточно широк и сочетает в себе методы социологии (наблюдение, анализ документов, опросные методы (анкетирование и интервью), психологии (тестирование, проективные методики, метод рисунка (кинетический, некинетический), а также собственно социально-психологические методы (социометрия). В использовании методов имеет место определенная специфика: во-первых, сохраняется экспериментальный характер исследований, во-вторых, на коммуникацию исследователя как познавательного субъекта и ребенка как объекта изучения накладывает отпечаток коммуникативные и рефлексивные навыки, эмоциональная незащищенность детей разных возрастных групп. Последняя особенность диктует подходить к выбору методов исследования с особой осторожностью. Так, например, когда при изучении детей младшего дошкольного возраста невозможно избежать непосредственной коммуникации с

ребенком (face-to-face), безусловно, будет более продуктивным использование метода рисунка (особенно кинетического) как стимула к разговору и пониманию картины мира ребенка.

Ребенок, его гармоничное развитие, продуктивное встраивание в систему социальных отношений является важным и перспективным направлением теоретического осмысления, эмпирического изучения и практической деятельности. Неслучайно, в конце XX и начале XXI веков активизировались исследования, посвященные феномену детства, реализуются социальные проекты, направленные как на детей в целом, так и на отдельные их категории (дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, оставшиеся без попечения родителей, дети из малообеспеченных семей). В большинстве исследований и социальных мероприятиях затрагиваются социально-психологические аспекты детства, что подчеркивает значимость и перспективность развития этого научного направления. В исследовательском поле проблематизируются новые фокусы изучения детства: буллинг (в школе, в киберпространстве), материализация детской субкультуры, потребительские практики в детской группе (в том числе потребления информационной продукции), новые модели общения в контексте виртуализации общества,

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: Воронеж: МОДЭК, 2000.

Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. №3. С. 177-191.

Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149-159

Дервянко, Р.И. Особенности мотивов общения со взрослым и сверстниками у дошкольников : учеб. пособие / Р.И. Дервянко. М., 2005.

Гусева Т. В. Потребительское поведение детей. Издательство LAP Lambert Academic Publishing, 2010.

Как защитить детей, не прибегая к цензуре // Дети в информационном обществе. 2012. № 10. С. 8 – 13.

Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Культурно-образовательный статус детства // Социологические исследования. 2000. № 4. С. 59–65.

Назаренко В.В. Характеристика развития мотивационной сферы современных детей 5 – 7 лет // Современные проблемы психологии личности: теория и практика. 2006. №3. С. 26-35

Солдатова Г., Зотова Е., Чекалина А., Гостимская О. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете / Г. Солдатова, Е. Зотова, А. Чекалина, О. Гостимская. М., 2011.

Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю. Зона риска. Российские и европейские школьники: проблемы онлайн-социализации / Г.В. Солдатова, Е.Ю. Зотова // Дети в информационном обществе. 2011. №7. С.46 – 55.

Е.С. Баева

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – отраслевая дисциплина социологии, которая занимается изучением образовательной сферы, исследует взаимосвязи субъектов данной сферы в рамках образовательного процесса.

Касательно предмета рассматриваемой науки существует несколько подходов: микро и макро. На макроуровне предметом социологии образования является рассмотрение самого феномена образование в различных аспектах, таких как социальная система, социальный институт, социальный процесс, а так же его взаимодействие с другими социальными институтами и обществом в целом. На микроуровне социология образования изучает различные взаимодействия и взаимоотношения среди субъектов образовательного процесса на микроуровне, то есть конкретными участниками данного процесса: между учителем и учениками, между преподавателями и т.д. А так же это качество образования, его содержание, и, что важно, изучение причин возникновения, стратегии разрешения конфликтов в образовательной сфере.

Первые упоминания о значимости образования встречаются еще у социальных философов античности, например, Платон и Аристотель задавались вопросами о целях и роли образования в обществе, социальном неравенстве в образовании, влиянии социальных факторов на образование и т.д. Цицерон и Квинтилиан разрабатывали собственные системы образования. Данные вопросы остаются актуальными и в настоящее время.

С конца XIX – начала XX века было сформировано несколько основных подходов к проблеме образования в рамках социологической науки:

- 1) Моралистский подход, представители которого утверждают, что образование может решить все социальные проблемы. Родоначальником данного подхода считается Д. Пейн, американский социолог, возглавляющий кафедру социологии образования в Нью-Йоркском университете.
- 2) Институциональный подход связан с именем Дж. Дьюи, так же американского социолога, который занимался изучением образования как

социального института, и его взаимодействия с другими. Он написал одну из основных работ данного направления: «Школа и общество» (1899 г.). По его мнению, образование должно приносить практическую пользу обществу, а значит, направлено на трудовую деятельность. То есть, по словам Дьюи, образование зависит и должно отвечать потребностям экономической сферы общества.

- 3) Функциональный подход, в рамках которого образование рассматривается с точки зрения выполняемых им функций. Ярким представителем данного направления является Э. Дюркгейм, который в своей работе «Социология образования» рассматривал образование как отражение сущности общества и выделял ряд функций, главной из которых считал установление связи между человеком и обществом. Последователями Дюркгейма можно считать Т. Парсонса, Р. Мертона, П. Бурдьё, а так же К. Мангейма и П. Сорокина. Важным вкладом функционалистов в социологию образования является выделение функций образования по отношению к обществу в целом, в отношении индивида, а так же других систем общества [Фурсова, Горбачева, 2015].

На рубеже XXI века российский исследователь В.Я. Нечаев сформулировал новый подход, который он обозначил как социокоммуникативный. Такое название объясняется следующим: переход от одного этапа институционального развития образования к другому каждый раз осуществляется через разные средства коммуникации и информационного взаимодействия (язык, письменный текст, информация). Как он отмечает, в современном мире, с его повсеместным ускорением и взаимовлиянием этнокультур во много возрастает потребность в осмыслении знаковых систем различных общностей и установлении символического универсума [Нечаев, 1999]. По мнению автора не стоит жестко разграничивать социологию образования и педагогику, и социология образования должна изучать учебный процесс и его структуру, учебный план, учебную программу, технологию

учебного процесса, методики обучения. Но в этом случае остается открытым вопрос о предметных рамках каждой из этих дисциплин.

При проблематизации методологических оснований отечественной социологии образования выделяются две основные позиции: одни авторы утверждают, что сохраняется методологический кризис по причине неспособности адекватно описать и оценить происходящие в образовательной сфере процессы [Осипов, Матвеева, 2009]. Другие полагают, что социологии образования переходит на новый этап своего развития, осуществляет поиск новых путей прироста научного знания о сфере образования (Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина и т.д.).

Активно ведется исследование трансформирующейся системы образования (Чередниченко Г.А., Куконоков П.И., Хагуров Т.А.), большая часть исследований посвящена анализу частных направлений и проблем. Например, учительство (Левченко М., Колесникова Е.), проблемы молодежи и образ жизни учащихся (Константиновский Д.Л., Арефьев А.Л.).

В настоящее время социология образования ориентирована на прикладные исследования. В 1992 году был основан Центр социологии образования при Российской академии образования под руководством В.С. Собкина. В центре изучается широкий спектр проблем, среди которых: состояние средней школы, агрессия в подростковой и молодежной субкультуре, учитель в образовательном процессе, искусство и образование и др. [Собкин, 1992-2016].

На сегодняшний день в литературе активно проблематизируется тема детей в системе образования. Это связано, прежде всего, с повсеместными реформами образовательной системы. Проблемное поле представлено исследованием дошкольного детства, его роли в становлении личности (Дядюнова И.А., Пронина Е.И., 2018), взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации (Гришаева Н.П., 2016), изучением молодежи в системе образования (Чередниченко Г.А., 2017., Яковлева Н.; Жукоцкая А.В., Васильев И., 2018), а так же, рассмотрением особенностей сельских школьников в современном мире (Вознесенская Е.Д., 2018).

Методы исследования в социологии образования представлены как стандартными социологическими процедурными методиками, так и особым аппаратом. Социология образования активно использует опросные методы (анкетный опрос, интервью), анализ документов, статистических данных, тесты, социометрические и проективные методики, наблюдение и эксперимент. Так как социология образования часто вступает в тесную взаимосвязь с другими дисциплинами (психология, педагогика, экономика и др.), она включает в себя методы этих наук (семантический дифференциал, экономическая оценка стоимости, психологические методики и др.). Часто при изучении конкретной ситуации используется комплексный, многоступенчатый метод изучения, который дает значимый вклад в решение вопроса или проблемы.

Социология образования прошла длительный путь накопления знаний, который помогает описать происходящие сегодня в образовании процессы. Трансформация сферы образования в последние десятилетия только подчеркивает актуальность социологии образования и повышает важность исследований в рамках данной сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Нечаев В.Я. Новые подходы в социологии образования // Социол. исслед. 1999. №11. С.84-91.

Осипов А.М., Матвеева Н.А. Социология образования в России: «Работа над ошибками» в начале XXI века // Высшее образование в России. 2009. №9. С.36-42.

Собкин В.С. Социология образования, сборник статей в 16 томах / Под ред. В. С. Собкина. М.: ЦСО РАО, 1992-2012. с.

Собкин В.С., Калашникова Е.А. К вопросу о педагогическом авторитете // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 1. С. 88–107.

Собкин В.С., Адамчук Д.В. Учитель о включенности родителей в образовательный процесс // Человек и образование. 2015. №3 (44). С.102-112.

Фурсова В.В., Горбачева О.В. Социология образования как отрасль социологического знания: сравнительный анализ российского и зарубежного образовательного дискурса // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 2. С. 88-111.

Н.Г. Кокнаева

СОЦИОЛОГИЯ ПРЕДМОЛОДЕЖИ – направление в социологии молодежи, изучающее группу юношеского возраста 15–17 лет, законодательно еще относящуюся к детям, но по социальным характеристикам уже относящуюся к молодежному. Термин «предмолодежь» предложен Ю.Р.Вишневым. Становление социологии молодежи происходило во второй половине XX века, но окончательно оформилось к 70-м годам, а начало формирования социологии предмолодежи как отдельной отрасли соотнесем со временем принятия Конвенции о правах ребенка и последовавших за ним законодательных актов в стране – т.е. конец прошлого века.

Юношеский возраст – период в жизни человека, соответствующий переходу от отрочества к самостоятельной взрослой жизни. Хронологически границы юности определяются в диапазоне от 15 лет до 21 года, таким образом, изучать предмолодежь означает рассмотрение только части из всей группы – раннюю юность (часто называемую также старшим школьным возрастом). У подавляющего большинства людей статус «юности» связан с позицией учащегося. При определении нижних границ юности большое значение имеют биологическая половая зрелость, личные индивидуализированные события и субкультурные изменения. Верхняя граница предмолодежи – совершеннолетие ребенка.

Предмолодежь не признается ни экономической, ни политической и ни общественной силой, в этом ее специфика по сравнению с собственно молодежью. Они и не имеют полных прав, поэтому именно в отношении них государство включает особые механизмы, называемые сегодня государственной молодежной политикой для более полной реализации молодежью своих прав и возможности выполнять все свои гражданские обязанности (льготы в труде, ювенальная юстиция, молодежные парламенты для ее продуктивного участия в решении своих проблем, поддержка объединений, прежде всего волонтерских просоциальных).

По мнению представителей воспроизводственного подхода, именно

молодежь выполняет в обществе три важнейшие функции: воспроизводственную, функцию преемственности и инновационную. Но предмолодежь только готовится к выполнению этих функций и задачи социологов зафиксировать ее компетенции по выполнению в будущем этих функций.

Соотнесение провозглашенного официального статуса гражданина с паспортом и возникшими юридическими ответственностями с реальным положением предмолодежи позволяет говорить о рассогласовании этих двух видов статуса.

В юношеском возрасте происходит постепенная эмансипация ребенка от родителей, утверждается самостоятельность в некоторых формах поведения (например, в потребительском). В это время возникает различный спектр конфликтных ситуаций во взаимоотношениях с родителями и взрослыми, однако после подросткового возраста предмолодежь активно приспосабливается и самосоциализируется. Предмолодежь высказывает определенный скептицизм по отношению к опыту прошлого поколения, а зачастую и неприятие ценностей и норм прошлого, но уже может регулировать свои отношения с родителями.

В этот период жизни повышается восприимчивость к социальной обстановке и отношениям между людьми, происходит формирование социально-ответственного поведения (политическая и гражданская включенность, проявляемая в просоциальных и асоциальных формах) [Суроедова, Уварова, 2017; Селезнева, 2012].

К важнейшим субкультурным изменениям этого возраста относятся возникновение относительно устойчивых сообществ, становление особых форм социокультурных инвариантов и материальных свидетельств юношеской субкультуры, формирование культов популярных фигур. С другой стороны, наравне с коллективно-групповыми формами общения возникают индивидуальные привязанности и контакты (например, дружба вне групп институтов образования).

В этом возрасте формируются познавательные и профессиональные интересы, влияющие на выстраивание стратегий жизненного пути, и это становится одним из самых частых предметов исследований. Основные проблемы юношеского периода, изучаемые современными социологами, связаны с выбором карьеры выпускниками, с переходным образом жизни, вступлением в трудовую деятельность [Константиновский, Попова, 2016; Пронина, 2016].

Реже исследуются сложности адаптации в новом социальном статусе в семье и в обществе и особенности функционирования неформальных и формальных юношеских объединений. При этом недостаточное внимание в российской социологии уделяется значимости полоролевых стереотипов.

Социология предмолодежи тесно связана с другими отраслями социологического знания, исследования и детей, и молодежи сегодня постоянно включаются в контекст изучения проблем здоровья, досуга, образа жизни, субкультуры, потребления, образования ранней юности [Акименко, 2016]. Применяются различные методы исследования. Специфической особенностью является возможности использования с этого возраста помимо традиционных для детей методов еще и биографических методов, экспериментов. Однако, основная проблема современной методологии исследований предмолодежи связана в том, что методом изучения этой группы выступают экспертные опросы, а не прямые обращения к респондентам, в силу их формального статуса детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Акименко А.К. Временная перспектива и жизненные ценности старшеклассников городских и сельских школ // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vremennaya-perspektiva-i-zhiznennye-tsennosti-starsheklassnikov-gorodskih-i-selskih-shkol> (дата обращения: 25.11.2018).

Константиновский Д.Л., Попова Е. Современный выпускник школы в новых условиях выбора // Россия реформирующаяся: Ежегодник [сборник научных статей] / отв. ред. М. К. Горшков; Институт социологии РАН. – Москва: Новый хронограф, 2016. – Вып. 14 — С. 309-335.

Пронина Е.И. Профессиональное самоопределение старшеклассников (по материалам проведенного исследования) // Актуальные проблемы социологии культуры, образования, молодежи и управления [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Екатеринбург, 24–25 февраля 2016 г.) / под общ. ред. Ю.Р. Вишневого. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – С. 827-832.

Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. М.: Мир, 1994. 320 с.

Суроедова Е.А., Уварова Г.Н. Особенности политического мировоззрения старшеклассников с разным уровнем рефлексии. Педагогика. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-politicheskogo-mirovozzreniya-starsheklassnikov-s-raznym-urovнем-refleksivnosti> (дата обращения: 25.11.2018).

Селезнева А.В. Политические представления российских старшеклассников в контексте гражданского воспитания и формирования политической культуры // Ценности и смыслы. 2012. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskie-predstavleniya-rossiyskih-starsheklassnikov-v-kontekste-grazhdanskogo-vozpitanija-i-formirovaniya-politicheskoy](https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskie-predstavleniya-rossiyskih-starsheklassnikov-v-kontekste-grazhdanskogo-vozpitanija-i-formirovaniya-politicheskoy-kulturny) (дата обращения: 25.11.2018).

Чередниченко Г. А. Выпускники сельской школы: образовательные стратегии // Вестник Института социологии. 2016. № 19. С. 28-52

С.Н.Майорова-Щеглова

СТАТИСТИКА ДЕТСТВА – это направление анализа в рамках статистической науки, целью которого является сбор и обработка сведений о социально-экономическом положении детей.

Статистика детства как особая отрасль социальной статистики не выделяется ни при организации статистического учета, ни в методологических пояснениях, ни в учебниках по статистике, хотя такая потребность существует. В отечественной науке дети как особая поколенческая группа не являются самостоятельным объектом статистических исследований. Показатели, характеризующие социально-экономическое положение детей, рассчитывают при обработке результатов различных наблюдений государственной или ведомственной статистики, основным объектом которых является население в целом или другие социальные группы. Источником сведений является ряд отраслей социальной и экономической статистики – медицинской и санитарной статистики, статистики уровня жизни, демографической статистики, статистики занятости и безработицы, статистики образования, правовой статистики и т.п. [Федеральная служба государственной статистики. Семья, материнство и детство]. Ведомственная статистика (данных Минздрава, МВД России, Генеральной прокуратуры Российской Федерации, Министерства образования и науки, Минтруда России) имеет ряд показателей, характеризующих положение детей в современном российском обществе.

Статистические показатели, характеризующие социально-экономическое положение детей, могут быть разбиты на следующие группы:

1. Семейная политика детствосбережения.

В этой группе находятся 24 показателя, часть которых характеризует *уровень жизни домохозяйств, в составе которых есть несовершеннолетние* (напр., величина прожиточного минимума на ребенка в возрасте до 15 лет; доля малоимущих домашних хозяйств с детьми в возрасте до 16 (18) лет в общей численности малоимущих; численность детей в возрасте до 16 лет, на которых назначено ежемесячное пособие (к общей численности детей в возрасте до 16

лет) и др.), другая подгруппа показателей относится к *положению детей-сирот* (напр., численность детей, родители которых лишены родительских прав; доля детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, переданных на семейные формы устройства, в общей численности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и др.), а третья подгруппа показателей характеризует *вовлеченность женщин, имеющих детей, в занятость* (напр., уровень занятости женщин, имеющих детей дошкольного возраста (0-6 лет); уровень безработицы женщин, имеющих детей дошкольного возраста (0-6 лет)).

2. Доступность качественного обучения и воспитания. Данную группу составляют 29 показателей: показатели *охвата детей детскими дошкольными учреждениями* (напр., доля детей в возрасте 3-6 лет, поставленных на очередь для получения места в дошкольном образовательном учреждении и др.), *охвата детей, в т.ч. инвалидов, общим образованием* (напр., охват детей общим образованием; доля детей-инвалидов, обучающихся в общеобразовательных учреждениях и др.), *дополнительным образованием* (напр., доля детей в возрасте 3-16(18) лет, посещающих дополнительные образовательные (развивающие) занятия, в том числе на бесплатной основе и др.), показатели *использования свободного времени детьми и семьями с детьми* (напр., затраты суточного фонда времени детьми в возрасте 12-17 лет по видам деятельности и отдыха; затраты суточного фонда времени родителями на уход и занятия с детьми в возрасте до 15 лет и др.), а также показатели, характеризующие *культурный досуг детей* (напр., доля зарегистрированных пользователей в возрасте до 14 лет (включительно) в общей численности зарегистрированных пользователей общедоступных (публичных) библиотек; число зрителей на мероприятиях для детей, проводимых театрами и др.).

3. Здоровоохранение, дружественное к детям, и здоровый образ жизни. В этой групп 33 статистических показателя. Они характеризуют как здоровье детей, так и условия для его сохранения. Содержательно данную группу показателей можно разделить на несколько подгрупп: *состояние здоровья новорожденных и детей первого года жизни* (напр., грудное вскармливание

детей первого года жизни; заболеваемость детей первого года жизни по основным классам и группам болезней и др.); *заболеваемость детей* (напр., заболеваемость детей злокачественными новообразованиями; заболеваемость детей по основным классам болезней и др.); *профилактические и оздоровительные мероприятия* (напр., охват детей профилактическими медицинскими осмотрами; численность детей, систематически занимающихся физической культурой и спортом в возрасте до 14 лет и др.); *организация медицинской помощи детям* (напр., доля лиц, имеющих детей в возрасте до 15 лет, неудовлетворенных качеством бесплатной медицинской помощи, оказываемой детям по месту жительства; доля детей в возрасте до 16 (18) лет, не получивших своевременно медицинской помощи), *смертность детей* (напр., смертность детей от всех причин смерти в возрасте 0–17 лет, из них: 0–14 лет и 15–17 лет; младенческая смертность и др.); *питание детей* (напр., доля детей в возрасте до 16 (18) лет, калорийность питания которых ниже минимально допустимого уровня; количество обучающихся в образовательных организациях, охваченных горячим питанием и др.).

4. Равные возможности для детей, нуждающихся в особой заботе государства. В группе 8 показателей, характеризующих *социальное и экономическое положение детей-инвалидов* (напр., численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет, получающих социальные пенсии; численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет, получивших санаторно-курортное лечение и др.), а также *детей-сирот* (напр., численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте до 18 лет, имеющих право на получение мер социальной поддержки за счет средств бюджета субъекта Российской Федерации; темп роста (снижения) численности детей с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающихся в образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и др.).

5. Создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия. В группе 11 показателей, часть которых характеризует *детей, пострадавших от правонарушений* (напр., доля детей в

возрасте до 16 (18) лет, подвергавшихся за последний год нападениям; число зарегистрированных преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних и др.), а другая часть охватывает *правонарушения, совершенные детьми* (напр., удельный вес предварительно расследованных преступлений, совершенных несовершеннолетними и при их соучастии, в общей структуре преступности; число состоявших на конец отчетного периода на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних органов внутренних дел и поставленных на учет лиц в отчетном периоде и др.).

6. Социально-экономическое положение семей и тенденции их жизнедеятельности. Большая группа из 34 показателей, описывающих уровень жизни домохозяйств с детьми: *уровень доходов* (напр., доля малоимущих домашних хозяйств с детьми в возрасте до 16 (18) лет, в общей численности малоимущих домашних хозяйств; дефицит доходов домашних хозяйств с детьми в возрасте до 16 (18) лет и др.); *потребление продуктов питания и воды* (напр., потребление основных продуктов питания в расчете на члена домашнего хозяйства (в том числе имеющего в своем составе детей в возрасте до 16 лет) и в расчете на ребенка в возрасте до 18 лет; состав пищевых веществ и калорийность потребленных продуктов питания: в расчете на члена домашнего хозяйства (в том числе имеющего в своем составе детей в возрасте до 16 лет) и в расчете на ребенка в возрасте до 18 лет, и др.); *занятость и безработицу женщин с детьми* (напр., уровень занятости женщин (в возрасте 20-49 лет), имеющих детей дошкольного возраста; уровень безработицы женщин (в возрасте 20-49 лет), имеющих детей дошкольного возраста). Кроме того, можно выделить подгруппу показателей, характеризующих *условия жизни детей-сирот и приемных детей в семьях*, в т.ч. с разным уровнем жизни (напр., доля детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся на воспитании в семьях, в общей численности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; темп роста (снижения) численности детей в возрасте 7-18 лет, выбывших из общеобразовательных организаций и не продолжавших обучение по причине материального положения родителей и др.).

Отдельные подгруппы составляют показатели *насилия в семье* (напр., число преступлений, сопряженных с насильственными действиями, совершенные в отношении члена семьи из них: супруга сына, дочери; темп роста (снижения) численности детей, здоровью которых был причинен вред по вине усыновителей, опекунов, попечителей, приемных или патронатных родителей, за год и др.), а также показатели *жилищных условий семей с детьми* (напр., число многодетных семей, состоящих на учете в качестве нуждающихся в жилых помещениях на конец года; число многодетных семей, получивших жилые помещения и улучшивших жилищные условия в отчетном году и др.) и *рождаемости* (напр., суммарный коэффициент рождаемости; отношение численности третьих или последующих детей (родных, усыновленных), родившихся в отчетном году, к численности детей указанной категории, родившихся в году, предшествующем отчетному году).

В статистике детства используются регулярно собираемые данные в ходе наблюдений (выборочное наблюдение использования суточного времени населением, выборочное наблюдение качества и доступности услуг в сферах образования, здравоохранения и социального обслуживания, содействия занятости населения, выборочное наблюдение рациона питания населения, комплексное наблюдение условий жизни населения выборочное обследование бюджетов домашних хозяйств, а также выборочных обследований бюджетов домашних хозяйств для выделения трат на детей).

Статистические показатели используются и в социологии детства, позволяя дополнять полученные результаты. Примерами такого использования могут служить работы о положении детей-сирот, выполненные исследователями НИУ ВШЭ [Бирюкова, Синявская, 2017], Саратовского национального исследовательского университета им. Чернышевского [Бессчетнова, 2011] и Дальневосточного федерального университета [Филипова, 2012].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бирюкова С., Синявская О. Дети без попечения родителей в России: что мы можем узнать из статистики // Журнал исследований социальной политики. 2017. Т. 15. №3. С. 367-382.

Бессчетнова О.В. Сиротство в России: от призрения к деинституционализации // Социологические исследования. 2011. № 11. С.102- 110.

Филипова А.Г. Социальная защита детства в современной России: моногр. / А.Г. Филипова. СПб.: Астерион, 2012. 247 с.

Федеральная служба государственной статистики. Семья, материнство и детство [Электронный ресурс].

URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/motherhood/ (дата обращения 20.06.2018).

Ю.В. Васькина

ФИЛОСОФИЯ ДЕТСТВА – область философского знания, в которой Детство исследуется как целостный и ценностный начальный этап становления человеческой личности.

Детство выступает объектом (или предметом) исследования в следующих философских областях:

1) в *философской антропологии* детский период жизни человека анализируется как прообраз (зачин) личности – сущностной самости в бытии;

2) в *социальной философии* детство рассматривается как социокультурная действительность;

3) в *философии образования* детство изучается как особый эпистемологический (познавательный: исследование, анализ, апробирование получаемых знаний и информации) период жизни человека, в течение которого ребёнок «входит» в образ человека благодаря существующей образовательной среде;

4) в *философии культуры* детство предстаёт в качестве репрезентативного материала в историко-культурном наследии литературного и изобразительного искусства.

Термин «философия детства» как мы полагаем, ввёл в семантическое поле А.А. Грякалов. Задавая риторический вопрос: «Что есть детство?», – философ отвечает на него: «Философия детства имеет дело с постоянно открывающимся событийным опытом существования» [Грякалов, 2003: 53-62]. Впоследствии это понятие широко стало использоваться в работах других исследователей.

Философский взгляд на детство прослеживается в различных областях гуманитарного знания, включая: *философию* (Аристотель, Платон, Дж. Вико, Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер, К. Юнг; А.А. Грякалов, А.Г. Кислов, В.Е. Кемеров, И.С. Кон, Л.К. Нефёдова, Т.Д. Попкова, Л.Т. Ретюнских, С.Л. Рубинштейн, Л.Б. Саидакова, В.Ф. Сержантов, Е.Ю. Удалых), *историю* (Ф. Арьес, М.В. Ромашева), *этнографию* (Л. Виртанен, М. Мид, П. Опи и А. Опи Б. Ру, Э.Б. Тайлов, Дж. Фрезер; Г.С. Виноградова, Н.Н. Миклухо-Маклая), *культурологию* (Л. Демоз, К. Хорни; Б.Г. Ананьев,

А.С. Арсеньев, А.Г. Асмолов, В.С. Библер, Л.И. Божович, С.Д. Дерябо, М.В. Зиновьева, В.Т. Кудрявцев, И.Э. Куликовская, Н.А. Менчинская, Т.К. Мухина, В.М. Симонов, Е.В. Субботский, Д.И. Фельдштейн, (изучению специфики *субкультуры* детства уделили внимание А. Арсеньев, М. Мид, М. Осорина, Т.Д. Попкова Р. Чумичёва и др.), *психологию* (Д. Зиглер, Г. Крайг, Л. Хьелл, Э. Эриксон, К. Юнг; Л.С. Выготский, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин), *социологию* (Ф. Арьес, Дж. Боссард, Д. Бюлер-Нидербергер, Э. Болл Х. Зюнкер; С.Н.Щеглова и др.), *экологию детства* (Ю. Бронфенбреннер, Д. Бакке, Р. Эртер и др.), *педагогику* (М. Бубер, Дж. Дьюи, Дж. Локк, М. Монтессори, К. Роджерс, В.В. Зеньковский, П.Ф. Каптерев, В.И. Максакова, В.В. Розанов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин), *философию образования* (А. Бергсон, И.Ф. Гербарт, В. Дильтей, Э. Шпранглер, Т. Литт, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, П.П. Блонский, С.И. Гессен, Б.С. Гершунский, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, Г.Л. Щедровицкий), *лингвистику* (Н. Хомский; Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Н. Цетлин, Н.Х. Швачкина, А.М. Шахнарович), *искусствознание* (Т.И. Васильева, С.А. Ганина, Г.Н. Голдовский, О.О. Грачёва, Н.Л. Карпичева, М.Н. Мерцалова, В.В. Цуркан и др.), *генетическую эпистемологию* (Р. Мишра, Дж. Нидхэм, Ж. Пиаже, Д. Чемберлен), *юриспруденцию* (В.Г. Бочарова, В. Куфаев, В.В. Мацкевич, М.В. Немытина, Н.М. Савельева, М.Н. Садовникова), *этику попечения* (К. Галлиган, А. Рено, Дж. Агамьен), *эзотерику* (Е.П. Блаватская, Н.К. Рерих, П. Флоренский, Бхаван Шри Раджниш (Ошо).

В XX в. в научной и педагогической среде появились такие смежные понятия как философия права, этики и эстетики детства, которые, прежде всего, отражали потребность общества в защите детства и детей, выраженной и в отношении к ребёнку, и в его отношении к себе или окружающим (Д. Пельцер, Н.А. Басова). Появилось особое направление – «философия для детей», основателем которой выступил М. Липман (США). В России её популяризаторами являются Аверина А.И., Грякалов А.А., Ретюнских Л.Т., Юлина Н.С. и др.

В конце XIX – начале XX вв. философские учения становятся базовым основанием дисциплин, целенаправленно изучающих детство как особо значимый период жизни человека. Значимым можно считать обращение к детству И. Канта, в его рассуждениях о свободе воли ребёнка намечается концептуальное осмысления детства. Г.В.Ф. Гегель, К.Г. Юнг обосновали архетип «Божественного ребёнка», С. Кьеркегор определил детство в качестве парадигматической части жизни. Немецкие философы Х. Аренд и Х. Шюес фактически задали контуры онтологического измерения детства, возвысив статус факта рождения до уровня конструирования смыслопорождения: человек должен реализовать свою... натальность [Arendt, 1960: 242; Schues, 1997: 248]. Таким образом, в западноевропейской традиции формируется онтология и аксиология детства.

В России понимание детства базировалось на традициях православной культуры, в которой религиозная философия детства основывалась на концепции святости, добродетельности: детство – идеал человека, оно полно настоящей духовной свободы (В.В. Зеньковский). Именно он обозначил проблему: «Для чего нам дано детство?». С.Н. Булгаков и В.В. Розанов также считали детей приобщёнными к святости и свободными от уз нравственности, примером добродетели для взрослых, благодаря трансцендентальной укоренённости детства. Подобные философские мотивы мы находим в творчестве Л.Н. Толстого (детство как эпоха человеческой жизни) и Ф.П. Достоевского («золотое детство», детство как определение бытия взрослого человека).

Благодаря русским философам М.М. Бахтину, В.С. Библеру, В.Л. Рабиновичу, С.И. Гессену, Д.И. Фельдштейну, а также философствующим педагогам и психологам (Ш.А. Амонашвили, П.П. Блонскому, А. Валлон, Л.С. Выготскому, А.В. Запорожцу, К.Д. Ушинскому, Д.Б. Эльконину) и многим другим российским теоретикам и практикам, которые не ограничивали понимание природы ребёнка (и детства) с позиции психологии, физиологии или педагогики и, что на наш взгляд, наиболее ценно – выявляли и актуализировали

Смыслополагающие компоненты жизнедеятельности детей, сформировалась особая тематическая область исследования детства как начала бытия человека. Такой подход поднял проблему осмысления этого периода жизни человека до уровня философской рефлексии, которая на сегодняшний день обрела статус философии детства.

В самом широком понимании существует несколько основных философских концепций детства:

- ценность феномена детства (Эльконина Д.Б.);
- детство и как процесс, состояние, которое находится в постоянном саморазвитии, и как явление, оказывающее особое влияние на развитие самосознания человека во всей его последующей жизни (функциональное, содержательное и сущностное) [Фельдштейн, 2002: 9-19];
- детство как социокультурное явление, (а не только физиологическое, психологическое, педагогическое (В.Т. Кудрявцев);
- гуманистическая парадигма: философия помогает осмыслить ребёнка таинственность его судьбы, его назначения в жизни общества [Амонашвили, 1995: 3];
- культурологическая концепция определяет философию детства как состоящую из двух частей: культуры детства (в широком смысле среда, которую создают взрослые для детей) и проявление детской сущности, детской субкультуры, т. е. деятельности самих детей (Каган М.С.);
- философии возраста (Лишаев С.А.);
- концепция мира детства, в которой мир детства, наряду с миром взрослых – совершенно равноправные аспекты мира человека (В.В. Зеньковский, Субботский Е.В., А.Б. Орлов, Т.Д. Попкова);
- концепция самооценности детства определяет детство как способ оформления личностного способа бытия, образа «Я» (Авдеева Н.Н., Исаева Е.И. Корепанова М.В., Слободчикова В.И. Смирнова Е.О.).

К началу XXI в. философия детства приобрела вполне зримые ориентиры как в западноевропейской философии, так и в российской, обретая кардинально

иной методологический смысл, раскрывая идеи времени, пространства, становления, творчества детства как особого феномена.

Философское видение природы детства, раскрывает субстанциональную сущность будущей личности с учётом влияния социально-исторического пространства на её развёртывание в определённом временном контексте (условий, среды, окружения, системы межличностных отношений, совокупно определяющих реальное развитие ребёнка и т. д.). Базовой основой в становлении личности ребёнка является его субъективный опыт, то есть, способ бытийствования. Поле опыта универсально для каждого человека, так как детство являет собой метафизическую реальность – динамическую взаимосвязанность всех жизненных явлений – это целостный событийный холистический опыт существования. Осмысление целостности детства предполагает раскрытие таких компонентов как [Попкова, 2008]:

– *онтологический аспект*: детство – это уникальный период пребывания ребёнка в его бытийствовании – единстве природной сущности и существования, проявления потенциального совокупного отношения к миру, природе, другим людям и самому себе; это этап, выполняющий функцию смыслообразующей компоненты будущей взрослой личности, первоначальной среды бытия человека. Онтологический подход к осмыслению детства, как целостно-смыслового периода в развитии и становлении бытия личности ребёнка, заключается в раскрытии его диспозиции, потенциальных связей и отношений, выстраиваемых с окружающей действительностью, которые, в свою очередь, демонстрируют различные качества и свойства индивида. В данном контексте детство – бытие, служащее прообразом человеческого содержания. Позиция принятия сущности ребёнка как потенции личности подводит к пониманию *смысла детства в жизни человека: кто есть ребёнок в соотношении с миром.*

– *аксиологический аспект*: ценностное осмысление детства, как структурированного периода раскрытия природно-духовной сущности ребёнка, в её направленности к созидательному, креативному бытию. Аксиологическая составляющая личности является базовой основой для формирования концепции

смысла жизни личности *будущей*. Исходным моментом формирования аксиологических установок служит индивидуально-личностная потенция ребёнка к их освоению и пониманию (смысл ценностей всегда отражает личностный характер и личностную ориентацию). Само бытие личности ребёнка является ценностью. Ценностное осмысление детского периода как базового фундамента в становлении духовной сферы человека позволяет исследовать хронологическую последовательность возникновения в бытии ребёнка аксиологических понятий, уровней и структур.

– *экзистенциальный аспект*: личностная уникальность и неповторимость. Экзистенция одновременно выражает подлинную внутреннюю природу ребёнка и его проявленность миру. Мир эмоций и чувств – это проекция внутреннего, субъективного отношения к самому себе, к окружающему миру, его экзистенциальное переживание. Общение с миром происходит в процессе *диалога* ребёнка с окружающими людьми и самим собой, предметами, природой, собственно с Бытием. Только в совместном *событии* возможно созидание человеческой личности, способной адаптироваться в жизни и изменять её. В этой области мировосприятия у ребёнка формируются собственное мировидение, миропонимание, мироощущение, закладывается ценностное отношение к миру через призму собственных взглядов.

– *праксиологический аспект*: деятельностная сфера бытия детей, включающая в себя игровую, исследовательскую, трудовую, преобразующую и другие виды деятельности. Активная исследовательская направленность детского сознания органично включает в себя освоение коммуникативных способов существования в окружающем мире, способствует обогащению личного опыта творческого преобразования природного и социального мира.

– *гносеологический аспект*: а) индивидуально-психологический сценарий раскрытия личности (психофизиологическая и эволюционно-историческая проблема становления личности), реализуемый в процессе эмпирического освоения ребёнком окружающего мира; б) социально-исторический сценарий реализации жизни (социальная история индивида) характеризуется творческим

преображением приобретённых ребёнком знаний, умений, навыков, уровнем практического мышления. Таким образом ребёнок деятельностно самоутверждается в мире.

За рубежом философия детства в науке и практике имеет полноценный статус и служит объединяющим стержнем в силу её мультидисциплинарности для многих областей знания: истории, антропологии, социологии, психологии, педагогики, литературы, психоаналитики, истории философии, философии образования, семейного воспитания, теории развития, этики, история личности, истории культуры, эволюционной теории. В США проблемами философии детства на протяжении более полувека занимаются в Университете Montclair (на базе которого в 1970 г. было организован центр Advancement of Philosophy for Children (IAPC)), где ежегодно организуются образовательные программы «Философия для детей», начиная с дошкольного возраста.

В США достаточно много уделяют внимания философии детства, о чем свидетельствует работа таких организаций как «Международный совет по философии» (Council for Philosophical Inquiry with Children (CPIIC, 1985 г.), «Американская философская ассоциация», «Центр философии для детей», «Северо-Восточный центр философии для детей», «Ассоциация философии в Школе». Выходят и печатные издания: «Философия и Детство», «Философия в школе». Ежегодно проводятся международные конференции с участием представителей Австралии, Австрии, Бразилии, Англии, Мехико, Испании, Тайваня и других стран мира.

Принцип гармонии в отношении к ребёнку, который обстоятельно был описан в книге «После трёх уже поздно» известным профессором «Японской ассоциации развития» Масару Ибука, отражает философский аспект воспитания в Японии. Первые полгода обучения в школе дети изучают основы этики и этикета, вдумчивого обращения с природой. Это философия, направленная на заимствование, упорство и уважение личного пространства человека.

В России философия детства получила свою практическую поддержку на ежегодной (начиная с 1993 г.) международной конференции «Ребёнок в

современном мире» на базе РГПУ им. А.И. Герцена, которая, по существу, и определила статус философии детства как научного направления. Интересным представляется и коллективное издание петербургских авторов «Космос детства. Антология» (Валицкая А.П., Грякалов А.А., Исупов К.Г., Корольков А.А. и др.). В Российском государственном гуманитарном университете на протяжении многих лет проводится семинар «Культура детства: нормы, ценности, практики», на которой поднимаются вопросы философии детства (Дуденкова И.В., Попкова Т.Д.).

Выразим надежду, что философия детства со временем займёт свою научную нишу и в России, а пока эта тематика обосновывает свои права на существование в философской антропологии и социальной философии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Грякалов А.А. Философия и транспедагогика детства // Сборник материалов конференции Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2003.

Мамычева Д.И. Детство – метаморфозы культурного взгляда. Научно-популярное издание. Таганрог, 2013.

Нефёдова Л.К. Феномен детства в основных формах его репрезентации: философия, миф фольклор литература... дисс. на соиск.уч. ст.д.филос.н. 2005.

Попкова Т.Д. Становление личности ребенка. Монография в 2-х ч. Пермь: ПОИПКРО, 2008.

Фельдштейн Д.И. Детство в современном мире: явление, событие, процесс // Мир психологии. 2002 No 1. С.9-19.

Arendt H. "Vita active. Oder vom tatigen Leben". Stuttgart, 1960.

Schues Ch. "The birth of Difference". Halb-Bd. 1997.

Gregory, Maughn and Laverty, Megan Jane, In community of Inquiry With Ann Margaret Sharp: Philosophy Childhood and Education, New York: Routledge, 2017.

Kennedy D., Bahler B. «Philosophy of Childhood Today: Exploring the Boundaries, Lanham. 2017.

MacMillan. «*Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*, New York: Palgrave. 2014.

Т. Д. Попкова

ФИЛОСОФСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА – область философского знания, рассматривающая предназначенность детства как начального этапа жизни человека (укоренённости ребёнка в бытии), исследующая как универсальные, так и специфические закономерности программы развития индивида (полноправного субъекта реальности), ориентированную на самопознание, самоактуализацию и самосовершенствование личности в контексте социальных явлений и жизненной траектории самореализации.

В философской антропологии ребёнок выступает единицей множества – равнозначной остальным индивидам в социальном универсуме, – его жизнь обусловлена взаимодействием с другими субъектами, а его личностное становление является одновременно и *процессом*, и *результатом* познания, осознания мира и самого себя в нём. Цель бытия ребёнка выявляется в актуализации многомерности человеческой природы, обусловленной различными факторами, участвующими в «моделировании» образа человека, а смысловая актуальность бытия ребёнка – в использовании вариативных возможностей существующих условий для содержательного наполнения личности. Исходя из этого, детство выступает уникальным периодом бытия человека, в процессе которого реализуется проект созидания личности.

Основы *современной философской антропологии*, в которой видное место заняла онтологическая проблематика, были заложены в 20-е годы XX века М. Шелером (наличие высокой цели человеческого развития – человек как соавтор божественного замысла; жизнь есть *самодвижение*, *самоорганизация*, *самодеятельность*), Г. Плесснером (природа человека в единстве биофизических и духовных сторон, стремление к бесконечному *самоизменению*), П. Ландсбергом (устремленной к себе индивидуальности), О.-Ф. Больновым (экзистенциальная философия – философия жизни).

В настоящее время существует большое разнообразие антропологических концепций человека: *неотомистская антропология* (Ж. Маритер, И. Гейзер,

М. Шьяка, Р. Гварини) – человек как представитель упорядоченного объективного порядка, сотворённого Богом; *аксиологическая антропология* (Н. Гарман, А. Демпф, Ф.Й. Ринтелен, Г. Конрад-Мартиус) – иерархически упорядоченная система абсолютных ценностей; *натуралистическая философская антропология* (И.П. Павлов, Д. Уотсон, Э. Торндайк) – абсолютными ценностями являются философско-биологические закономерности порядка мира, которые обуславливают жизнедеятельность человека; *индивидуалистическая и персоналистическая философская антропология* (М. Шеллер, В Штерн, Э. Мунье, М. Недонсель) – в которой личность предстаёт в своей самости, она сама себя формирует и структурирует; *экзистенциальная философская антропология* (К. Ясперс Г. Марсель, Н. Аббаньяно, Н.А. Бердяев, М. Бубер, А. Камю, К. Барт, Э. Бруннер, Ж.-П. Сартр) – личность рассматривается через её деятельность и создаёт свой собственный мир в противовес инертному внешнему материальному миру и др.

В работах *философствующих психологов* также прослеживаются антропоцентрические идеи: теоретическая система К. Юнга позволяет выявить общие для всех детей особенности мировосприятия, которые объединяются в понятии «родовое сознание»; в теории развития личности, созданной Э. Эриксоном, центральным является исследование универсальных для всего человечества возрастных стадий, которые проходит каждый человек; различия личностной динамики развития и воздействие на этот процесс культурных факторов были исследованы в работах К. Хорни. Согласно её выводам, решающим фактором для развития личности являются отношения между ребёнком и родителями. В работах крупнейшего психолога XX в. С.Л. Рубинштейна выдвигается вопрос о взаимовлиянии, взаимодействии и взаимозависимости человека и мира, «о способе существования человека в соотношении его с бытием, сущим вообще» [Рубинштейн, 1976: 6]. Позднее эту точку зрения развивает философ А.С. Арсеньев. В качестве важнейшего предмета философской антропологии он выделил отношение «Человек и Мир», включив в него мир ребёнка.

Рассматривая детство с позиции философской антропологии, следует выделить следующие направления:

1. *Антропологическая онтология детства.* Развитие ребёнка, происходит в процессе его «вхождения в образ человека», – гармонически целостной личности. Детство занимает значимый период в своей потенциальной направленности, что позволяет рассматривать его как глобальное «планетарное явление» (В.И. Вернадский).

2. *Антропологическая аксиология детства.* Развиваясь во временном континууме, ребёнок удовлетворяет свои человеческие потребности и апробирует свои потенциальные способности, которые приобретают статус ценностей. Само бытие ребёнка наделяется человеческим смыслом, т. е. ценностным целеполаганием. Получение ребёнком базовых знаний, ценностей жизненного опыта от старшего поколения закладывают основы общей культуры – это ложится в основу ценностных отношений ребёнка к себе и к миру. Только детство обладает своими потенциальными возможностями в развитии *индивида* как биологически совершенного организма, способного к усвоению колоссального объёма знаний, как *индивидуальности* в проявлении заложенных природой вариативных данностей к творческой самоактуализации, как *личности*, способной к саморазвитию. При этом, каждый ребёнок создаёт собственную систему ценностей, исходя из внутренних процессов интериоризации общечеловеческих (групповых, семейных и иных) ценностей. И с этим тоже необходимо считаться.

3. *Антропологическая гносеология детства.* Познавательная деятельность ребёнка носит эмпирический характер. Дети познают мир одновременно с помощью всех органов чувств (в отличие от взрослых, которые могут это делать избирательно). Исследовательская деятельность ребёнка основана на приобретении, приращении личного опыта, что позволяет в конечном итоге создать собственное представление и понимание о каком-либо предмете, явлении, событии, что, в свою очередь, вырабатывает личностное отношение к окружающему миру и людям. Познавательная деятельность ребёнка

«очеловечивается» им самим, наполняется смысловым качеством и используется для удовлетворения собственных жизненных, интеллектуальных и творческих потребностей.

4. Антропологическая праксиология детства. В детстве проявляется внутренняя универсально-динамическая потенция человеческого существа:

– неограниченность способностей и возможностей. Ребёнок может освоить всё, что ему будет доступно. Что из этого потенциального «всего» реализуется в будущем, в каких условиях будет актуализироваться, превращаясь в действительность, – до сих пор остаётся «закрытой информацией» для исследователей, пытающихся найти общий алгоритм развития личности человека;

– бесконечная пластичность – способность развивать какую-либо сторону своей человеческой сущности. Обладание ребёнком данной способностью легко доказать его готовностью к обучению и воспитанию разнообразными по содержанию и направленностью образовательными программами, способами, методами, технологиями;

– трансцендентная свобода – ребёнок начинает жизнь не с деятельности, а с созерцания – он изучает внешний мир своим «внутренним взором», «подготавливая» программу собственных реакций, действий. Период созерцания протекает в глубинных слоях формируемого сознания интенсивно и продуктивно. Приоритетной направленностью жизни новорождённого можно считать актуализацию жизненных потенций на извлечение изнутри родовых сил (К. Маркс), а не только получение чего-либо извне.

5. Экзистенциальная антропология детства. В детстве человек проходит неповторимый путь своего индивидуального развития, вбирая, впитывая в себя не только накопленный опыт человечества (познавая окружающий мир), но и раскрывая свой внутренний мир чувств, мыслей, желаний, возможностей (обретая рефлексивные и креативные способности), т. е. приобретает свой собственный, уникальный опыт. Будучи в центре внимания взрослых, ребёнок испытывает на себе различную степень влияния и пытается ориентироваться в

мире эмоционального многообразия, нередко сталкиваясь с противоречием и абсурдом. Безусловно, каждый человек, проходя через миропереживание, выходит из детского возраста (но не обязательно из детства!) с уникальным экзистенциальным опытом.

Таким образом, ребёнок в философской антропологии обретает особый статус – активного субъекта собственной реальности, разделяющий с миром ответственность (в объёме своих возрастных полномочий!) за свою судьбу и судьбу мира (последнее формируется социальными установками или самостоятельно). Ибо социальная реальность не может существовать без взаимодействия и взаимоотношения.

Сегодня в научной среде немного работ, исследующих детство с позиции философской антропологии. Это связано, прежде всего, с тем, что до сих пор сложившаяся традиция восприятия ребёнка через призму психологии и педагогики мешает осознанию первостепенности целостного понимания феномена детства как части Универсума. Тем не менее, российские философы вносят свой вклад в эту перспективную сферу исследований: «Феномен детства в отечественной культуре 20-30-х гг. XX века (философско-антропологический анализ) П.Д. Ермолаевой, «Детство на рубеже XX–XXI вв.» Г.А. Ковалевой, «Социокультурные основы детства» А.Е. Краснослободцевой, «Концепт детства в научной и художественной традиций XX века» О.А. Масловой, «Тема смерти в духовном опыте ребенка. Философско-антропологический аспект» Т.О. Новиковой, «Статусные характеристики мира детства в философской антропологии» Попковой Т.Д., «Онтологические основания феномена детства» Л.Б. Сандаковой, «Раннее детство в представлениях итальянских мыслителей XV века» Н.В. Соколовской, «Морфология субкультуры детства» Е.Н. Суворкиной, «Образы детства в русской культуре и философии» Е.Ю. Удалых, «Детство и детскость в философско-антропологическом контексте» Л.В. Украинец и др.

Возможно, в будущем, когда амбициозность взрослого человека иссякнет, он обратит внимание на первоначало своего бытия и проведёт переоценку значимости жизненного пути, включая в него своё детство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001.

Иванов А.В. К проблеме онтологического статуса явлений сознания // Вестник Московского университета. 2002. № 2.

Кей Э. Век ребёнка. Зарубежная дошкольная педагогика: хрестоматия: учеб. пособ. / ред. С.Ф. Егоров. М.: Академия, 2000.

Попкова Т.Д. Философско-антропологические аспекты детства. Антропологические основания теоретического мышления: материалы науч. конф. (г. Екатеринбург, 16–17 ноября 2004 г.). Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2005.

Розанов В.В. Новые эмбрионы. Семья и жизнь. Религия и культура. Т. 1. М., 1990.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. М.: Наука, 1976.

Шелер М. Положение человека в космосе // Проблема человека в западной философии / пер. А.Ф. Филипова / сост и послесл. П.С. Гуревич; общ. ред. Ю.Н. Попова. М.: Прогресс, 1988.

Эриксон Э. Детство и общество / пер. с англ. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: ИТД «Летний сад», 2000.

Т. Д. Попкова

ЭКОЛОГИЯ ДЕТСТВА – наука, изучающая взаимоотношение ребенка с окружающей средой (социальной, природной, рукотворной, физической) в различных аспектах его жизнедеятельности и призвана определить оптимальные условия формирования и развития личности ребенка.

В современном мире все более отчетливо определяются контуры нового взгляда на взаимосвязь природы, человека и общества, составляющими единое целостное образование. В рамках такого подхода складывается новое видение человека как органической части природы, а не как властителя, развиваются идеи приоритетности сотрудничества перед конкуренцией. На протяжении двух последних десятилетий об экологии детства говорится все чаще. Контекст применения данного понятия очень разный, при этом следует отличать экологию детства от экологии человека.

Экология человека (антропоэкология) — междисциплинарная наука, являясь частью социальной экологии, согласно В. П. Казначееву, рассматривается как «комплексная наука, которая призвана изучать закономерности взаимодействия, людей с окружающей средой, вопросы развития народонаселения, сохранения и развития здоровья людей, совершенствования физических и психических возможностей человека» [Казначеев, 1986: 9].

Согласно современным воззрениям экологии детства, ребенок является главным объектом ее изучения, а всё его социальное, природное, рукотворное и физическое окружение является окружающей средой.

Важное значение для развития экологии детства как научного направления имеет теория экологических систем У.Бронфенбреннера. В соответствии с данной концепцией, экологическая среда развития ребенка состоит из четырех, устроенных по принципу «матрешки» систем:

- микросистема - семья ребенка;
- мезосистема - детсад, школа, двор, квартал проживания;
- экзосистема - взрослые социальные организации;

- макросистема - культурные обычаи страны, ценности, обычаи и ресурсы.

Данная теория признает, что биологически обусловленные свойства и факторы среды, взятые вместе, детерминируют и направляют развитие личности человека [Бронфенбреннер, 1986]. Иной взгляд на окружающую среду ребенка имеют позиции И.В. Вагнера, Е.Ю. Копейкиной. Детство как феномен культуры рассматривается в системе его общих социокультурных характеристик, интегративно включающих в себя частные (медицинские, биологические, физиологические, психологические, социально-психологические, этнографические, педагогические) параметры, что позволяет, в конечном счете, представить целостный социокультурный портрет ребенка как субъекта социума [Копейкина, 2000]. Культурологический подход к пониманию феномена детства требует при этом акцентировать внимание на том, что для осмысления его сущности и специфики недостаточно учесть физиологические особенности развития человека на том возрастном отрезке, который именуется детством. Детство — это психолого-педагогический, социокультурный феномен, это не этап подготовки человека к будущей взрослой жизни, а реальная жизнь, содержание которой во многом определяет качество всех последующих этапов личностного развития и жизнедеятельности человека, это неповторимый и невозполнимый на следующих этапах жизни человека уникальный мир со своей субкультурой, мифологичностью, эмоциональностью, интенсивным накоплением социокультурного опыта, который будет влиять на процесс развития личности долгие годы [Вагнер, 2015]

Таким образом, экология детства выступает как междисциплинарная область знаний, охватывающая медико-биологические, эколого-токсикологические, гигиенические, психологические и социальные аспекты жизнедеятельности ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вагнер И. В. Экология детства и воспитание в контексте культуры глобального общества / Вестник международной академии наук (русская секция) 2015, №1. С.8.

Копейкина Е.Ю. Субкультура детства: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. культурологии: (24.00.01) / Копейкина Елена Юрьевна. Нижний Новгород, 2000. 31с.

Казначеев В.П. Проблемы экологии человека. М.: Наука, 1986. 142 с.

Bronfenbrenner U. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives // Developmental Psychology. 1986. Vol.22. №6. Pp. 723-742. URL:http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/emot/Bronfenbrenner.DP.1986.pdf (дата обращения 13.03.2018).

Е.И. Чердымова

ЭКОНОМИКА ДЕТСТВА КАК РАЗДЕЛ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКИ, изучающий, с одной стороны, как общество инвестирует в детство с целью получения в дальнейшем экономической выгоды, а с другой стороны, вклад накопленного с детства потенциала в экономическое развитие общества. При обосновании экономики детства признается, что в современном обществе роль детей в экономике возрастает. С 1965 г. Гэри Беккер развивал идею человеческого капитала, обосновав эффективность вложений в него. По его мнению, родители, исходя из имеющихся у них ресурсов, определяют количество детей в семье, отдавая предпочтение их качеству, а не количеству. От дальнейших родительских решений в развитии собственных детей зависит национальная экономика [Беккер, 1965]. С тех пор детство попало в поле зрения экономистов, и стало рассматриваться как объект экономических отношений. С точки зрения современного подхода к детству, оно всё чаще рассматривается как период накопления потенциала, который сможет реализоваться на следующих этапах жизни человека.

Западные исследователи проявили большой интерес к исследованию взаимовлияния детства и экономики. В процессе изучения, ими были разработаны следующие модели влияния развития ребенка на дальнейшее образование и, как следствие, успешную трудовую деятельность и заработную плату:

1) Модель межпоколенческой передачи человеческого и финансового капитала (Беккер и Томас) – показывает взаимозаменяемость инвестиций в ребенка и его врожденных талантов. Авторы выводят индивидуальные кривые спроса и предложения инвестиций в человеческий капитал. С одной стороны, государство готово инвестировать в наиболее одаренных детей, что порождает собой спрос на них, а с другой стороны – наиболее богатые семьи способны к самостоятельным инвестициям в своих детей, что порождает предложение. Чем сильнее разброс в индивидуальных кривых спроса и предложения инвестиций,

тем выше неравенство. В случае корреляции кривых, неравенство приобретает максимальные значения [Беккер, 1965];

2) Многопериодная модель формирования человеческого капитала (Кунья и Хекман) – инвестиции в разные периоды детства являются дополнениями в производстве человеческого капитала. Успех или неудача более ранних периодов оказывают влияния на последующие. Образование не ограничено рамками учебных учреждений, оно начинается с младенчества и продолжается всю жизнь [Хекман, 2011].

Эти и другие подходы к экономике детства оказали влияние на формирование новой социальной политики многих стран. В России же исследования по данной теме практически отсутствуют (за исключением коллектива экономистов из УрГЭУ [Сурнина, Шишкина, Воробьева, 2015, 2017]), а инвестиции государства в экономику детства, на наш взгляд, не соответствуют потребностям общества. Но стратегическое планирование развития новой экономики, основанной на качестве человеческого капитала, постепенно должно оказать влияние на переоценку приоритетов инвестирования государства.

Система становления знаний и нравственно-культурных ценностей ребенка попадают в поле зрения экономики, как детерминанты будущего экономического положения в стране. С такой позиции, государству представляется выгодным инвестировать в поддержку и развитие детей, то есть, человеческого капитала, как основу устойчивого развития экономического роста. Расходы на содержание и обучение детей предполагает отложенный экономический эффект, так как замечена прямая связь между ранним развитием ребенка и уровнем дохода и образования взрослого человека. Это подтвердили зарубежные исследования, доказывающие, что уровень человеческого капитала в 6-8 лет объясняет 12% разброса в уровне образования и 20% разброса в заработной плате у взрослого человека [Рау, Murnane, 2011]. Экономический эффект инвестиций в детство может быть измерен как в материальных (рост

прибыли, рост налогов), так и нематериальных показателей (интеллектуальная собственность, высокий корпоративный дух).

Государство начинает проявлять экономический интерес к детству, и по другой причине – демографической проблеме снижения рождаемости во всем мире. В России, хотя суммарный коэффициент рождаемости растёт, в ближайшей перспективе он остается недостаточным даже для воспроизводства населения [Хвыля-Олинтер, 2015]. А по последним данным, Россия входит в очередную демографическую яму молодежи [Аптекарь, 2017]. В связи с ростом стоимости для родителей содержания ребенка, делаются попытки решения этой проблемы методами выплат пособий за рождение детей, хотя на практике, выдача денег только ускоряет уже запланированную рождаемость [Аптекарь, 2017]. К тому же, опыт состоятельных семей и стран запада показывает, что при материальном благополучии рождаемость не увеличивается [Чернов, 2014]. Более того, такие исследователи как В.В. Бойко и Бьюкенен выявили не просто отсутствие корреляционной связи между благосостоянием и рождаемостью, но и обратную зависимость [Хвыля-Олинтер, 2015]. Следовательно, стратегию необходимо пересмотреть. Одним из выходов представляется вложение денежных средств в социальную сферу – образование, медицину, спорт, детские сады и т.д. Улучшения в этих сферах впоследствии дадут качественные изменения в подготовке кадров и сформируют уровень человеческого развития региона. В частности, в информационную эпоху, остро необходима трансформация института образования, подстраивание его под специфику современного мира технологий. Но хотя методы экономической поддержки разнообразны, исследователи сходятся в одном – поддержка детства является стратегическим ресурсом государства и в него необходимо инвестировать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аптекарь П. Заглянуть в демографическую яму. Почему в России снова фиксируется естественная убыль населения // Ведомости, 2017. URL: <https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2017/08/04/727942-demograficheskuyu-yamu> (дата обращения: 05.02.2018).

Беккер Г. С. Теория распределения времени // "Economic Journal" (1965, № 299. С. 493-517. URL: <https://studfiles.net/preview/4341614/> (дата обращения: 05.02.2018).

Сурнина Н.М., Шишкина Е.А., Воробьева Т.Л. Экономика детства: проблемы формирования, направления и инструментарий исследования // Московский экономический журнал. №4. 2017.

Сурнина Н.М., Шишкина Е.А. Региональное развитие: смещение пространственных приоритетов и измерителей / Известия УрГЭУ. №5. 2015. С. 69-75.

Хвыля-Олинтер Н. А. Демографическое состояние современной России // Социум и власть. № 4 (54). 2015. С. 15–23.
URL: <http://rusrand.ru/docconf/demograficheskoe-sostojanie-sovremennoj-rossii>
(дата обращения: 06.02.2018).

Хекман Дж. Политика стимулирования человеческого капитала. пер. с англ. Е. Покатович // Вопросы образования. № 3. 2011. С. 73-137.

Чернов А.Ю. Проблемы управления развитием регионов // Экономикс №1. 2014. С. 33-37.

Papaу J. P., Murnane R. J., Willett J. B. How Performance Information Affects Human-Capital Investment Decisions: The Impact of Test-Score Labels on Educational Outcomes // NBER Working Paper No. 17120. 2011. June.
URL: <http://www.nber.org/papers/w17120>. (дата обращения: 06.02.2018).

Т.А. Игнатьева

ЭКОНОМИКА ДЕТСТВА КАК НАПРАВЛЕНИЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ – направление научных исследований, включающее изучение влияния инвестиций, их состава, структуры на формирование индивидуальных особенностей человека, являющихся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности, а также определяющих его будущие экономические возможности.

Обращение к сущности и пониманию категории «экономика детства» является важным моментом в социально-экономических исследованиях в настоящее время. Отметим, что к XX – началу XXI века детство стало рассматриваться как системно-целостный объект изучения различных отраслей знания: философии, искусствоведения, социологии, этнографии, антропологии, педагогики, психологии, экономики, а исследование категории детства как особого социального института приобрело практическую актуальность.

В настоящее время понятие детства характеризуется многоаспектными подходами к его определению в разных областях знания, при этом большую популярность приобретают социологические теории. Широкое распространение в работах современных исследователей, получает изучение детства с позиции социальных, политических и информационных факторов.

Обращаясь к происхождению экономики детства, следует отметить, что наиболее широкое и глубокое его обоснование начинается с развитием теорий человеческого капитала. Появление теории человеческого капитала обычно связывают с трудами У. Петти, А. Маршалла, А. Смита, а ее окончательное формирование относится к 50-60 гг. XX века – работы Т. Шульца, Г. Беккера. Сущностную основу исследований указанных авторов составляет расчет экономической эффективности расходов на образование, а человеческий капитал рассматривается как экономическая категория, характеризующая совокупность сформированных и полученных в результате инвестиций производительных способностей, личных качеств индивидов, используемых в экономической деятельности, способствующих росту производительности труда, влияющих как на уровень личного дохода индивида, так и национального дохода в целом

[Худобко, 2011]. Согласно названным теориям, детство рассматривается как начальный этап формирования человеческого капитала, который начинается еще до рождения ребенка и формируется в течение первых 23–25 лет жизни, обеспечивая в последующем человеку стабильный доход, статус в обществе, самодостаточность [Носкова 2013].

В этом контексте детство как составляющая (этап накопления) человеческого капитала, представляет сложную системно-структурную категорию социально-экономических исследований. Экономика детства может рассматриваться как экономическая категория, включающая совокупность сформированных и полученных в период детства в результате инвестиций производительных способностей, личных качеств индивидов, определяющих их экономические возможности в будущем. При этом границы периода детства в работах современных исследователей остаются подвижными [Щеглова, 2004].

В аспекте вышеназванных положений следует выделить наиболее значимых авторов и их идеи, повлиявшие на формирование категории «экономика детства». Так, П. П. Бурдые [Бурдые, 2007] определяет процесс становления детства как итоговую сумму основных капиталов: экономический капитал (материальные ресурсы, деньги, товары Дж. Хекман [HecKman, 1976] указывает на зависимость между инвестициями в физическое и познавательное развитие детей раннего возраста и последующей прибылью для семьи и самих детей (средствами, вложенными в физическое и познавательное развитие детей раннего возраста и экономии в будущем), Джон П. Папей, Ричард Дж. Мурнайн, Джон Б. Уиллетт [John P., Papay Richard J., Murnane, John B. Willett, 2011] описывают зависимость между уровнем человеческого капитала в детстве и дифференциацией уровня образования, заработной платы у взрослых. Золотова А. [Золотова, 2012] определяет расходы на социальное обеспечение детей как «инвестиции при подсчете национального дохода».

Результаты проведенного анализа позволяют сделать выводы:

- в большинстве современных исследований детство рассматривается также и как объект экономических отношений;
- детство рассматривается как этап накопления человеческого капитала;

- расходы на социальное обеспечение, обучение детей рассматриваются как инвестиции;
- утверждается зависимость между инвестициями в раннее развитие и уровнем образования, дохода взрослых.

Вместе с тем следует выделить основные направления актуальных, приоритетных исследований экономики детства [Сурнина, Шишкина, 2012]:

- вклад видов экономической деятельности, связанных с детьми, в общественный продукт (национальный доход);
- материальные условия жизни детей (семей с детьми);
- бюджетирование в интересах детей (расходы на образование, здравоохранение, поддержка деторождения и др.);
- эффективность инвестиций в раннее развитие детей;
- возможности решения экономическими методами демографической проблемы;
- финансирование проектов развития детства международными организациями и др.

Исследование экономики детства охватывает широкий круг вопросов, который целесообразно рассматривать на национальном, региональном, местном уровнях, а также на уровне отдельного домохозяйства, индивида.

Подчеркнем, что интерес к исследованию экономики детства в настоящее время отмечается не только в работах ученых, но и нашел отражение на государственном уровне. В целях совершенствования государственной политики в сфере защиты детства, учитывая результаты, достигнутые в ходе реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг., последующие 2018-2027 гг. в РФ объявлены «Десятилетием детства». Среди важнейших вопросов, которые предстоит решить - изменение структуры населения, увеличение нагрузки на работающее население: рост количества людей пожилого возраста при сокращении количества рождений и т.д.

В этой связи основными направлениями исследования экономики детства в современных период являются материальные условия жизни детей, бюджетирование в интересах детей, эффективность инвестиций в раннее

развитие, систематизация бюджетных расходов на поддержку детства, их эффективность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства: Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 г. № 240. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954> (дата обращения: 02.05.2018).

Бурдые П. Социология социального пространства / Пер. с франц. ; отв. ред. перевода Н. А. Шматко. М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 2007. 288 с. (Серия «Gallicinium»).

Золотова А. Официальный сайт Уполномоченного по правам ребенка в Санкт-Петербурге [Электронный ресурс]. URL: <http://www.spbdeti.org/id550/printversion> (дата обращения: 02.05.2018).

Носкова К.А. Формирование, накопление и развитие человеческого капитала // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/05/3033> (дата обращения: 12.11.2018).

Сурнина Н.М., Шишкина Е.А. Приоритеты новой социальной политики // Н. М. Сурнина, Е.А. Шишкина // Труды Уральского государственного экономического университета сборник научных статей: в 2 т. Ответственный за выпуск Е. Б. Дворядкина. Редакционная коллегия: Е. Г. Анимица; В. Ж. Дубровский; М. С. Марамыгин; А. Ю. Коковихин; В. П. Соловьева. Екатеринбург, 2016. С. 200-205.

Худобко Е. В. Особенности формирования и свойства человеческого капитала // Вестник БГУ. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-i-svoystva-chelovecheskogo-kapitala> (дата обращения: 02.05.2018).

Щеглова С.Н. Трансформация детства в современном российском обществе и императивы развития государственной политики в интересах детей// Журнал исследований социальной политики. 2004. Т.2. №2. С. 175-183.

Heckman J. The common structure of statistical models of truncation, sample selection and limited dependent variables and a simple estimator for such models. The Annals of Economic and Social Measurement, 5 (4), 475–492. October 1976. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nber.org/chapters/c10491.pdf> (дата обращения: 02.05.2018).

John P. Papay Richard J. Murnane John B. Willett «How performance information affects human-capital investment decisions: the impact of test-score labels on educational outcomes». June 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nber.org/papers/w17120> – Загл. с экрана. (дата обращения: 02.05.2018).

Е.А. Шишкина

Н.М. Сурнина

ЭТНОГРАФИЯ ДЕТСТВА – направление социальной антропологии, родившееся как междисциплинарный синтез этнологии/социальной антропологии, психологии и психоанализа в начале XX века в США. Этнография детства появилась на волне общего интереса к проблемам детства, развитию ребенка и статусу ребенка в обществе и в научных кругах. С появлением в конце XIX в. педологии встал вопрос о комплексном изучении психологических особенностей детского возраста и процесса взросления. Психоанализ З.Фрейда представил детство как важнейший этап формирования личности, а ранний опыт как истоки бессознательных тревог, комплексов, фрустраций, - всего того, что в течение последующей жизни будет влиять на отношения с окружающими людьми и обществом в целом, проявляясь в душевных расстройствах или разнообразных «психопатологиях обыденной жизни». До психоанализа развитие ребенка рассматривалось преимущественно в биологическом и биогенетическом ключе (см. *Педология, принцип рекапитуляции*) как естественный природный процесс, обусловленный прежде всего внутренними факторами. Психоанализ же заставил обратить внимание на отношения между родителями и детьми, на прессинг социальных запретов, тем самым сместив акцент с биологии на перипетии взаимоотношений ребенка со взрослыми.

В начале XX в. широко дискутировалась тема трудного возраста и подросткового кризиса, но эти трудности тогда воспринимались в духе Г.Ст. Холла, как неизбежное зло, как следствие полового созревания, а значит естественный атрибут взросления. В дискуссию включились этнологи. Франц Боас, глава исторической школы социальной антропологии, предложил молодой аспирантке Маргарет Мид провести полевое исследование на Западном Самоа и посмотреть, как происходит взросление в совершенно иной - не европейской культуре. Знакомы ли самоанским подросткам проблемы, с которыми сталкиваются их американские сверстники?

Вернувшись из экспедиции М. Мид публикует монографию «Взращение на Самоа» (1925). Это первое этнографическое исследование, всецело

посвященное детям. Оно вызывает огромный интерес далеко за пределами научного сообщества, ее читают общественные деятели, педагоги, родители. Для того времени она оказывается откровением. М. Мид показывает, что подростковый возраст, как период «бури и натиска», сопровождающийся психологическими кризисами и семейными конфликтами – не является неизбежным естественным атрибутом роста. Взросление может протекать совсем иначе.

На Самоа родители не давят на ребёнка; если возникает противоречие между подростком и родителями, ребёнок на время переселяется в дом к кому-нибудь из родственников; позже или раньше любые конфликты улаживаются при помощи подарков - нескольких циновок тонкой работы. У самоанских детей, в отличие от европейских/американских, нет неврозов и детских травм, связанных с запретными темами секса и смерти. Это естественный ход жизни, и никому из самоанцев не придёт в голову делать из этого тайну для ребенка. На Самоа детей не торопят, не наказывают, не пугают участью неудачника. В этом традиционном обществе нет конкуренции, никто не страдает за свои убеждения, нет мучительного выбора между различными стандартами поведения, - как жить, кем стать, какому образцу следовать, – всего того, что обрушивается на плечи подростка в западной цивилизации. Поэтому, как считает М.Мид, подростковый возраст проходит спокойно, без конфликтов и стрессов. Американским родителям стоит кое-чему поучиться у самоанских!

Позже М.Мид много критиковали, что она нарисовала пасторальную картинку, не заметила многих проблем, существовавших в самоанском обществе. Но главное, молодая исследовательница показала, что в разных культурах детство существенно отличается. Взросление обусловлено не только биологическими факторами, но и социо-культурными. Каждая культура предлагает свой путь взросления.

Становление этнографии детства теснейшим образом связано со «Школой Культура и Личность», направлением в американской социальной антропологии, которое появилось в 1930-е гг. Эта школа исходила из психоаналитической

трактовки культуры: понять происхождение культуры и феномены социальной жизни можно только через индивидуальную психологию; чтобы понять культуру, надо исследовать психологию личности; но для последнего, по З.Фреду, надо углубиться в детство, проанализировать детские комплексы, травмы, тревоги и фрустрации. Так поиски общей теории культуры привели последователей «Школы Культура и Личность» к исследованиям детства.

Возглавил это направление практикующий психоаналитик А.Кардинер. При Колумбийском Университете (Нью-Йорк) был организован семинар, в котором принимали участие и психиатры и социальные антропологи. А. Кардинер ввёл понятие базовой личности, которая всецело определяется ранним опытом: как родители ухаживают за ребенком, как кормят, как отзываются на детский плач, как отнимают от груди, наказывают ли за мелкие провинности, проявляют ли ласку, потакают ли или держат в строгости? При появлении маленького братика или сестрички старшему ребёнку начинают уделять меньше внимания. Резкое отнятие от груди порождает «оральную тревожность»; продолжительный физический контакт с матерью – почва для развития Эдипова комплекса – из всего этого прорастает базовая личность. Базовая личность представляет собою своего рода психологическую «матрицу», по которой отстраивается культура в целом.

В духе Школы «Культура и Личность» английский антрополог Джеффри Горер (Geoffrey Gorer, долгое время работал в США) выдвинул знаменитую гипотезу тугого пеленания. Анализируя русский национальный характер, Дж. Горер предположил, что противоречивость русской природы и перипетии русской истории связаны с практикой тугого пеленания младенцев, долгий период смиренной скованности сменяется бурным взрывом эмоций, сдержанность и покорность - революционным бунтом. Вокруг идеи тугого пеленания, и того, как оно влияет на национальный характер, велось в своё время множество дискуссий, в связи с психологическими особенностями разных народов.

Ряд антропологов, Рут Бенедикт, отчасти М. Мид, Э. Голдфранк, М. Оплер, вооружившись психоанализом в качестве основной методологии, сфокусировались на практиках обращения с ребёнком в разных культурах. Впервые мир детей и женщин попал в зону внимания этнологов-антропологов. Был преодолен, так называемый, андроцентризм старой этнологии, которая исследовала только «мужской» мир, системы жизнеобеспечения, обычаи и ритуалы, материальную культуру (этнограф-мужчина, даже если бы ему пришлось в голову поинтересоваться родильными обрядами или уходом за младенцами, стал бы объектом насмешек, мужчины племени никогда больше не впустили бы его в свой круг).

Также удалось преодолеть представление о природной предопределённости развития ребёнка, но на смену ей пришёл психосексуальный детерминизм по З. Фрейду.

Этнография/этнология детства началась с весьма спорного посыла о детстве как «демиурге» культуры, что позже было не без иронии названо «пеленочным детерминизмом» и было подвергнуто серьезной критике (Токарев 1978). В 1950-е годы это положение было пересмотрено, а тема детства в разных культурах продолжилась, став одним из важнейших направлений *психологической антропологии*. Психологическая антропология заявила о преемственности Школе «Культура и Личность», но в то же время критически пересмотрела ее научное наследие. Психологическая антропология несколько отступила от пансексуализма Фрейда, сместив исследовательский фокус на социализацию и инкультурацию (освоение ребенком культурно-исторического наследия), на механизмы культурной трансмиссии, передачи знаний (вертикальные – от старшего поколения к младшему; и горизонтальные – среди представителей одного поколения), на действия и круг социализаторов – всех тех, кто так или иначе участвует в формировании личности и обучении ребенка. В центре внимания оказались исследования механизмов и институтов социализации, изучение того, как общество воспитывает ребёнка, как вводит его в мир культуры и какие модели поведения ему предлагает. Тезис о примате

личности над культурой был снят, личность – это «культура, отражённая в индивидуальном поведении».

Этнография детства показала, что в обществах дети обучаются различным навыкам, усваивают разные истины, играют в разные игры. Детство – это не только этап онтогенеза, но и культурно-исторический феномен. Эта мысль, столь понятная и даже очевидная сегодня, для первой половины XX в. была открытием.

Событием в исследованиях детства стала вышедшая в 1960 г. во Франции книга Ф. Арьеса «Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке». Она дала импульс для появления самостоятельного направления в западноевропейской медиэвистике, изучающего эволюцию представлений о детстве и образы детства в различные периоды европейской истории. Идеи Ф. Арьеса оказали влияние на широкий спектр междисциплинарных исследований, таких как историческая демография, история семьи, психология родительства, антропология возраста, кросс-культурные исследования детства [см. подробнее Кон, 2012].

В российскую науку идеи детства как культурно-исторического феномена пришли с большим опозданием. Этнография детства у нас не представляется особым направлением ни этнологии, ни психологии. Тогда как в Европе и Америке некоторые методологи склонны выделять этнографию детства в самостоятельную субдисциплину со своим предметом, теориями и методами работы. Исторически сложилось, что в отечественной науке многие авторы XVIII- начала XX вв., (С.П. Крашенинников, Н.Н. Миклухо-Маклай, Л.Я. Штернберг и др.), описывая быт и нравы различных народов, могли упомянуть о детях и отношении к ним взрослых, отметить отдельные обряды или увлекательные подробности обучения их практическим навыкам охоты и рыболовства. Но при этом они делали акцент на кратком периоде детства у «примитивных» народов и раннем включении детей в трудовую деятельность, тем самым, не замечая ни образов другого детства, ни других систем и институтов социализации. Это был, скорее, дискурс отсутствия детства с привычными для дворянского круга детскими радостями и играми, чем

понимание того, что детство как этап жизни может иметь различное содержание. В России XIX в., на волне интереса к народной культуре обратились к исследованиям детского фольклора, что так или иначе было связано с описанием быта детей, был собран богатейший фольклорный материал: П.А. Бессонов сборник «Детские песни» (1868), Е.А. Покровский "Детские игры, преимущественно русские в связи с историей, этнографией, педагогикой и гигиеной" (1887), С.В. Максимов «Нечистая, неведомая и крестная сила» (1903). Продолжением изучения детского фольклора стали работы следующего поколения фольклористов Г.С. Виноградова, О.И. Капица, - но всё это были «преимущественно русские» материалы о детстве. В начале 1940-х гг. историк и психолог Н.А. Рыбников выступил с инициативой проекта по изучению истории русского ребенка биографическим методом (См. Н.А. Рыбников). Но в силу многих обстоятельств проект не был реализован. После сокрушающей критики педологии основной вектор в исследованиях детства задавала педагогика. Советская же педагогическая система держала курс на единые стандарты воспитания и образования детей во всем СССР, никак не поощряя внимания к историко-культурному многообразию миров детства и национальным традиционным системам социализации.

В отечественной этнологии тема детства после долгих лет молчания зазвучала во многом благодаря усилиям И.С. Кона. Под его редакцией вышла серия сборников «Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии» (1988), «Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии (1983), а также том избранных работ М. Мид «Культура и мир детства» (1988) – которые показали многообразие миров детства. Выходят монографии и статьи, посвященные детству в традициях и обрядах разных народов [Рождение ребенка в обрядах и обычаях..., 1997].

К теме детства сегодня обращаются историки (изучение детства в разные эпохи по эго-документам, письмам, дневникам, биографиям, воспоминаниям), культурологи и искусствоведы (образы детства в живописи, детские рисунки,

история детского костюма), педагоги (этнопедагогика, история педагогики, история школы), а также этологи. В отличие от гуманитарных исторических дисциплин, где акцент делается на многообразии этнокультурных сценариев детства и взросления, этологи как представители биологических наук ставят вопрос об инвариантных особенностях детского развития, о высокой лабильности нервной системы, о шквале информации, которая обрушивается на современного ребенка, перегружая его не востребуемыми знаниями (Кребс, 2006).

В последние годы интерес к «детской тематике» набирает силу. Child studies, некогда бывшие уделом «чистой» науки, помогают разобраться в сегодняшних проблемах «отцов и детей»; ставят вопрос о том, как должно строиться обучение ребенка в условиях, когда на каждое поколение приходится несколько технологических революций; как традиционные системы социализации смогут сосуществовать с требованиями глобализирующегося мира. «Людам, не знающим ни истории детства, ни современной психологии развития, исторические перемены часто кажутся катастрофическими, а единственным средством преодоления социально-педагогических трудностей представляется возврат к идеализированному, по сути дела – воображаемому прошлому, будь то детоцентризм, отцовская вертикаль власти или жесткая гендерная сегрегация обучения и воспитания. Так что даже сугубо академическая история детства может иметь важный социально-политический смысл» [Кон, 2012].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1999.

Виноградов Г.С. Детский фольклор // Из истории русской фольклористики. Л., 1978.

Детский быт и фольклор. Под ред. О.И.Капица. Л., 1930.

Кон И.С. От истории детства к истории девочек и мальчиков: гендерные аспекты в осмыслении теории Ф. Арьеса // «Вся история наполнена детством»: наследие Ф. Арьеса и новые подходы к истории детства: Сб. ст.: В 4 ч. Ч. 1 / Сост. В.Г. Безрогов, М.В. Тендрякова. М.: РГГУ, 2012. С. 33–53.

Кребс Уве Воспитание в традиционных культурах: антропологический подход [Текст] : монография: В 2 т. Красноярск : Крас. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006.

Мид М. Взросление на Самоа // Мид М. Культура и мир детства: Избр. произв. М.: Гл. ред. восточной литературы издательства «Наука», 1988. С. 88–171.

Рождение ребенка в обрядах и обычаях. Страны зарубежной Европы. М., 1997.

Токарев С.А. История зарубежной этнографии. М.: Наука, 1978.

Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / Под ред. И.С. Кона. М.: Наука, 1988.

Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии / Под ред. И.С. Кона. М.: Наука, 1983.

М.В. Тендрякова

РАЗДЕЛ 3 БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ ДЕТСТВА

ДЕТОЦЕНТРИЗМ – социальное явление восприятия ребенка в семье как основы, центра, ядра и предписание детям особой роли, придающей браку социальную значимость и повышающей общественный статус супругов-родителей. Возникло в XIX веке и связано со становлением нового типа семьи буржуазного общества. К XX веку изменение семьи на детоцентристскую видно наглядно, например, через изменения обязанностей супруги: раньше женщина должна была заботиться о доме и муже, главной ролью женщины в детоцентристской семье становится роль матери, а функцией – уход, развитие, обучение, воспитание ребенка [Зидер, 1997]. Этот термин характеризует также принятие детей как духовной и эмоциональной ценности для общества и государственной социальной политики.

И.Шютце в 1988 г. предприняла попытку описать серьезные изменения отношений в семье и браке ко второй половине XX века. Главный тезис: супружеские отношения потеряли свое главенствующее место в семейных отношениях, центром семьи стал ребенок. Зарубежные исследования, например С.Фенд в 1988 году, констатировали все увеличивающуюся концентрацию семьи на ребенке как норму современной семьи. В качестве отклонения от данной нормы выделяют социальное сиротство и, в современных исследованиях, семьи чайлд-фри [Майорова-Щеглова, 2008].

Российский социолог С.В.Дармодехин выделял три фактора в принятии ребенка как ценности: 1. смысл жизни, продолжение рода; 2. самореализация личностей родителей; 3. условие гармонии брачных отношений. [Дармодехин, 1998] Экономический фактор, имевший в прошлом большое значение для определения ценности детей для их родителей, сегодня в определенной степени утратил свое значение, хотя определенная часть населения расценивает детей как социальное страхование родителей в старости (такие взгляды присутствуют в семьях традиционной ориентации, религиозных, национальных взглядов) [Актуальные..., 2013]. На детей сегодня, как правило, не смотрят как на рабочую

силу, защитников-воинов, своеобразный вклад в будущее благоденствие (когда за выросшего ребенка в различных культурах отдавали выкуп, калым).

Современная российская семья является сегодня в большинстве случаев детоцентристской, где дети рассматриваются на микросоциальном уровне как основная ценность [Антонов, 2013]. Как показывают актуальные социологические исследования главным залогом счастливой жизни россияне считают семью и детей [Уровень..., 2016]. В этой характеристике наблюдается схожесть ее с современными западноевропейскими моделями.

Психологические исследования изучают, как наличие ребенка гарантирует счастье и смысл жизни людям, как стимулирует супругов к развитию межличностных отношений. Педагоги склонны определять детоцентризм как стиль воспитания ребенка, при котором интересы взрослых членов семьи и внимание обращены только на него. То есть воспитание становится неким культом, превалирующим над интересами супружеской семьи. Часто предметом педагогических исследований становится эгоизм ребенка как продукт таких воспитательных технологий.

Социологи выбирают иной ракурс: как ребенок побуждает к изменениям уклада жизни семьи (стимул к карьерному росту как основе финансового обеспечения, строительство и обустройство жилья, потребительские практики, забота о безопасности, самообразование и др. аспекты).

Детоцентризм серьезно влияет на межпоколенные отношения в семье. С одной стороны, наблюдается интенсивное соучастие родителей в процессе взросления ребенка. Такая ориентация, по мнению некоторых ученых, является одним из факторов уменьшения детности в семьях. Эта концентрация имеет своим следствием стремление родителей «привязать» к себе ребенка: фактически родители уклоняются от выполнения своих словесных заявлений, что они хотят воспитать в своих детях самостоятельность. В свою очередь, дети пытаются освободиться от столь тесных уз, и в этом противоречии многие современные социологи склонны видеть причину усложнения отношений между родителями и детьми в семье, а также разводов супругов в зрелом возрасте в

период ухода выросших детей из родительской семьи – «кризис пустого гнезда». Именно эти характеристики выделяются в качестве ведущих при обосновании нового термина – детоцентризм негативный.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Актуальные проблемы родительства в России / Отв. ред. Т. А. Гурко. М.: Институт социологии РАН, 2013. – 209 с. 1 CD-ROM (1.99 МБ) ISBN 978-5-89697-238-9 URL: <http://www.isras.ru/publ.html?id=3015> (дата обращения: 22.08.2018).

Антонов А.И. Микросоциология семьи. - М.: Высшее образование, 2013.

Дармодехин С.В. Государственная семейная политика: Проблемы теории и практики. - М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 1998.

Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII – XX вв.) - М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 1997.

Майорова-Щеглова С.Н. Диалог культур: поиск универсальных подходов к детству // Вестник РГГУ. Серия Социолог. №2. 2008. С.212-218. URL: http://www.rsuh.ru/upload/main/vestnik/fsi/Vestnik-2_08.pdf (дата обращения: 22.08.2018).

Носкова А.В. Семейная политика в Европе: эволюция моделей, дискурсов, практик // Социолог.исслед. 2014. № 5 (361). С. 56-67.

Уровень счастья в России-2016. Инициативный всероссийский опрос ВЦИОМ 5-6 ноября 2016 г. в 130 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках и 8 ФО России. Объем выборки 1600 человек. ВЦИОМ URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115976> (дата обращения: 22.08.2018).

С.Н. Майорова-Щеглова

ДЕТСКАЯ СУБКУЛЬТУРА – это автономная жизнедеятельность детей, отражающая специфику бытия её носителей в пространственно-временном изменении, выступающая в роли феномена каждого нового поколения.

Детская субкультура сохраняла в научной среде статус *terra incognita* вплоть до конца XIX в. Одним из первых на существование особого детского типа поведения обратил внимание в ходе наблюдения за коллективной игровой деятельностью мальчиков американский психолог, основатель педологии С. Холл [Холл, Эллис 1925: 125–141]. В середине XX в. появились новаторские работы английских и американских фольклористов Айоны и Питера Опи, Мэри и Герберта Кнапп. В конце 1970-х годов финская фольклористка Л. Виртанен выяснила, что детское сообщество представляет собой «миникультуру», живущую по своеобразным, непонятным для взрослых законам [Virtanen, 1978].

В нашей стране исследование детской субкультуры (детского фольклора, бытовой и игровой деятельности детей) началось во второй половине XIX в. (П. Бессонов, Е. Покровский, А. Ветухов). В качестве самостоятельной области исследования детскую субкультуру впервые выделил П. Шейн, который предпринял попытку классифицировать собранный фольклорно-этнографический материал. В 20 – 30-е гг. XX в. Г.С. Виноградов упорядочил накопившиеся к этому времени знания и исследовательский опыт о детской субкультуре.

В конце XX в. интерес к детской субкультуре стали проявлять психологи и педагоги (И. Кон, В. Кудрявцев, Т. Алиева, М. Осорина, Н. Михальченко, Н. Короткова). Результатом усиления интереса к данной проблематике явилось появление в психологическом словаре понятия «детская субкультура».

В настоящее время детскую субкультуру изучают Абраменкова В., Бардинова Е., Иванова Н., Калина М., Майорова-Щеглова С., Носко И., Лойтер С., Чередникова М., Осорина М., Чеснокова Е., Чумичева Р. и др. Основные направления исследований охватывают области фольклора, психологии, частично педагогики. Следует отметить, что мало работ,

рассматривающих этот феномен с точки зрения философии и философской антропологии [Попкова, 2010].

Главное предназначение детской субкультуры – неформальное объединение возрастных групп детей, существующее независимо от правил и установок взрослых – выстраивается по принципу антропоцентризма, – т. е. главным лицом выступает личность ребёнка. Содержание детской субкультуры отражает всю полноту жизнедеятельности как отдельно взятого ребёнка, так и детского сообщества. Характерной особенностью субкультуры с философского ракурса является её экзистенциальная составляющая (мир переживаний, впечатлений, отражения во внутреннем и проявлении во внешнем мире).

Основные функции детской субкультуры – формирование чувства идентичности и социально-значимого места ребёнка в возрастном сообществе, приобщение его к коллективному мыслетворчеству, объединение в ментальном пространстве по принципу «духовной сопричастности» – позволяет говорить о планетарном масштабе этого явления (независимо от национальной принадлежности, географического и территориального существования). Как и любая другая возрастная субкультура, она имеет сверхиндивидуальный характер, формируясь в процессе получения ребёнком личного опыта и подчиняясь закону сопричастности (чувства «пра-мы»). Создаётся и реализуется детская субкультура в различных сферах жизнедеятельности детей, она является и «стержнем» их повседневной жизни, и частью самосознания. Система отношений, выстраиваемая со сверстниками, старшими детьми, взрослыми в пространстве этой субкультуры оказывает существенное воздействие на формирование в сознании детей мировидения, миропонимания и мирообъяснения.

Возникновение детской субкультуры в жизни каждого нового поколения (её элементы можно обнаружить уже с самых ранних лет жизни человека) обусловлено многими условиями, однако повторяющееся её «заново-возрождение» обязано наличию закономерностей:

– наличие в однородной возрастной группе неосознанных движущих побудительных сил к определённым действиям, т. е. иррационального начала, в основе которого могут лежать архетипы мышления, любознательность, творческая интуиция и другие виды активности, характеризующие процессы антропогенеза самосознания ребёнка;

– присутствие особого состояния восприятия жизни как выражения совместного переживания, экзистенциальным «продуктом» которого выступает ментальность детского сообщества («духовная коллективность»);

– неосознанное стремление к автономии и сакрализации собственного мира (т. е. разграничение «своего» мира и мира взрослых). Одновременно дети осваивают окружающую действительность, «помещают» её в своё жизненное пространство посредством трансляции (чужого или приобретённого собственного опыта), преобразования и замещения (посредством подражания, повторения, копирования), способствуя освоению детьми социальных ролей и статусов, социального сознания и поведения;

– стремление детей к взрослению: дети хотят быть более взрослыми, чем они есть сейчас.

Особенности существования детской субкультуры меняются в зависимости от социально-культурных, социально-экономических и социально-политических трансформаций общества в рамках конкретного исторического периода.

Базовую методологию исследования детской субкультуры заложил американский антрополог Ф. Боас, предлагая культурологам и антропологам использовать наряду с эволюционными, метод индукции (сравнительное изучение детства у разных народов в разных культурных условиях). Основными методами изучения детской субкультуры XXI в. являются: наблюдения (включённое и невключённое), эксперимент, опросники, беседа, видеозапись, изучение дневниковых записей, сопоставительный анализ (в рамках архаической, традиционной и современной детской субкультуры), анализ продуктов деятельности, направленных на сбор фактов и атерфактов, а также

установление специфики существования и закономерностей её функционирования.

Учитывая, что пространство детской субкультуры не имеет видимых границ – ментальных, территориальных и временных, – его изучение возможно при условии «допуска» взрослых в пространственные локусы (центры): двора, клуба, игровой площадки, «штаба», учебного класса или группы, кружков, парка и др.; предметного мира; вербального пространства; ментального пространства; эстетического пространства [Попкова 2011: 129-136]. Существующие в реальном времени, эти локусы не только способствуют социализации ребёнка, но и оказывают воздействие на формирование экзистенциальной, аксиологической и трансцендентальной составляющей духовной сущности ребёнка. Будучи симбиотичной с культурой взрослого мира, детская субкультура при этом имеет свой особый мир отношений, смыслов, идей и ценностей.

Целенаправленного изучения детской субкультуры в России во всей полноте её проявлений до сих пор не осуществляется. Можно говорить только о частичных исследованиях (элементов субкультуры). Таковые проводятся: в «Центре игры и игрушки» при Московском городском психолого-педагогическом университете (исследования современных игрушек, их влияния на развитие детей, выявление детских игр, изучение современного детства); в «Центре междисциплинарных исследований современного детства» в Московском государственном психолого-педагогическом университете; в «Центре исследований современного детства» при Высшей школе экономики (изучение и анализ современной ситуации развития детей дошкольного и школьного возраста; в Исследовательском комитете «Социология детства» Российского общества социологов; в Институте детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (исследование культурации и субкультуры дошкольного детства). Периодически в Москве проходят тематические конференции «Игровая культура современного детства»; на сайте Российского государственного гуманитарного университета можно отслеживать работу постоянно действующего семинара «Культура и

нормы детства»; В Санкт-Петербурге была разработана мультимедийная информационная система «Мир детства: культура – история – образование», которая за последние годы, к сожалению, не пополняется материалами.

Центры по изучению детской субкультуры существуют за рубежом, так в Великобритании успешно осуществляет свою деятельность «Центр детской культуры» (The Center for Childhood Culture), Музей детства (Museum of Childhood) при Лондонском университете Королевы Мэри (Queen Mary University of London). Музей детской игрушки есть и в Венгрии. Изучение детских ритуалов проводится в университетах Франции (Université René Descartes, Paris). Экспертизу детской игрушки осуществляют в Германии общественной организацией «Spiel gut» (по аналогии с этим создан и «Центр игры и игрушки» в Москве МГППУ).

Вопросы существования особого детского мира, безусловно, интересуют исследователей многих стран мира, однако, в большей мере тематика сопрягается с проблемами воспитания, психологии, взаимоотношений, коммуникации, а так же социальными реалиями XXI века, которые на сегодняшний день кажутся наиболее острыми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре. М.: Московский психолого-социальный институт, МОДЭК, Воронеж, 2000.

Виноградов Г.С. Этнография детства и русская народная культура в Сибири / Г.С. Виноградов. М.: Восточная литература. 2009.

Копейкина Е.Ю. Субкультура детства - Библиотека ННГАСУ (Нижний Новгород), 2000.

Осорова М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Москва-Питер, 2010.

Попкова Т.Д. Современная детская субкультура как социальный феномен / Сост. Т.Д. Попкова; под ред. Т.Д. Попковой, Б.В. Кондакова; предисл. и закл. Т.Д. Попковой; Перм. гос. ун-т. Пермь, 2010.

Попкова Т.Д. Экзистенциальный мир современной детской субкультуры // Гуманизация образования. 2009. № 6. Сочи: Институт образовательных технологий РАО, 2009. С. 83–88.

Попкова Т.Д. Методология исследования детской субкультуры // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение: вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 3 (9): в 3-х ч. – Ч. III. С. 129–136.

Попкова Т.Д. Современная детская субкультура: социальный аспект коммуникативных связей // Альманах современной науки и образования. 2013. № 8 (75). Тамбов: Грамота, 2013. С. 136–141.

Холл Ст., Эллис К. Исследование о куклах // Очерки по изучению ребенка. Куклы. Собственность у детей. Куча песку / пер. с англ. под ред. и с предисловием Н.Д. Виноградова. Б.; М.: Издательство Пучина, 1925.

Virtanen L. Guldens Lore-Studia Fennica. Helsinki, 1978.

Т.Д. Попкова

ИНИЦИАЦИЯ – переход ребенка или подростка в статус взрослого человека. Сопровождалось, как правило, специальным событием – обрядом инициации. Различают 2 группы коллективных обрядов: первые относятся ко всей возрастной группе и связаны с едиными изменениями, знаменующими переход от детства или юношества к взрослому возрасту. Второй вид обрядов проходит индивидуально или в узких группах. У разных народов варьируются возраст «посвящаемого», продолжительность и степень публичности ритуала, им охватываются сразу оба пола или только один – мужской.

В прошлом эти обряды носили характер испытания мужества, воли и были связаны с телесными травмами (нанесением ран, татуировкой и т.п.). Ритуалы публично узаконивают перед всеми членами общества факт соответствия миру взрослого, сам ребенок получал при этом также подтверждение, что он стал взрослым и пригоден для выполнения ролевых позиций, свойственных этому статусу. Немецкий социолог Ф. Найдхардт так описывает обряд инициации у североамериканских индейцев хопи: «Переход от детства к юности у хопи происходил во время большого праздника всего племени. Детей избивали бичами, они получали новые имена, посвящались в культ предков и получали «крестных родителей», которые знакомили их с ритуалом племени. В следующие годы им доверялось все больше хозяйственных задач: однако их пока не принимали в члены одного из четырех «тайных обществ», ведающих культурной жизнью племени. Вступить в них они могли лишь несколькими годами позже, в возрасте от 15 до 20 лет».

Часто инициация осмысливалась как смерть и новое рождение в качестве нового взрослого члена сообщества. Инициационные мифы нередко повторяют мотив проглатывания детей каким-либо страшным существом или животным, например, австралийское племя муринбата воспроизводит истории, когда шестилетних детей проглатывает злая и страшная старуха Мутинга. Разыгрываемая в ходе обряда театрализованная смерть старухи приводит к «возрождению» ребенка в новом для него качестве взрослого.

В современном обществе наблюдается процесс деинституционализации обряда инициации. Функцию групповых инициаций сегодня выполняют некоторые биографические события, закрепляемые законодательно (получение паспорта, наступление уголовной ответственности, окончание школы). Биографические события охватывают изменения, по которым социальная среда делает вывод о превращении ребенка во взрослого и с помощью которых воспитатели, в широком смысле этого слова, и ученые определяют верхнюю границу детства.

В настоящий момент в России отсутствуют подготовленные культурной традицией пути инициации для детей, которые когда-то облегчали и ускоряли вхождение в мир молодых взрослых. В советские времена ритуалы приема в октябрята, пионеры, в комсомол были для детей символическими маркерами их взросления, а последний – вступление в комсомол – во многих случаях прямо констатировал переход ребенка в новую социальную группу – молодежь, первую ступень взрослости. В качестве наиболее значимых личностных событий – аналогов обрядов инициации сегодня, по мнению самой молодежи, выступают: сексуальный дебют, конфликтные взаимоотношения с родителями и другими значимыми взрослыми, употребление алкоголя, наркотиков, курение, освоение систем самозащиты. В детской, а точнее в подростковой среде происходит постепенное опривычивание последних из упоминаемых нами негативных действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Генон Р. Заметки об инициации // Кризис современного мира = *Aperçus sur l'initiation* (1946). М.: Эксмо, 2008. С. 141-442.

Зими́на И.С. Современный вариант инициации в процессе взросления подростков // Педагогическое образование в России. 2010. № 2. С. 75-80.

Куц В.А. Самоорганизующиеся инициации подростков в современном обществе (системно-синергетический анализ) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. №5 (43): в 3-х ч. Ч. III. С. 118-121.

Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. М.: Мир, 1994. 320 с.

Щеглова С.Н. Определение границ перехода от детства к молодости и от молодости к взрослости // Молодежь 97: надежды и разочарования. – М.: НИЦ ИМ, 1997. – С.157-166.

Эриксон Э. Детство и общество. С-Пб.: Ленато, АСТ, 1996. 592 с.

Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии. М.: Наука, 1992. 188 с.

С.Н. Майорова-Щеглова

ИНФАНТИЦИД – детоубийство, преднамеренное уничтожение людей в детском возрасте, отдельно выделяют убийство младенцев. Феномен детоубийств изучается в рамках различных дисциплин: криминологии, социологии, психиатрии, медицины, демографии, истории. Нередки междисциплинарные исследования.

Историко-социальные исследования выявили, что в неиндустриальных обществах причинами инфантицида выступали:

1. Контроль уровня населения во времена стихийных или общественных бедствий (голода, войны, эпидемий) через уменьшение доли детей.
2. Особые характеристики новорожденных: инвалидность, болезнь, в некоторых культурах к недопустимым характеристикам также относили однойцовых близнецов. Так, Платон считал детоубийство идеальным средством для избавления от «дефектных» детей.
3. Ребенок не имел значимости для общества, а значит и для родителей, в ряде случаев он рассматривается лишь как нежелательный результат половых отношений. В Древней Греции и в Древнем Риме естественным воспринималось решение об умерщвлении ребенка, появившегося в результате супружеских измен, неофициальной связи.
4. Ритуальные детоубийства в некоторых культурах повышали социальный статус родителей и родственников умерщвленных детей. Например, в религиях древних инков, майя, ацтеков детей приносили в жертву раз в четыре года, а также во время тяжелых бедствий.

Инфантицид в дохристианском мире был довольно широко распространен, не осуждался общественностью и не наказывался по закону. Родители были вправе также выгнать своих детей на улицу и хотя это не является прямым убийством, но зачастую приводило к смерти. Лишь с распространением христианства постепенно стало меняться отношение к детям. В IV веке н.э. инфантицид был объявлен христианской церковью преступлением, что остановило практику подобных убийств. Император Константин в 311 и

318 годах н.э. издает и государственные законы, запрещающие инфантицид и выбрасывание детей на улицы. Одновременно в качестве меры спасения детей этими законами устанавливалось денежное пособие семьям, усыновляющим брошенных детей. Церковный собор в Базасе в 442 году н.э. призывал добрых христиан подбирать детей, "брошенных собакам".

Многие страны признают сегодня инфантицидом только убийства детей своими родителями. В США предлагается даже более четкая градация: «felicide» – убийство собственного ребёнка биологическими родителями; «neonaticide» – убийство родителями собственного ребёнка в течение первых 24 часов после его рождения; «infanticide» – убийство собственного ребёнка в течение первого года его жизни; «felicide-suicide» – убийство собственного ребёнка одним из биологических родителей с последующим самоубийством данного родителя; «familicide» – убийство одним из родителей собственного ребёнка и другого родителя. За такой позицией стоит общественное мнение об исключительности такого убийства, возрастания уровня табуированности насилия родителей по отношению к детям [Остапюк..., 2016].

Феминистские теории поднимают вопрос о распространении фемицида, термин был предложен философом М.Э. Уоррен в 1985 г. Признавая наличие гендероцида (детоубийство детей определенного пола), ученые выявили, что отбор через аборт чаще применяется, если выявляется беременность плодом-нежеланной в культурных традициях девочкой. Сегодня такие факты выявляются по косвенным данным о соотношении долей мальчиков/девочек среди рожденных в Китае, Пакистане и Индии. Андроцид, но в гораздо меньших объемах, имеет место быть при уничтожении мальчиков при военно-политических (этнических) конфликтах, когда этот акт совершается противоборствующими сторонами для уменьшения групп потенциальных воинов и будущих отцов вражеских народностей. Документированы случаи андроцида в период гражданской войны в Югославии, геноцида курдов и др. [Базарова..., 2018].

В настоящее время в социуме в связи с распространением идей о правах еще нерожденного ребенка обсуждается вопрос о том, можно ли считать аборт одной из разновидностей инфантицида.

Сегодня инфантицид - наказуемое по закону преступление. В Российской Федерации до 1994 г. статистика по данному составу преступлений не фиксировалась. С 1994 по 1999 г. первые данные свидетельствовали о не более чем 15 официальных преступлений данного характера в год. В 2001 г. было зарегистрировано 203 убийства, далее к 2013 году констатируется их рост в 10 раз. Стоит отметить, что данная категория преступлений обладает высокой латентностью, эксперты полагают, что и сегодня- количество зарегистрированных фактов в 8 раз меньше реальных масштабов [Савенко, 2015]. По данным пресс-службы Следственного комитета (СК) России за 9 месяцев 2018 года от преступных посягательств погибли 917 детей, пострадавшими стали 374 младенца до 1 года [Интерфакс, 2018].

Социологами аргументирован рост числа детоубийств в аномичных обществах. Религиозное и законодательное запрещение, развитие идей гуманизма не смогли полностью ликвидировать явление до сегодняшнего времени, инфантицид совершается тайно и «прикрывается» объяснениями несчастных случайных обстоятельств, в настоящее время все чаще звучат объяснения экономического характера (невозможности дать ребенку достойную жизнь).

Современные социально-психологические исследования выявили, что осужденным за детоубийства свойственны эмоциональные нарушения, психологическая, а, иногда, и социальная отчужденность, а также отсутствие усвоения моральных и правовых норм. Расстройства психической деятельности являются лишь одной, не самой важной причиной [Антонян, 2016].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Антонян Е.А. Проблемы исправления осужденных за детоубийство // Пробелы в российском законодательстве. Юридический журнал. 2016 №4. С.11- 13.

Арьес Ф. Возрасты жизни.// Философия и методология истории. М., 1977. С.216 - 244.

Базарова А.В., Осохеева Б.Р. К вопросу об истории насилия над детьми в семье и обществе // Теория и практика общественного развития. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-nasiliya-nad-detmi-v-semie-i-obschestve> (дата обращения: 25.11.2018).

В России в среднем ежемесячно гибнут 100 детей в результате преступлений. Москва. ИНТЕРФАКС. 20.11.2018. URL: <http://www.interfax-russia.ru/South/news.asp?sec=1671&id=984226> (дата обращения: 25.11.2018).

Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Просвещение, 1988.

Кошелева О.Е. История детства: опыт зарубежной историографии.// Педагогика. 1996. № 3. С. 45-47.

Остапюк В.Г., Богданов С.В., Жданова О.В. Детоубийство в США, конец XX – начало XXI столетия: основные показатели, динамика, тенденции // Криминология: вчера, сегодня, завтра. 2016. № 2(41). С.62-71.
Савенко И. А. Проблемы квалификации убийства матерью новорожденного ребенка // Общество и право. 2015. № 2(52). С.82-85.

С.Н. Майорова-Щеглова

КАЧЕСТВО ДЕТСТВА – это интегральная характеристика, отражающая объективное состояние детства и основных сфер бытия детей и субъективное воззрение взрослых и детей на условия жизнедеятельности детей в конкретном социуме. Качество детства - это интегральное целое, имеющее экономическую, педагогическую, психологическую, медицинскую, социологическую, правовую, антропологическую, демографическую и другие составляющие. Дефиниция качества детства предполагает возможность оценки как социальных институтов, ответственных за благополучие детей, так и «действий людей по воссозданию и трансформации социальной реальности детства» [Детство..., 2017]. Термин «качество детства» был введен в научный оборот социологами в последней трети прошлого века. Следует отметить то, что категория «качество детства», а также интегративный подход к трактовке данного понятия пока еще не получили широкого распространения в отечественной науке и практике работы с детьми [Сырод, Нагиба, 2018].

Эксперты полагают, что в нашей стране проблематика качества детства обрела актуальность в контексте кризисного состояния современного российского общества, в котором детство «утрачивает благополучные черты, что, в свою очередь, определяет глубокий интерес к проблеме детства и необходимость своевременной социологической диагностики благополучия/неблагополучия детства как индикатора будущего социального, духовного и физического состояния российской молодежи» [Верещагина, Гафитаулина, 2016].

Основные индикаторы качества детства, представленные в российских исследованиях, - это здоровье, образование и духовно-нравственная составляющая [Бреева, 1997], безопасность, мобильность, уровень жизни, социально-психологическое благополучие, условия социализации, уровень социальной инклюзии, детско-родительские отношения, права детей и другие. В фокусе новых исследований в области качества детства появляются такие факторы, как «городская доброжелательность к детям», означающая «наличие

мест для игр, свободу детских перемещений, использование уличных ресурсов, превенцию уличных девиаций и различных форм эксплуатации детского труда» [Филипова, 2018].

Важным индикатором качества детства является уровень досуга детей. Связь качества детства как единства состояния детства и основных сфер бытия детей с детским досугом непреложна. «Досуг детей отражает социальную дифференциацию, уровень жизни, специфику социокультурной среды разных семей» [Майорова – Щеглова, 2016]. Досуг, посвященный играм, занятиям спортом, творчеством, различным увлечениям позитивного характера способствует физическому и интеллектуальному развитию. Кроме того, по мнению С.М. Майоровой-Щегловой, для социальной интеграции детей виды досуговых занятий выступают в качестве ведущих сфер развития.

Качество детства напрямую зависит и от такого явления, как субъектность детей. Традиционные подходы к анализу детства в отечественной педагогике, психологии, медицине и других науках заключаются в рассмотрении детства как объекта, как той части общества, на которую необходимо воздействовать с целью ее формирования, защиты и подготовки к выполнению социальных ролей в будущем. Но становление личности ребенка недостижимо без формирования субъектности. Субъектность ребенка предполагает наличие у него прав не только на материальное обеспечение и безопасность, но и на достоинство, признанность в семье и за ее пределами, уважение к мнению ребенка, участие в принятии решений, касающихся жизнедеятельности ребенка, в целом, отношение к детям как субъектам жизни. Субъектность определяет качество детства, прежде всего, в плане социально-психологического самочувствия ребенка. Кроме того, она «способствует развитию у ребенка активности, креативности, рефлексивности, осознанности, ответственности и др. [Григорьева, Баишева, 2015].

В соответствии с научной традицией детство рассматривается, как правило, не как самоценный этап в жизни человека, а как период, соотнесенный с будущим. Категория «качество детства» выражает настоящее.

Изучение и анализ качества детства с позиций одной науки (например, педагогики) неосуществимы в силу сложности, комплексности объекта. Продуктивность может быть достигнута лишь благодаря междисциплинарному подходу к исследованию качества детства как его интегральной характеристики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бреева Е.Б. Исследование качественных характеристик детей в современной России: методологические аспекты: Автореф. дисс. ... д-ра экон. наук. М., 1997. 40 с.

Верещагина А.В., Гафиатулина Н.Х. Благополучное детство как основа социального здоровья молодых поколений: индикаторы социологического измерения // Инженерный вестник Дона. 2016. №1. С. 10.

Григорьева А.А., Баишева М.И. Субъектность ребенка как важное условие становления личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т.26. С.386-390. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95362.htm> (дата обращения 30.10.2018).

Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия. Научная монография. отв. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. М.: Изд-во, 2017. С. 139-156. 1 CD ROM.

Майорова-Щеглова С.Н. О перспективах изучения досуговых занятий современных детей (в ответ на статью Б.В.Куприянова) // Социол.исслед. 2016. № 12. С. 136-139

Сыроед Н.С., Нагиба А.А. Экспертные суждения о качестве детства // Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик. Материалы международной молодежной научной школы-конференции. Владивосток, 29-31 мая 2018 г. Санкт-Петербург: Астерион, 2018. С. 169-172.

Филипова А.Г., Ракитина Н.Э, Купряшкина Е.А.. Новые исследовательские ориентации в социологии детства // Социол. исслед. 2018. № 3. С.89.

Н.С. Сыроед

МИР ДЕТСТВА – это объективная реальность, предстающая в качестве одного из сегментов социального универсума, имеющая целостную многоуровневую структуру, функциональной особенностью которой выступает жизнедеятельность свободно действующего субъекта – детского мегасообщества.

Мир детства являет собой универсальную систему, организующим звеном которой выступает особая ментальная «вселенная» – детская субкультура; это временное пространство реализации личностных потенций ребёнка как природного и социального индивида (обретающего первые социальные роли и социальный статус); это особая среда, в которой пребывает каждый ребёнок во всей полноте своего бытия.

Генезис философского осмысления проблематики мира детства восходит к философско-религиозным произведениям древности, в которых описаны либо детские годы мессий (или античных героев) и их чудотворные дела (детство Христа в «Евангелии от Фомы»; детство Кришны; детские шалости Геракла), либо философско-мировоззренческие взгляды на процесс воспитания детей, отражающие, как правило, этико-нравственный аспект («Упанишады», «Даосские притчи», «Беседы и суждения» Конфуция; философия Платона и Аристотеля, Талмуд, Тора, Библия, Коран и др.).

Непосредственное изучение мира ребёнка и мира детей можно отнести к ряду наиболее судьбоносных открытий в мире науки конца XIX – начала XX вв. (Ф. Арьес, П.А. Флоренский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн). Однако этот концепт был принят во внимание сравнительно небольшим сообществом учёных, преимущественно из области психологии, педагогики, этнографии. Технократический аспект жизнедеятельности общества, последующие этапы невероятно стремительного развития точных наук, создание высоких технологий затмили гуманизационный источник бытия человека.

Мир детства как предмет познания неизменно вызывает у исследователей затруднения, связанные с относительной автономностью и закрытостью,

самоорганизующейся системой существования, ускользающей от внешнего наблюдателя. Проблемой является и сложность определения его границ и возникающих взаимодействий с другими социальными системами. Например, одни утверждают о его слиянии с миром взрослых и стирании границ между «взрослостью» и «детскостью» (Д. Рихтер), другие заявляют об исчезновении детства (Н. Постман, Х. Хенгст, М. Виннс).

Различные философские аспекты этого феномена определяются его статусными характеристиками:

– онтологический статус отражает развёртывание событийной картины мира детей в процессе их вхождения в мир взрослых;

– аксиологический статус позволяет обосновать пространственно-временную предназначенность мира детства для осуществления формирования гипотетически идеального образа личности, её сущностных компонентов; именно в пространстве мира детства происходит зарождение системы ценностной картины мира и ценностного отношения к миру, к другим и самому себе;

– экзистенциальный статус свидетельствует о потенциальной направленности сознания детей на созидание смыслополагающего и смыслообразующего контекста бытия.

Являясь жизненным пространством детей, мир детства предстает в многообразии субъективных и объективных проявлений: в самобытном контексте индивидуальной и коллективной присутственности, в уникальном многообразии способов мировосприятия и миропереживания, в ментальной ауре «посвящённости» (косвенной и прямой передаче опыта, знаний, традиций детского сообщества и пр.), в которое вовлекается каждый ребёнок. Этот мир обнаруживается как в материальном (предметном), так и духовном (ценности, установки, традиции, общение и др.) планах.

Потребность выявить сущностные стороны взаимодействия людей в системе «Человек – Мир» выявила в научной среде необходимость объяснить существование в социальном Универсуме нескольких миров, в частности, –

Мира Взрослых и Мира Детей. Мир детства является неизменным элементом социального Универсума, ибо в его создании и существовании, наряду с самими детьми, принимает участие старшее поколение и, поэтому он обладает теми же характеристиками, что и мир взрослых. При этом, он принципиально отличается от последнего насыщенностью всех компонентов бытийствования.

Мир детства отличается от мира взрослых целым рядом специфических проявлений [Попкова, 2016]:

– мир детства характеризуется высокой степенью открытости и искренности, чувственности и эмоциональности, наблюдательности и любознательности его носителей; мир взрослых – арена сдержанных эмоциональных проявлений (опосредованных конкретными ситуациями);

– мир детства в значительной степени мифологизирован, образно выразителен (при этом мифология детей и мифология взрослых противоположны по своей социальной направленности); мифологический, или образный, аспект мышления детей – это природосообразный этап развития сознания ребёнка. Если у взрослого мифологическое сознание – лишь компонент структуры сознания, который в той или иной степени проявляется у каждого человека, то у ребёнка оно тотально мифологизировано (это в полной мере мифологическое сознание и мировосприятие);

– мир детства является прообразом и проектом социального взаимодействия, в то время как мир взрослых – есть сформированное социальное взаимодействие;

– мир детства представляет сферу зарождения системы ценностей, ценностной картины мира и ценностного отношения к миру, к другим и к самому себе, особенности которой проявляются в её трансформации (что связано с мерой свободы и ответственности её носителей в разные возрастные периоды детства); мир взрослых всегда есть выражение практически завершённой ценностной картиной мира, за выбор и трансляцию которой каждый человек несёт социально объективированную ответственность;

– мир детства отражает особую область ментальности, выраженную в феноменах детской субкультуры; мир взрослых заключает в себе систему или ассимиляцию субкультур, приобретаемых человеком в течение жизни;

– мир детства – относительно автономная область самобытия, центром которого являются игровая активность и событийность как стимулирующее ядро пробуждения, становления и развития личностных потенций (игра для детей – это и есть собственно сама жизнь), при этом, результаты игры не важны для детей, их увлекает сам процесс; мир взрослых – упорядоченная система жёстких установок, правил и норм, сходных элементам игровой деятельности, лишь с той разницей, что за результаты своей деятельности взрослый несёт свою меру ответственности; а собственно игра для взрослых – это возможность «отрешиться от реалий жизни», способ расслабления или тренинг.

– мир детства – это сфера мечтаний и ожиданий, проявляемая в нескончаемом воображении и фантазировании; это мир безграничных возможностей, неожиданных встреч и расставаний, приобретений и потерь; это мир эмоциональной свободы и экзистенциального поиска. Это мир, который отличается необременённостью прошлого (оно существует для детей лишь в проекции «когда я был маленький»), что позволяет сознанию концентрироваться на настоящем; для большинства же взрослых мир предстает безликой системой, в которой необходимо для себя найти место, поэтому фантазии и мечты уходят в сферу романтики; часть возможностей реализуется или остаётся недостижимой мечтой; эмоциональная сфера упорядочивается этическими нормами, – т. е. мир взрослых предельно рационализирован.

– мир детства ориентирован на безоценочные взаимоотношения с окружающими (до тех пор, пока система нравственных оценок не становится для ребёнка социально значимой), что проявляется в свободе самовыражения, инициативности, самостоятельности, эмпатии и интуиции. Находясь в «своём мире», дети демонстрируют высокую степень конгруэнтности (т. е. различий между опытом и осознанием), поскольку свои чувства они выражают сразу и открыто; в мире взрослых существуют общепринятые оценочные понятия и

суждения, которые подчас стереотипизируют восприятие окружающей действительности и стандартизируют отношения между людьми.

Специфической характеристикой мира детства является спонтанность бытия, воплощаемого по принципам самоорганизации, деятельности «здесь, сейчас и сразу», а также в насыщенно-эмоциональном «проживании» событий, жизненных ситуаций, в сфере проявлений своих чувств, желаний и др. Всё это отражается в диалектике становления личности ребёнка – необходимости в самостоятельном преодолении противоречий объективной действительности и субъективного восприятия.

Архитектоника Мира детства – это целостная система взаимосвязанных между собой аспектов бытия ребенка.

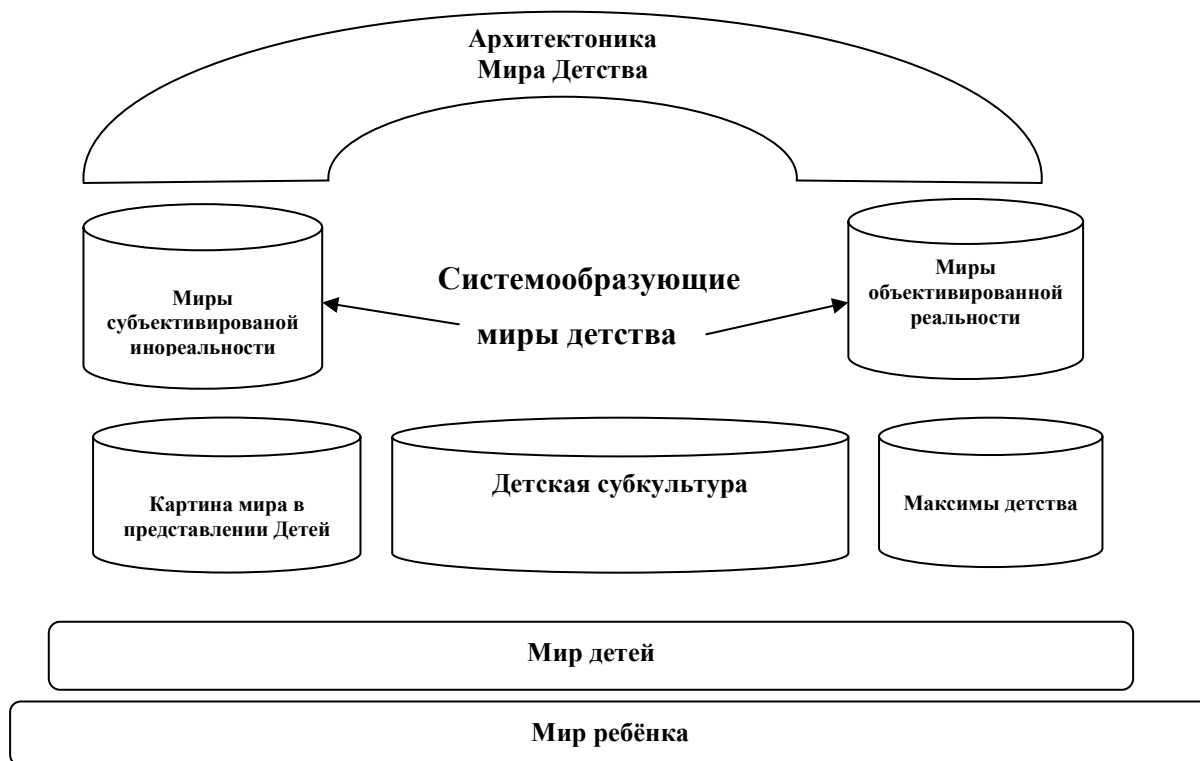


Рис. Архитектоника мира детства

Как явление духовной реальности «Мир детства» уникален, и его неповторимость связана с личностью его творца – ребёнка. Наличие, сочетание и сосуществование в сознании каждого ребёнка разных «миров» обусловлено когнитивными потребностями его личности, а также индивидуальной траекторией развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Боровикова Л.В. Мир взрослых и мир детства: тенденции развития взаимоотношений // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования // Человек и образование. 2001. № 1 (26)., Санкт-Петербург. URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2011-1_p069-073.pdf (дата обращения 15.04.2017).

Грякалов А.А. Космос детства. Антология. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЕН), 2009.

Демакова И.Д. Билет в пространство Детства. URL: <http://www.ug.ru/old/03.01/t20.htm> (дата обращения 03.02.2018).

Мид. Культура и мир детства. Избранные произведения; пер. с англ. Ю.А. Асеев; под ред. И.С. Кон. М.: Наука, 1988.

Попкова Т.Д. Пространство пересечения мира детей и мира взрослых. Человеческий капитал. Рязань: ФГБУ ВПО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина». 2014. № 10 (70). С. 27–30.

Фельдштейн Д.И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М.: МПСУ; Воронеж: Модек, 2013.

Щелина Т.Т. Меняющийся мир детства в современном пространстве взрослых // Молодой ученый. 2015. № 22.1. С. 9–11.

Т.Д. Попкова

НОВАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ДЕТСТВА. Периодизация, как социальная конструкция имеет прикладное значение для изучения возрастной структуры населения – показывает численность лиц определенных возрастов в составе населения. Сравнение данных по определенным возрастам имеет исключительно важное значение для понимания тенденций развития общества. Обычная, стандартная периодизация нужна для прогнозирования потребностей в товарах и услугах, в развитии сети детских и учебных заведений, при определении прогнозов численности трудоспособного населения, трудовых ресурсов и т. п.

До настоящего времени и научное сообщество пользуется этой стандартной периодизацией, предложенной педиатрией и педагогикой (младенцы, раннее детство, дошкольное, школьное и т.д.). В современных условиях мы предлагаем новые основания для новой периодизации детства; исходя из инновационных процессов и выявленных фактов жизни ребенка. В первом случае эта периодизация должна быть основана на учете статуса и мнения детей как членов общества.

Общество имеет разные представления о внутренних и внешних границах детства (мы называем внутренними – основанные на детских представлениях, а внешними – на мнении взрослых). В современном мире мы фиксируем рассогласования в обозначении его границ. Например, А.А. Бесчасная обнаружила факт «завершения детства» между 16 и 17 годами в сельских регионах России и «продления детства» в представлении родителей в крупных городах до 21 года [Бесчасная, 2016]. По данным С.Ю.Митрофановой, дети различают собственно окончание детства и наступление взрослости. Сегодня все чаще первая дата совпадает с периодом начала активной «виртуальной жизни», а взрослость – приблизительно 20 лет и выбор профессии, вождение автомобиля и пр. [Митрофанова, 2018].

«Новая» периодизация целесообразна и в прикладном значении, она аргументирует процедуры доступа к респондентам-детям при исследованиях и ограничение/применение отдельных методов в зависимости от возраста ребенка.

Так, мы считаем единственными возможными методами в изучении детей до 6-летнего возраста наблюдение, социографические методики, игру-интервью. С 6-летнего возраста это интервью и анкетирования, фокус-группы. До 10-ти лет следует получить разрешение родителей, что крайне проблематично из-за закрытости семьи. Детей с 10 до 14 лет нужно заинтересовать темой исследования и/или необычностью формы его проведения и просить их самих убедить своих родителей согласиться на участие в них. Полагаем, что после 14-летнего возраста подростки могут самостоятельно принимать решение об участии в исследовании, и здесь возникает возможность проведения онлайн-опросов и экспериментов.

Выявленные нами факты также говорят о необходимости условного деления детской жизни на периоды исходя из степени/уровня освоения электронных гаджетов, уровней общения в виртуальном пространстве и пр.

В зависимости от влияния различных социально-психологических и социально-педагогических механизмов потребительской социализации обозначим периоды детства в соответствии с уровнем накопленного потребительского опыта и расширением потребительского репертуара, степенью независимости ребенка в принятии решения о покупке, объемом карманных денег [Колосова, 2017].

От 0 до 6 лет дети – драйверы потребительского поведения семейного потребления, влияющие на принятие решения о приоритетах покупок, несмотря на отсутствие собственных доходов. Чаще всего выбор ребенка происходит под влиянием рекламы.

От 7 до 10 лет начинающие потребители - имеют, как правило, незначительные карманные деньги, которые тратят по своему решению на мелкие покупки, поощряемые старшими членами семьи и направляемые рекламой.

От 11 до 15 лет активные потребители, осуществляющие самостоятельные покупки, благодаря стабильным карманным деньгам (в том числе заработанным своим трудом). Покупки совершаются преимущественно

для повседневной жизни, умеют оказывать сопротивление навязыванию рекламы. Потребительское поведение в сфере услуг (например, досуга, питания) полностью выведено из сферы влияния семьи.

16-17-летние – опытные потребители, принимающие решение о покупке абсолютно самостоятельно, предварительно проанализировав большое количество источников информации.

Таким образом, группа дети-потребители внутри имеет 3 возрастных периода, а собственно детство в аспекте потребления завершается к 16-ти годам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бесчасная А.А. (б) Урбанистическое детство: социологический анализ. СПб.: Астерион, 2016. С. 125-126.

Колосова Е.А. Потребительская социализация детей: подходы и практики // Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия. Научная монография. отв. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. М.: Изд-во, 2017. С. 139-156. 1 CD ROM.

Митрофанова С.Ю. Маркеры «взрослости» и события детства // Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик : материалы междунар. Молодежной научной школы-конф., Владивосток, 29-31 мая 2018 г. / отв. ред. А.Г. Филипова. – СПб.: Астерион, 2018. – С. 159-162.

Е.А.Колосова

С. Н. Майорова-Щеглова

ПАРАДОКСЫ ДЕТСТВА – это те противоречия, которые в реальности содержит само пространство детства, но зачастую логически они сложно поддаются объяснению в силу их неосознанности как на уровне индивидуального, так и общественного развития. Повседневные представления о детстве достаточно противоречивы. Дети – это одновременно и цветы жизни, и маленькие монстры. Детство – это загадочное, непонятное, секретное и где-то закрытое для понимания взрослых пространство. Но в тоже время, это слишком простой, неинтересный, а в чем-то вызывающий умиление и снисхождение у взрослых людей мирок с его глупыми вопросами. Такое разное восприятие детства связано с интересами и внутренними противоречиями тех позиций, с которых мы смотрим на детство: например, родительской, государственной, исследовательской или какой-либо другой. Наибольший интерес представляет артикуляция парадоксов детства в рамках исследовательской позиции. При этом стоит принять во внимание следующее допущение. Детей изучают взрослые. И вопрос состоит в том, насколько взрослое сообщество может быть включено в смыслы и практики детства. С одной стороны, каждый из нас обладает своим собственным детством и в меру своей бытийности, в меру пережитого может считать себя экспертом детства, хотя сам этот период уже в прошлом нашей жизни. Но вместе с тем мы рассматриваем это пространство с точки зрения нашего сегодняшнего, причем изменяющегося опыта, и соответственно понимание детства тоже изменяется. Именно поэтому само по себе изучение детства уже парадоксально.

Рассмотрим лишь некоторые наиболее актуальные противоречия, существующие на уровне «коллективного» детства. Парадоксы пространства детства на социальном уровне связаны в первую очередь с конструктами тех агентов, которые определяют и задают основные параметры детства. Прежде всего, этими агентами сегодня являются общество в лице государства и семья в лице родителей. И государство, и родители конституируют амбивалентное отношение к пространству детства. Так, с одной стороны, родители относятся к

детям как к самому драгоценному, как к самому дорогому, что есть у них на свете. Общество рассматривает детство с точки зрения наиболее ценного капиталовложения, от которого зависит будущее состояние этого общества. С другой стороны, дети для родителей – это непосильная ноша, они требуют серьезных затрат различного рода, в т.ч. моральных, материальных. Для общества же дети – это еще одни претенденты на его ресурсы, это иждивенцы, содержание которых обходится государственной казне достаточно дорого. Такое амбивалентное отношение общества и родителей к детству на уровне конструкторов и находит отражение в реальных практиках, в реальном поведении, как самих детей, так и взрослых.

О роли агентов, принимающих участие в конструировании пространства детства, говорит и то, что многие события, важные для семьи и государства, рассматриваются лишь с точки зрения их значения только для взрослых, а не детей. Например, уровень безработицы, смертности, рождаемости, специфика бракоразводных процессов – считается, что все эти процессы влияют только на взрослое сообщество. Так, статистические данные ставят в центр внимания взрослого человека, когда указывается, например, каков процент семей, в которых проживают один, два, три и более детей, или каков процент родителей - безработных, инвалидов и сколько на иждивении у них детей т.д. Но при этом не указывается, сколько детей живут в семьях, где отец или мать безработные или инвалиды.

Наиболее категоричная позиция в анализе поведения взрослых в отношении детей состоит в том, что общество движется в направлении «уничтожения детства» [Qvortrup, 1991: 11]. Прогресс общества в различных сферах, который мы сегодня наблюдаем в развитых странах, улучшение материального благосостояния современного общества приводит не к увеличению рождаемости, а к ее снижению, что и констатируют сегодня ученые [Молевич, 2003: 46-47]. Поэтому исследователи пространства детства и делают вывод о том, что общество стало жить лучше «ценой мора детей» [Qvortrup, 1991:11]. Вместе с тем опять же за счет того, что детей становится меньше,

внимание к пространству детства со стороны взрослых возрастает и изменяется содержательно, что, казалось бы, должно привести в принципе к искоренению негативных сторон жизни детей. Однако, этого не происходит, более того, возникают и распространяются новые проблемы, которые ранее не были характерны для пространства детства. Так, например, проблема безопасности ребенка, получившая новое звучание в связи с распространением социальных сетей. Этот факт опять же подчеркивает значимость структурных условий взросления, оказывающих влияние на все возрастные группы, хотя влияние это разное и разной степени. Но при этом необходимо иметь в виду, что пространство детства оказывается под серьезным прессингом, так как дети объективно зависимы от взрослых и соответственно противостоять любым изменениям, которые насаждаются «сверху», им объективно гораздо сложнее, чем взрослым.

Отчетливо прослеживаются парадоксы пространства детства в законодательстве. В 64 статье Семейного кодекса РФ указано, что родители наделяются правом представлять своих детей [Семейный кодекс Российской Федерации, 2000]. По сути это означает, что права родителей в отношении детей важнее прав детей в отношении родителей. Хотя так прямо в законе это и не указано. Этот вывод так же подтверждается прописанном в законе некоторых стран, в частности, законе Швейцарии, тезисом о том, что дети обязаны уважать своих родителей, а не наоборот. Таким образом, с одной стороны, в нашем законодательстве, а именно в Конвенции ООН о правах ребенка [Конвенция..., 1989], ратифицированной в РФ, признается, что ребенок как личность обладает всеми свободами и правами, и гарантом этих прав и свобод выступает сама Конвенция. С другой стороны, в этом же законодательстве, но теперь уже в Семейном кодексе РФ утверждается, что значительная часть прав детей передана их родителям. И здесь возникает ряд спорных вопросов. Например, где провести грань, которая отделяет собственно сам голос ребенка от голоса родителей от его имени? Насколько вообще взрослые защищают детей от

общества, а не исключают из него? И надо ли и зачем защищать детей от самого общества, нас же самих?

Дж. Квортруп считает, что любые научные проекты в пространстве детства – это всего лишь отражение того, что происходит в повседневной жизни [Qvortrup, 1995:8]. Следуя этой логике, можно сказать, что и парадоксы детства – это и есть отражение реальности. Причем реальности, которая заявляет о себе как некая социальная проблема. Так, например всплеск молодежных исследований на Западе приходится на то время, когда прошла волна молодежных революций. Именно тогда наука и осознает и предлагает различные объяснения мятежа молодых. Таким образом, когда появляется социальная проблема в реальности, тогда создаются некие ее объяснения в науке. Исследователь детства соотносит парадоксы исследуемого феномена, прежде всего, с противоречиями между индивидуальным и социальным уровнями. Говоря современным социологическим языком, можно отметить, что это противоречия между конструктами и практиками пространства детства.

Указанные парадоксы – это противоречия между тем, что мы желаем для детей и тем, в каких условиях мы живем, это противоречия, вытекающие из классической социологии: макро – и микроуровнями, личным и общественным уровнями. Безусловно, в рассматриваемых парадоксах есть рациональное зерно, и оно состоит в том, что они убедительно доказывают следующий тезис: детство мыслится и воспринимается взрослым сообществом скорее эмоционально, нежели рационально. Но вместе с тем, любые парадоксы нуждаются в критике, так как все о чем здесь сказано, касается далеко не всех детей: все дети – очень разные и условия их взросления тоже разные. В силу этого, каждый из парадоксов может быть развенчан или, используя термин Ж. Деррида, деконструирован.

Так, например, еще одним мифом пространства детства является то, что удел детей – это учеба и игра, дети – это бесполезная рабочая сила, так как сами они ничего не производят. Однако, это далеко не так, попытаемся деконструировать обозначенный выше тезис. Вовлечение детей в общество

состоит в том, что государство заставляет детей выполнять необходимую ему в общественном и экономическом плане деятельность. Так, в аграрную эпоху, обществу было необходимо выполнение малоквалифицированной работы, поэтому дети и составляли костяк рабочей силы той эпохи. Сегодня на первый план выходит развитие наукоемких технологий, Промышленная революция заставила поменять детей «рабочее место»: школы детям заменили поля и фабрики. Дети, как и взрослые, никогда не прекращали общественно-полезную деятельность. Эта деятельность как и у взрослых, была изменена содержательно. В связи с этим вряд ли можно оценить эволюцию деятельности детей в направлении от полезной к бесполезной, как это может показаться на первый взгляд. Изменяется лишь содержание вовлечения детей в общество, но это вовлечение, эта общественная деятельность детей – остается.

Рассмотренные парадоксы детства свидетельствуют о том, что реальность детства во многом противоречит публичной риторике. При построении конкретных социальных проектов и программ, ориентированных на детство, важно учитывать именно реальность детства, конкретные условия взросления разных детей, создавая тем самым лучшие возможности для наиболее оптимального их развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Конвенция ООН о правах ребенка от 20.11.1989. URL: www.un.org/russian/document/convents/childcon.htm (дата обращения 20.10.2018).

Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.95 №223-ФЗ (ред. от 02.01.2000 г.). URL: www.akdi.ru/PRAVO/kodeks/sem.htm (дата обращения 20.10.2018).

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М.: Медиум, 1995.

Дубин Б.В. Между всем и ничем// Отцы и дети: поколенческий анализ современной России/ Сост. Ю.Левада, Т.Шанин. М.: Новое литературное обозрение, 2005. С. 61-79.

Кислов А.Г. Социокультурные смыслы детства. Екатеринбург: Банк Культурной Информации, 1998.

Молевич Е.Ф. Общая социология: курс лекций. М.: Едиториал УРСС, 2003.

Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы/ Л.Ф.Обухова. М.: Тривола, 1995.

Boulding E. Children's Rights and the Wheel of Life. New Jersey: Transaction Books, 1979.

Qvortrup J. Childhood as a social phenomenon. Budapest, Viena: European Centre for Social Welfare Policy and Research, 1991.

10. Qvortrup, J. Childhood in Europe: a New Field of Social Research/ J.Qvortrup // Growing up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies/ ed. By Lynne Chisholm. – Berlin; New York: de Gruyter, 1995. - P.7-19.

С. Ю. Митрофанова

ПАТТЕРН ДЕТСТВА – образ детства, отражающий совокупность представлений о жизнедеятельности и социализации детей, которые конкретизированы пространственно-временными координатами общества как социальной системы, его историко-культурными, социально-экономическими, экологическими и социальными условиями.

Слово «паттерн» («pattern») имеет английское происхождение и в буквальном смысле переводится как «образец», «модель», «форма», «тип», «шаблон». Помимо прямого значения, основанного на переводе с английского языка, слово «паттерн» имеет ряд синонимов, такие как «образ-схема», «пример», «распределение», «структура», «узор», «умозрительное видение», «форма», «элемент» и т.д. Первоначальное применение термина «паттерн» относится к области биологии и психологии, в частности бихевиористского направления. Дальнейшее активное распространение данный термин получает в области нейрофизиологии, информатики, экономики, социологии, культурологии, антропологии и др. [Леонов, 2011]. Основы применения термина «паттерн» в исследованиях общества заложили Р.Дж. Коллингвуд, Р. Бенедикт, А. Кребер, Л. фон Берталанфи, А.А. Богданов, И.Р. Пригожин и многие другие. В свете изучения детства плодотворным является обращение к научному творчеству основателя теории структурного функционализма Т. Парсонса в сочетании с работами по синергетике и теории хронотопа.

Согласно структурному функционализму, общество как социальная система состоит из элементов – взаимосвязанных подсистем, которые функционируют и воспроизводятся согласно образцу деятельности и ценностным идеалам системы в целом с целью сохранения ее равновесия и адаптации к условиям существования. Дети, как элемент социально-демографической структуры общества, вовлечены в его жизнь и в решение функциональных императивов AGIL (адаптация, целеполагание, интеграция, скрытое поддержание образца), успешная реализация которых образует равновесие и обеспечивает функциональность социальной системы.

Следовательно, в феномене детства зарождается бифуркационный потенциал перспектив развития общества. Он выражается в том, что дети, как представители определённого общества, общности, поколения, социального слоя, класса, семьи, социальной группы и других социальных объединений, воспроизводят ранее заданную модель (паттерн) взаимодействий и жизни в целом, а также изменяют ее, намечая таким образом направление дальнейшего развития социума. Воспроизведение заданного социальной системой шаблона социального действия и деятельности детства происходит в соответствии с заложенными в него функциями, целями и ценностно-нормативными ориентирами в контексте обеспечения стабильности и предсказуемости существования социума. Благодаря этому формируется определенный паттерн детства, обеспечивающий оптимальный модус социальных действий индивидов в отношении детей.

Паттерн детства реализует себя согласно трихотомии «общество – группа – индивид» в определенной системе экспектаций (ожиданий), которую дети усваивают в процессе социализации. Данные экспектации происходят согласно правилам, которые являются связующими звеньями в истории между прошлым и будущим и обнаруживают себя в ежедневно повторяющихся социальных практиках. В этом и заключается механизм паттернообразования.

Паттерн как категория структурного функционализма может быть охарактеризован через концепции синергетической самоорганизации системы [Безручко и др., 2010], хронотопных конъюнктур и структур большей длительности (Ф. Бродель) [Русакова и др., 2011]. Поэтому общество как социальная система получает «запланированный» образ детства, с одной стороны. Но, с другой стороны, индивидуальный характер жизни детей и деятельности взрослых, участвующих прямо или опосредованно в повседневных социальных практиках детей, вносит коррективы в имплицитность образа детства и событийность жизни детей. Происходит это благодаря тому, что индивиды являются «деятелями-актерами» (по Т. Парсонсу). В повседневной

жизни они производят выбор социальных действий, исходя из мотивационных и ценностных ориентаций. Поэтому данные ситуации как на личностном, так и на социальном уровне являются моментами бифуркации, определяющими паттерны детства, историю жизни индивида и социума. Таким образом, паттерн детства характеризуется как устойчивостью и воспроизводимостью во времени (с целью сохранения равновесия системы), так и пластичностью и восприимчивостью к воздействиям, поступающим из социального пространства. В паттернах детства сконцентрированы модели мышления и поведения, сформированные под воздействием определенной социо-культурной среды и определяющие дальнейшие реальные действия и взаимодействия ее акторов. Примерами многообразия паттернов детства являются выражения собирательного характера: архаичное детство, образ средневекового детства, городское детство, деревенское детство, урбанистическое детство, хулиганское детство, образы детства в литературе и искусстве (которые являются не однозначными, а номинально обобщенными) [Бесчасная, 2016; Дианова, 1996; Зидер, 1997; Калверт, 2009; Майорова-Щеглова, 2017].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Безручко Б.П., Короновский А.А., Трубецков Д.И., Храмов А.Е. Путь в синергетику. Экскурс в десяти лекциях. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.

Бесчасная А.А. Урбанистическое детство: социологический анализ. СПб.: Астерион, 2016.

Дианова Е.Е. Образ детства в английской и русской прозе середины XIX века: автореф. дис. ... канд. филолог. наук: 10.01.05. М., 1996.

Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII – XX вв.). М.: ВЛАДОС, 1997.

Калверт К. Дети в доме: материальная культура раннего детства, 1600-1900. М.: Новое литературное обозрение, 2009.

Леонов И.В. Эволюция термина «паттерн» в культурологическом знании: от понятия к научной категории // Актуальные вопросы современной науки. 2011. № 20. С. 41-48.

Майорова - Щеглова С.Н. Гламуризация детства как новый паттерн городского детства // Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые

и понятия: коллективная монография / научн. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. М.: РОС, 2017. 203 с. 1 CD ROM. С. 157-168.

Русакова О.Ф., Фатихов С.П. Концептуальные модели хронотопа в гуманитарных и политических исследованиях // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». Выпуск 17. 2011. № 30 (247). С. 122-127.

А.А. Бесчасная

ПОКОЛЕНИЕ – совокупность всех людей, рожденных в определенный промежуток времени или проживших в один исторический период как минимум одну фазу жизни: детство, молодость, средний возраст или старость.

Критерии принадлежности к поколению:

- в конкретной жизненной фазе они разделяют одну историческую эпоху, сталкиваются с одинаковыми ключевыми историческими событиями и социальными веяниями; имеют определенные общие убеждения и модели поведения;

- зная об опыте и особенностях своих ровесников, представители одного поколения испытывают чувство принадлежности к этому поколению.

Точкой отсчета для нашего понимания категории «поколение» в контексте современного образования является «классическая» теория поколений Уильяма Штрауса (англ. William Strauss) и Нила Хоува (англ. Neil Howe) [Howe, Strauss, 1991].

Системные исследования по России и странам СНГ были начаты в 2003 году в рамках проекта «RuGenerations – Теория поколений в России» [Е. Шамис, Е. Никонов, 2016]. Проблемное поле проекта - поколенческие характеристики в контексте теории управления. Некоторые позиции авторов являются продуктивными для образования, в частности, идея о том, что знание особенностей конкретного поколения позволяет руководителю организации находить максимально эффективный способ взаимодействия с представителями каждого из них.

Значительное влияние на формирование нашего исследовательского подхода имеет понимание детства как «выраженной в действиях и языке совокупности объектов, событий, процессов, социальных институтов и социальных практик в отношении детей; эта совокупность формируется и поддерживается обществом, а также постоянно возобновляется в процессе жизнедеятельности детей, которые осваивают социальность и интегрируются в социум» доктора социологии С.Н. Майоровой – Щегловой [Щеглова, 2003: 109].

Результаты мониторинга московского и региональных информационно-образовательных пространств, проведенного (в 2013–2017 гг.) под руководством доктора пед. наук С.Б. Цымбаленко позволили исследователям сделать вывод о том, что сегодня «практически сформирована иная жизненная среда человечества, когда Интернет-сеть и в целом информационное пространство являются продолжением, усилением личностного и группового социального пространства. Дети и подростки не просто пользуются интернетом, они живут посредством него» [Цымбаленко, Макеев, 2015]. Историк Д.Рейли и антрополог А. Юрчак, исследуют советских бэбби-бумеров [Рейли, 2015] и представителей «последнего советского поколения» [Юрчак, 2016].

Все перечисленные исследования способствовали формированию нашего взгляда на классификацию поколений в России. Авторская идея заключается в том, что в российском контексте наиболее сильным фактором, характеризующим поколение, является не система разделяемых ценностей и взглядов, а именно переживаемые исторические события. Тогда классификация поколений в России будет отличаться от классической [Мирошкина, 2017].

Таблица. Поколения в России в XX-XXI вв.

<i>Теория поколений (Howe, Strauss, 1991)</i>	<i>Годы рождения</i>	<i>Альтернатива (Мирошкина М.Р., 2017)</i>	<i>Годы рождения</i>
<i>Победители</i>	1903-1923	Поколение Революции	<i>1903-1923</i>
<i>Молчаливое</i>	1923-1943	Поколение Победителей	<i>1923-1943</i>
<i>Бэбби-бумеры (BB)</i>	1944-1963	Дети Победителей Поколение оттепели	<i>1944-1957</i>
<i>X</i>	1964-1984	Последнее советское поколение, поколение перестройки	<i>1958-1978</i>
<i>Y</i>	1985-2003	Первое несветское поколение	<i>1979-1999</i>
<i>Z</i>	2004-2024	Цифровое поколение	<i>2000- ...</i>

Основываясь на вышесказанном, можно сделать вывод, что в современном образовательном пространстве взаимодействуют субъекты, преимущественно

принадлежащие к Поколению Детей Победителей, Поколению перестройки, Первому несоветскому поколению, цифровому поколению, или Поколению Путина.

Поколение детей Победителей. Их родители выросли при Сталине, знали страх сталинской эпохи, перенесли испытания Великой Отечественной войны. Их ценности были порождены пережитыми трудностями страданиями.

На их поколение не пришлось ни революция, ни террор, ни Вторая мировая война, никакие другие крупные общественные катаклизмы. Они жили в период эволюционных общественных изменений. Их воспитывали как первое советское поколение, которое должно было жить при коммунизме. Их время - вторая половина двадцатого столетия. Стоявшие в очередях, они умеют радоваться малому, хитры на выдумку, готовы на жертву. В школах сегодня это поколение пенсионеров со стажем, вынужденных работать в школе в условиях нищенской пенсии и нехватки кадров. Эти люди охвачены ностальгией после развала СССР и экономической нестабильности. Рухнувшие мечты и разочарование, испытанное после распада советской системы во время переходного периода, вызывает у них тоску по их прошлому, для которого были характерны стабильность и нормальность, по их «оттепельному» детству и «застойной» молодости.

Основным источником информации и основным средством обучения этого поколения являются печатные издания – книги, журналы, газеты. Они читают, делают заметки, выписывают цитаты. Для учителя из поколения главное, чтобы обучающийся записался в библиотеку, взял и прочитал книгу, которую ему порекомендовал учитель, и по конспекту рассказал о прочитанном.

Антрополог А. Юрчак, считает, что последними истинно советскими людьми являются те, кто не просто успел родиться в той стране, а повзрослел и сформировался в ней до начала ее конца. Важнейшими идеями А. Юрчака для понимания особенностей *последнего советского поколения* в контексте педагогики является отказ от бинарной модели восприятия и действия субъекта. «Нормальный» представитель последнего советского поколения (по Юрчаку) не

являлся ни активистом, ни диссидентом. Он создавал новые пространства свободного действия, пространства свободы, которые автор называет «пространствами вневходимости», которые появлялись в школах, Дворцах пионеров, кабинетах комитетов комсомола, в пионерских лагерях. Это были Фрунзенская коммуна И.П. Иванова, литературный кружок «Дерзание» и археологический кружок во Дворце пионеров (г. Ленинград), ВДЛ ЦК ВЛКСМ «Орленок» (Краснодарский край); Грушинский Фестиваль туристической песни в Куйбышевской области; Школа В.А. Караковского (Челябинск-Москва), ... Внутри этих сообществ возникали новые типы практической свободы, особые сообщества, которые Юрчак назвал «публики своих».

Последнее советское поколение в своей жизни претерпело очень много изменений. Первое и главное, что определило отношение к жизни, образованию и работе — по окончании ВУЗов, они попали на открытый, еще не сформировавшийся рынок труда. Работы не было. Нужно было выживать, самим решать свою судьбу. Поэтому, активный класс российских предпринимателей — представители именно этого поколения.

В школах представители этого поколения – учителя среднего и предпенсионного возраста. Они любят учиться. Старшие из них сами освоили Интернет, но чаще, чем «Google» они используют поисковую систему «Одноклассники». Если им нужно что-то изучить, они находят презентации по этой теме, а потом, последовательно проходя по ссылкам, находят информацию во всем Интернете. Для них важно, чтобы информация была жестко структурирована. Эти требования они переносят на стиль преподавания. Им важно, чтобы учащиеся сами могли добывать информацию.

Младшие представители этого поколения – активные пользователи Интернета. Однако, Интернет для них - инструмент, средство получения информации и дистанционного решения насущных задач, но еще не среда обитания, как для представителей *первого несоветского поколения*.

Старшие представители этого поколения родились в 1979-м году. Это был последний мирный год Великой страны СССР. В декабре началась Афганская

война (1979–1989). На период их становления пришлись: череда «Кремлевских похорон» (1982–1985 гг.), избрание Генеральным секретарем ЦК КПСС М.С. Горбачёва, Перестройка, Гласность; зарождение и развитие индивидуальной трудовой деятельности и частного бизнеса; Чернобыльская катастрофа (1986 г.); обрушение социалистического лагеря; падение Берлинской стены и объединение Германии. Последний XXVIII съезд КПСС; ГКЧП 19 – 21 августа 1991 г.; соглашение о роспуске СССР 8 декабря 1991 г., подписанное главами России, Беларуси и Украины в Беловежской пуще; отставка М.С. Горбачева 25 декабря 1991 г.; эпоха правления Б.Н. Ельцина (1991–1999) (принятие Конституции РФ 12.12.1993г.; выборы в Государственную думу; гг. Первая (1994–1996 гг.) чеченская война и начало второй (1999 г.); финансовый кризис (1998 г.); отставка Б.Н. Ельцина с поста Президента РФ, назначение и.о. Президента РФ В.В. Путина (31 декабря 1999 г.).

По данным исследования TALIS 32–33 % учителей *первого несоветского поколения* считают, что, возможно, было бы лучше выбрать другую профессию. Среди учителей поколения перестройки так думают 18 %. Это определяет «текучку» молодых кадров в школах.

Родители современных детей, учителя – представители первого несоветского поколения ориентированы на гламур. Они фотографируют и выкладывают в «сеть» каждый свой шаг и каждый шаг своих учеников. В качестве основных воспитательных мероприятий в школе, как правило, рассматривают конкурсы, КВН, шоу. Что, впрочем, соответствует требованиям свыше о приоритете «мероприятного» подхода в воспитании.

Цифровое поколение. Основные события из жизни современного поколения детей (2000–... г.р.) связаны с именем Владимира Путина.

Событиями их жизни были контртеррористическая операция на Северном Кавказе) (1999–2009гг.), гибель атомной подводной лодки К-141 «Курск» (2000 г.), захват террористами заложников в московском театральном центре на Дубровке (2002 г.); дело М. Ходорковского (2003–2013 гг.); думское большинство «Единой России» (2003 г.–н.в.); террористический акт в Беслане

(2004 г.), досрочное погашение государственного долга РФ Парижскому клубу (2005-2006 гг.); Мюнхенская речь В.В.Путина 2007 г.; конфликт в Южной Осетии (2008 г.); финансово-экономический кризис в России (2008–2010 гг.); протестное движение в России после выборов в Государственную думу VI созыва 4 декабря 2011 года (2011–2013 гг.), XXII Олимпийские зимние игры в Сочи (7 февраля – 23 февраля 2014 гг.); вхождение Республики Крым в состав России (март 2014 г.); вооружённый конфликт на востоке Украины (2014 г. – н.в.); крушение авиалайнера Boeing 777-200ER авиакомпании Malaysia Airlines на Востоке Украины (17 июля 2014 г.); военное присутствие России в Сирии (2015–2018 гг.); Чемпионат Мира по футболу в России (июль–август 2018 г.)

Современное интернет-поколение еще учится. Это глобальные дети, у которых неограниченные возможности получения и переработки информации, знаний. Цель учеников нового поколения - получить информацию, практическая польза владения которой для них очевидна. Их мотивация напрямую зависит от того, насколько хорошо они понимают, как и где смогут применить полученные знания. В процессе обучения они ориентируются, на результат. «Наслаждаться процессом» им не свойственно. Они становятся все более и более эрудированными, но все менее и менее знающими. Из чего вытекает необходимость помочь ребятам приобрести компетенции, построить «треки», по которым ребенок сможет добывать знания сам. Они воспринимают визуальную информацию лучше, чем представители любого другого поколения. Основной отличительной особенностью нового поколения является клиповое мышление [Мирошкина, 2017].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия: коллективная монография / научн. ред. С.Н. Майорова-Щеглова. М.: РОС, 2017. 203 с. 1 CD ROM

Мирошкина М.Р. Интерпретации теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 30–35.

Рейли Д. Советские бейби-бумеры. Постсоветское поколение рассказывает

о себе и о своей стране/Дональд Рейли; пер. с англ. Т. Эйдельман. М.: Новое литературное обозрение. 2015. 544 с. ил. (Серия HISTORIA ROSSICA)

Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) [Текст] /под ред. Е. Ленской, М. Пинской ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 36 с. (Современная аналитика образования. Вып. 1).

Цифровое поколение в образовании. Практические рекомендации для учителей и руководителей образовательных организаций / Под ред. М.Р. Мирошкиной. М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2017. 40 с. URL: <http://ippdrao.ru/wp-content/uploads/5557-tsifrovoe-pokolenie-v-obrazovanii-prakticheskie-rekomendatsii-dlya-uchitelej-i-rukovoditelej-obrazovatelnyh-organizatsij.pdf> (дата обращения 25.10.2018).

Цымбаленко С.Б. Медийный портрет подростка. Пособие / С.Б. Цымбаленко, П.С. Макеев. М., РУДН: 2015. 88 с. URL: <http://mic.org.ru/phocadownload/cimbalenko-portret.pdf> (дата обращения: 25.10.2018).

Юрчак А. Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение/ Алексей Юрчак; предисл. А. Беляева; пер. с англ.; 2-е изд. М.: Новое литературное обозрение, 2016. 664 с.

Шамис Е. Теория поколений: необыкновенный Икс [Текст]/ Е.Шамис, Е. Никонов. М.: Университет «Синергия». 2016. 140с.

Howe, Neil; Strauss, William (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company.

М.Р. Мирошкина

РОДИТЕЛЬСТВО, родительские социальные практики напрямую обусловлены экономическими, политическими, идеологическими, социокультурными, историческими условиями, которые закрепляются в поведенческих, морально-нравственных и юридических нормах, повседневных действиях, становясь неотъемлемой частью социальных отношений.

Современное родительство характеризуется следующими специфическими чертами: сознательным отказом от рождения детей (отложенное родительство), обусловленным не проблемами со здоровьем, а карьерой, обеспечением материального благополучия, особенно среди молодежи репродуктивного возраста, проживающих в больших городах и мегаполисах, в большей степени ориентированных на следование моде, современным тенденциям гедонизма, чем жители малых городов и сельской местности [Бессчетнова, Волкова 2016]. Планирование семьи, определение времени появления и количества детей часто связывают с понятием «ответственное родительство», которое предполагает осознанное поведение граждан в вопросах деторождения, принятие на себя роли матери или отца, готовности взять на себя материальную и социальную ответственность перед обществом как до, так и после рождения ребенка. Прямой противоположностью выступает «безответственное родительство», характеризующееся инфантильностью, пассивностью, спонтанным, неосознанным родительским поведением, неготовностью или нежеланием изменить свой образ жизни в связи с появлением ребенка, с поиском альтернативных способов воспитания детей при помощи прародителей и специалистов, с намерениями отказаться от ребенка.

Ведущий социолог в сфере изучения проблем детства С.Н. Майорова-Щеглова, выделяет понятия «квазидетство» и «квазиродительство», описывающие противоречивые современные социальные практики воспитания детей и интерпретацию их социального статуса в общественном сознании населения [Щеглова 2004: 175-189].

Углублению социально-психологической дистанции между родителями и детьми способствуют диктуемые обществом потребления социальные установки, направленные на обеспечение детям «достойного уровня жизни», удовлетворение всего спектра их потребностей. В условиях высокого уровня безработицы, конкуренции на рынке труда, интенсивности трудовой нагрузки обоих или единственного родителя это приводит к отчуждению полномочий по уходу и воспитанию детей от родителей и делегированию их наемным няням и воспитателям, т.е. происходит процесс трансформации полномочий от непрофессионалов (родителей) к экспертам (педагогам, воспитателям, гувернерам) [Чернова, Шпаковская 2016: 521-534].

Функционирование большого количества организаций, предлагающих родителям различного рода платные услуги по интеллектуальному и творческому развитию детей, говорит об их востребованности. Вместе с тем, происходит сведение роли родителей к спонсору, финансирующему и контролирующему процесс детской социализации, осуществляемый другими субъектами. По мнению А.Г. Мифтаховой, Е.Е. Кутявиной, А.В. Курамшева, это приводит к переходу от модели семьи «ребенок-король с родителями» к модели «королей с ребенком» [Кутявина, Мифтахова, Курамшев 2014: 81-87].

Данные социальные практики приводят к укоренению в массовом сознании нормативных установок, делающих легитимной, одобряемой и признаваемой нормой передачу родительских обязанностей по воспитанию детей частным лицам, учреждениям и организациям, тем самым, расширяя границы вмешательства государства и общества в семью, делая возможным отобрание детей у родителей по множеству критериев «несоответствия», что напрямую коррелирует с воспроизводством социального сиротства в стране.

В современных условиях наблюдается повышение требований общества к самому родительству, его «качественным» характеристикам, включая образование, материальное положение, жилищные условия, необходимость овладеть комплексом компетенций для обеспечения все возрастающих детских потребностей, диктуемых обществом. Необходимость соответствия

заданным стандартам финансового благополучия при низких доходах населения, безработице, особенно в малых городах и сельской местности, вынуждает родителей делать выбор между проживанием совместно с детьми в крайней бедности и трудовой миграцией, предполагающей передачу детей на попечение родственников (как правило, пенсионного возраста), которые не могут в полной мере обеспечить полноценный уход и контроль за поведением несовершеннолетних.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бессчетнова О.В., Волкова О.А. Проблема сиротства в регионах: специфика управления социальными рисками // Социология и право. 2016. № 2(32). С. 29-36.

Кутявина Е.Е., Курамшев А.В., Мифтахова А.Г. Ответственное деторождение в репродуктивных установках современных женщин // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 2 (34). С. 81-87.

Щеглова С.Н. Трансформация детства в современном российском обществе и императивы развития государственной политики в интересах детей // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т. 2. № 2. С. 175-189.

Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л. Профессионализация родительства: между экспертным и обыденным знанием // Журнал исследований социальной политики. 2016. Т. 14. № 4. С. 521-534.

О.В. Бессчетнова

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект «Жизненные траектории детей и их биологических родителей, восстановленных в родительских правах» № 16-03-00057).

РАЗДЕЛ 4 ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ ДЕТСТВА

ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ – это процесс освоения или интернализации гендерных ролей, норм и гендерных стереотипов, присущих обществу, в котором вырастает ребенок. Гендерная социализация начинается буквально с рождения и продолжается на протяжении всех этапов развития ребенка: от младенчества до взросления. На каждом этапе имеются свои особенности социализации, связанные с разным влиянием тех или иных агентов социализации и их структурами и правилами взаимоотношений. Среди агентов социализации выделяют семью (и отдельные члены семьи), образовательные организации (детский сад, школа, вуз), ровесников и близкий круг общения, средства массовой коммуникации (масс-медиа), в том числе социальные сети. На более поздних стадиях социализации включается рынок труда и нормы в трудовых отношениях. Гендерная социализация влияет на гендерное неравенство в обществе (разные стратегии образования, занятости, структуры доходов, досуга, возможностей продвижения в обществе) и формирует разный уровень человеческого благополучия.

В традиционных обществах гендерная социализация предполагала только освоение уже имеющихся в культуре норм, ролей и правил, а также освоение основных логик обоснования традиционно установившегося гендеризованного социального порядка. Нарушение этих логик приводило к разного рода санкциям. Основная цель гендерной социализации в традиционном обществе – поддержание существующего порядка для достижения стабильности. Вопросы развития общества и роли гендерных отношений в этом процессе оказывались на периферии или вообще вытеснялись приоритетными темами, способствующими удержанию существующего гендерного status quo. Так, девочки должны быть нежными, мягкими, эмоциональными, уступчивыми, услужливыми, покладистыми, красивыми, а мальчики – активными, смелыми, неэмоциональными, хладнокровными, спортивными, нацеленными на успех,

крепкими. Оправдывается более высокий уровень интеллекта у мальчиков по сравнению с девочками.

В современных модернизированных и модернизирующихся обществах (Э. Гидденс, П. Штомпка) предполагается увеличивающийся уровень рефлексивности по поводу современных процессов, традиционно устоявшихся групповых идентичностей и социальных институтов, их конструирующих, внимание к правам человека, индивидуальности. Это создало предпосылки для устойчивой за последние десятилетия публичной дискуссии о возможностях и ограничениях развития мальчиков и девочек в традиционных обществах, узости нормативных рамок и бытующих стереотипов, сдерживании их жизненного потенциала и нарушении прав человека. Как отмечает С.Л. Беем, «для социологов и антропологов анализ социализации начинается не с отдельного ребенка или отдельной социализирующей фигуры, а на уровне общей потребности социума готовить каждое следующее поколение молодых людей к тому, чтобы каждый из них занял нужное место в общественном устройстве. Так как социальная структура повсеместно базируется на гендерном разделении труда, эта подготовка должна включать в себя гендерно-дифференцированную «шлифовку» не только трудовых навыков, но также и психики» [Беем, 2004: 189]. Она выступала за преодоление гендерного андроцентризма и гендерной поляризации в процессе социализации ребенка и формирование принципов гендерной нейтральности в социальных взаимодействиях. Психолог И.С. Клецина (1998) в своей монографии также указывает на значимость гибкости гендерных рамок нормированного обществом поведения. Она отмечает, что гибкость гендерной идентификации и ролевого взаимодействия создает более адаптивные стратегии жизни, дает больше ресурсов на достижение ребенком собственного благополучия [Клецина, 1998]. Одним из важнейших институтов гендерной социализации является школа. О том, как учебные планы влияют на принятие гендерных стереотипов школьниками, посвящены исследования Л.В.Штылевой [Штылева, 2000].

Современные принципы к изучению детства хорошо согласуются с процессами рефлексии гендерных ролей и стереотипов, апеллируя к индивидуальности ребенка, его субъектности в социальном процессе, участию в конструировании собственной идентичности и праве выбора собственной жизненной стратегии. Поднимаются также вопросы интерсекциональности (теория пересечений) – влияние имеющихся социально-экономических ресурсов ребенка, семьи, социальной группы, к которой он принадлежит на формирование траектории детского развития и особенностей гендерной идентичности ребенка [Аланен, 2018].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аланен Л. М. Теория пересечений и другие вызовы теоретизирования детства // Социологические исследования. 2018. №3. С. 94-97.

Бем С. Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. С. 336.

Клецина И. С. Гендерная социализация. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. 92 с.

Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерного подхода в образовании // Женщина в российском обществе. 2000. № 3. С. 61-66.

О.Б. Савинская

ГЛАМУРИЗАЦИЯ ДЕТСТВА – особое отношение к ребенку как к маркеру успешной, красочной, исключительно позитивной жизни семьи, а к детству как специфическому исключительно положительному, приятному, беспроблемному периоду жизни. Гламуризация детства становится паттерном родительского демонстративного поведения последних двух десятилетий.

Родители своими действиями «обрабатывают» сегменты повседневности детства с помощью специальных технологий. В качестве таких технологий, как мы полагаем, могут применяться три основные:

- технологизация и романтизация обыденной жизни, быта, повседневности ухода и заботы о детях;
- переструктурирования детского пространства;
- создание специальных событий детской жизни.

Все три технологии дополняются использованием особых медиаинструментов приукрашивания, создания симулякров детства.

Часть молодых российских родителей, руководствуясь первой из выделенных нами выше технологий, стремятся к новизне, яркости, хотят физически облегчить выполнение трудоемких родительских задач (ухода, гигиены, купания, укладывания на сон, обучения навыкам ходьбы и пр.), исключить или хотя бы частично убрать из своей повседневности непозитивные, неприятные виды деятельности и в результате получать от родительства лишь положительные эмоции. Неприятное занятие смена грязных памперсов превращается в результате гламуризации в своего рода художественное занятие: выбора (различный дизайн, запах и цвета для мальчиков и девочек), ритуала (мягкость не только для малыша, но и для взрослого, последовательности движений и пр.).

Детское пространство переструктурируется и, например, вместо подручных домашних средств для экспериментов и игр, детям «подкидываются» конструкторские блоки. Для слежением за здоровьем и безопасностью детей рядом с детьми теперь не взрослые или дети постарше, а радионяни, видеоняни

и часы с GPS. Сложности и трудности воспитания (адаптация к школе, проблемы подросткового возраста) рекомендуется решать с помощью медиализации детства. Фотосессии, конкурсы, телешоу и т.п. демонстрируют внешние проявления значимости ребенка. Школьника и подростка сегодня принято презентовать не только внешним видом (чаще всего одеждой, гаджетами, спортивными приспособлениями), но и хвалиться его достижениями в учебе, развитии, спорте и творчестве, при этом родители напрямую чувствуют симбиоз, воспринимают это как свои личные успехи. Рынок товаров и услуг оперативно реагирует на эту тенденцию и дает возможность родителям создавать эту «новую среду обитания» демонстрировать свою любовь через экономические траты (а не временные, эмоциональные) на различные модернизационные, технические и иные новшества.

Третьей технологией является конструирование дополнительных событий детской жизни, которые дают возможность ее гламуризировать. Убедительной иллюстрацией этой технологии служит развитие организованной услуги event-индустрии, которая служит для создания детского праздника как атрибута потребления.

Средством реализации трех предыдущих выступает презентация жизни специальными медиаинструментами. Стесненные в средствах родители выбирают эту технологию как самостоятельное средство и концентрируются в основном на демонстративном типе поведения, организуя специальные блоги от имени своих детей, фотосессии детей, но тратят свое время, ресурсы не столько на организацию реальной трансформации пространства, сколько – на обязательную их фиксацию и презентацию, как правило через социальные сети. На наш взгляд, конструкт «гламуризации детства» в обществе потребления будет напрямую соединяться с другими конструктами «ответственного родительства», «интенсивного материнства» и подобными.

«Гламуризация детства» как новое явление имеет свои последствия в трех направлениях: приводит к целенаправленным родительским материальным и моральным инвестициям в раннее дошкольное и дополнительное

образование, в применение информационных и технических новшеств практически «с пеленок», в стимулирование самостоятельной потребительской самосоциализации подростков, и старшие подростки уже самостоятельно воспроизводят паттерн гламуризации своего жизненного мира.

Возможным глобальным последствием процесса гламуризации детства будет является в будущем символическое потребление детства на уровне общественного сознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бесчасная А. А. Урбанистическое детство: социологический анализ. СПб.: Астерион, 2016. С.125-126.

Майорова-Щеглова С. Н. Гламуризация детства как новый паттерн городского детства // Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия: коллективная монография. / науч. ред. С. Н. Майорова-Щеглова. М.: РОС, 2017. С.157-168.

Яковлева Е. Л. Мир детства и его трансформации манипулятивными технологиями идеологии гламура // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. Выпуск № 1 (5) . 2016. С. 27-33 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/mir-detstva-i-ego-transformatsii-manipulyativnymi-tehnologiyami-ideologii-glamura#ixzz4dqebcoBc> (дата обращения: 14.08.2018).

С.Н. Майорова-Щеглова

ДЕТСКАЯ АНОМИЯ – ситуация слабого влияния социальных норм и стандартов на детское (подростковое) сознание; слабый или отсутствующий их авторитет. Соответственно, слабой оказывается и регулирующая поведение сила общественных правил, ценностей и установок. «Детский» вариант аномии обуславливается спецификой детского возрастного периода и особенностями социализации человека в детско-подростковом возрасте.

Сам термин «аномия» имеет длительную социологическую традицию изучения. В научный оборот он был введен Э. Дюркгеймом как категория, способная объяснить отклонения в социальном поведении человека и недейственность существующей ценностно-нормативной структуры [Дюркгейм, 1994]. Позднее развитие и существенную переработку аномия получила в трудах Р. Мертон, Т. Парсонса [Мертон, 1992; Парсонс, 1998], а также и других социологов, анализирующих различные формы девиаций и социальной неустроенности как индивида, так и социальных групп.

В детско-подростковом возрасте аномия может получить развитие в силу различных обстоятельств. Так, сама незрелость детской психики и сознания может способствовать различного рода отклонениям в поведении, усилению депривационных состояний, нарушениям социальных взаимодействий. Ребенок, будучи особенно чувствителен к нормам и правилам референтной группы, способен быстро подстраиваться под ее требования, с легкостью отвергнув прежние. Это особенно опасно в плане вступления в асоциальное сообщество, или группу, в которой практикуются девиантные или делинкветные формы поведения или действий.

Значимое противоречие в этом возрасте – между формирующейся самостоятельностью, желанием ее выразить, и одновременной зависимостью от взрослых. На фоне этого могут возникать конфликтные ситуации с отвержением предлагаемых взрослыми агентами социализации форм поведения, попытки утвердить собственные, порой не вписывающиеся в традиционные требования социальной системы. Ситуацию могут осложнять также возможная девальвация

и отторжение привитых ранее установок и авторитетов на фоне появления новых, более ярких и авторитетных внутри подростковой группы, нежелание и даже противодействие любой попытке управления поведением.

В продолжение развития такого сценария ребенок (подросток) может «уходить» в аддиктивное, суицидальное и криминальное поведение, попасть под влияние запрещенных субъектов (тоталитарных сект, экстремистских группировок). Раннее употребление алкоголя и наркотиков, табакокурение, сквернословие, нарушения общественного порядка – «классические» формы девиаций, получающие развитие в детско-подростковой среде, в том числе на фоне отклонений социально-психологических стандартов социализации и «вторжения» в нее аномии.

Соответственно, развитие «детской» аномии способно серьезно повлиять на сознание подростка, поколебать его еще не вполне устойчивые опоры, стигматизировать его. Под удар могут попасть важнейшие ценностные конструкты, находящиеся в активной стадии личностного развития – доверие к миру и людям, жизнерадостность, открытость и желание общаться и развиваться, познавать и реализовывать себя в позитивных взаимодействиях с другими [Панфилова, 2018].

Таким образом, «детская» аномия – это своего рода фактор «антисоциализации». Социализация, по сути, – это процесс усвоения индивидом социальных норм, ценностей и значимых культурных ориентиров, определяющий качество включения человека в социальное пространство. В своем развитии аномическое влияние способно деформировать процесс социализации ребенка (подростка), задав ему неуправляемый, спонтанный, девиантный характер.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Дюркгейм, Э. Самоубийство. Социологический этюд. М.: Мысль, 1994. 399 с.
Мертон Р. Социальная теория и социальная структура // Социологические исследования. 1992. № 4. С. 91 - 96
Мудрик А.В. Социализация человека. Уч.пособие. М.: МПСИ, 2011. 623 с.

Парсонс Т. Система современных обществ. Под ред. М.С. Ковалевой. М.: Аспект Пресс, 1998. 270 с.

Панфилова А.О. «Детская» аномия: к обозначению факторных контуров // В сборнике материалов Международной молодежной научной школы-конференции «Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик». Владивосток, 2018. С.183-187.

А.О. Панфилова

ДЕТСКОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ – это навыки владения более чем одним языком с раннего возраста при условии достаточно регулярного их использования. Два языка с детства можно выучить, если в семье (например, родители или няня) говорят на разных языках; в семье говорят на одном языке, а в окружающем обществе на другом (например, в семьях представителей языковых меньшинств и мигрантов); происходит целенаправленное обучение второму языку. Можно овладеть и бóльшим количеством языков, например, если комбинировать вышеуказанные способы их изучения. Модель «один человек – один язык» считается хорошим вариантом для развития двух языков с детства. Как правило, на начальном этапе разделять языки и обеспечивать полноценное общение удается легко, а дальше – сложнее, потому что у ребенка есть своя жизнь с друзьями за пределами дома [Протасова, Родина, 2011]. Владение тремя языками называется трилингвизмом и т.п.

Речь на каждом из языков билингва проходит, как правило, те же этапы, что и речь монолингва. Словарный запас на каждом из языков может быть несколько меньше, чем в среднем у монолингва, но по совокупности словарей двух языков их больше. Грамматика на каждом из языков может формироваться несколько дольше, а ошибок онтолингвистического плана (тех, которые совершают дети, овладевающие родным языком, типа *ицила* вм. *искала*), будет немного больше. Бóльший объем усваиваемого материала будет обрабатываться дольше, но в целом быстрее. Если у ребенка есть легкая задержка речевого развития, то это не является препятствием к усвоению второго языка: показатели в языках будут почти такими же. В то же время считается, что если ребенок испытывает большие трудности с распознаванием поступающей к нему речи, то не стоит вводить два языка одновременно, потому что нагрузка станет слишком большой. Наряду с этим отмечены случаи, когда изучение второго или иностранного языка способствовало овладению нормами произношения первого или оказывало положительное воздействие на детей с психологическими проблемами.

Небольшое смешение языков при раннем двуязычии происходит естественно: то ребенок не может вспомнить слово, то нет точного эквивалента, то калькирует оборот из одного языка на другой, то путает сходно звучащие слова. В той или иной степени такое происходит у каждого человека, который знает несколько языков и регулярно ими пользуется (т.е., как считают многие специалисты, является плюрилингвом или мультилингвом). Владеть даже двумя языками так, чтобы пользоваться всем спектром стилистических жанров на каждом из них и никогда не ошибаться, могут единицы. Репертуар большинства людей на каждом из языков ограничен.

Двуязычное образование предполагает, что язык усваивается вместе с сообщаемым на нем материалом, как при овладении первым языком, при этом часть учебного процесса организована на одном языке, а часть на другом. Например, если дети находятся в двуязычном детском саду, с ними работают воспитатели то на одном, то на другом языке (или каждый на своем языке). Между собой они договариваются, какую тему на каком языке брать первой, проводить занятие вместе или по очереди, в первую или во вторую половину дня и т.п., во всем ли дублировать программу для каждого языка или только выборочно. В школьном возрасте применяются методы CLIL (Content and Language Integrated Learning) и Translanguaging [Прошина, 2017; Wei, Ho, 2018]. Состав группы или класса может быть разным: среди детей находятся и носители каждого языка, и двуязычные дети.

Метод погружения предполагает, что никто из обучающихся не владеет тем языком, на котором с ними говорят воспитатели или учителя, а родные (первые) языки поддерживаются в домашних условиях. Если человек усваивает второй язык в непосредственном общении с носителями языка, в незнакомой или новой речевой среде, то общими усилиями общающихся удастся установить, какое слово какой предмет обозначает; что сказать, чтобы о чем-то попросить или получить информацию; догадаться, как соединять слова во фразы, а потом вычленить изменяемую часть слова и обобщить парадигмы. Сначала обучаемый говорит с неправильной фонетикой, но потом постепенно улучшает ее, подравнивает под речь тех, кто нас окружает или кто нам нравится. Огромное

значение имеет речевой опыт: развивается «чувство языка», т.е. на основании генерализации (обобщения) множества услышанных фраз можно сделать заключение о том, как говорят, а как не говорят [Baker, 2006].

Высокого уровня владения иностранным языком можно добиться, начав изучать его достаточно рано, у хороших преподавателей, выезжая время от времени в страну изучаемого языка для общения с местными жителями, окружив себя соответствующей языковой средой (мультфильмами, книгами, документальными записями общения на языке). Однако при этом у родителей иной образ жизни и иная система ценностей, а у ребенка – другой детский сад и другая школа, так что этот язык все равно останется иностранным [Singleton, Pfenninger, 2018]. Наиболее часто применяются другие способы преподавания языков – на организованных занятиях и уроках. Методы обучения детей дошкольного и школьного возраста различаются: с малышами играют в одни игры, затрагивают одни темы, а с более старшими – в другие, причем переходят к обучению на письменной основе, по учебнику.

Еще Л.С. Выготский [Выготский, 1983] говорил: успешность формирования двуязычия зависит от того, как устроен процесс овладения языками. Среда может поддержать или не поддержать двуязычие, стимулировать или подавлять развитие какого-то из языков. При правильной организации обучения, при всестороннем развитии каждого из языков результаты тестирования билингов демонстрировали, что в целом они были не хуже сверстников-монолингвов. Некоторые тесты показывали, что билингвы легче переключаются на новые условия задачи, быстрее адаптируются к новой обстановке, легче принимают решения. Билингвы, с детства овладевавшие двумя языками, легче учат другие языки, музыку, математику, им проще вступать в общение с людьми, но, как правило, они стесняются того, что одним из своих родных языков они владеют хуже, чем другим, и они не всегда уверены в качестве владения языком [Anderson et al., 2018; Grosjean 2010; Sullivan, 2018]. Двуязычные люди могут жаловаться, что им приходится тщательно подбирать слова, из-за этого окружающим кажется, что они долго думают. Они страдают оттого, что, например, не знают школьную программу по естественным наукам на обоих языках. Большая проблема – названия химических элементов, частей

растения, незнание молодежного сленга и крылатых выражений. В принципе такие знания можно получить, пожив в стране, где все говорят на данном языке, позанимавшись по школьным учебникам.

Обычно одни языки нравятся больше и усваиваются с удовольствием, а другие могут продвигаться с трудом. Развивающий эффект имеет любое раннее начало изучения языков в любом объеме. Выучить второй язык легче, если первый усвоен на хорошем уровне, при этом второй лучше начинать учить в раннем возрасте. В будущем все будут знать английский, поэтому преимущество будет у тех, кто изучит редкие языки, в том числе языки народов России – одно из великих и уникальных богатств нашей страны. Малораспространенные языки могут пригодиться в жизни не меньше, чем те, которые знают все.

Обидно, что если раньше раннее двуязычие предполагало изучение параллельно национального и русского языков, то сейчас многие отказываются от национального, что сужает его до бытового уровня, заменяя английским, а подчас и китайским. В последние годы все больше родителей начинают обучать детей иностранным языкам дома, используя интернет-материалы (картинки, учебные пособия, фильмы, игры, песни и т.п.).

При переезде в другую страну или в местность, где говорят на другом языке, семья решает задачу: как организовать обучение языку окружения и при этом не потерять свой собственный домашний язык. Многие русскоязычные эмигранты организуют за рубежом клубы, детские сады, школы дополнительного образования для сохранения русского языка у детей. Как правило, в них есть не только уроки собственно языка и литературы, но и кружки по истории, математике, рисованию, пению, танцам, шахматам, журналистике, моде и другие занятия. Часто их поддерживают фонд «Русский мир» и Россотрудничество. В некоторых странах организованы двуязычные дошкольные и школьные учреждения с поддержкой русского языка.

В России обучение мигрантов организовано в некоторых образовательных учреждениях. Этот процесс поручен как специалистам, так и волонтерам. В дошкольном возрасте ребенок-мигрант овладевает новым языком, находясь среди говорящих на нем сверстников, благодаря тем же механизмам, что действуют при изучении первого (родного) языка, т.е. обобщая услышанное,

действуя по аналогии, проверяя на практике. Для школьников организуются переходные классы, где они сначала изучают второй язык как иностранный, а потом постепенно вливаются в общий поток (сначала на уроках по прикладным дисциплинам, а затем по более теоретическим). Обучаясь на языке основной массы населения, ребенок может остановиться в развитии первого языка, а потом даже забыть его. Когда идеи пользы двуязычия станут известны всем, возможно, будут приняты меры для развития полноценного двуязычия во всех тех ситуациях, когда это возможно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. Собрание сочинений, т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 329–337.

Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. Санкт-Петербург: Златоуст, 2011.

Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность, 2017. № 14(2). С. 155–170.

Anderson J.A.E., Chung-Fat-Yim A., Bellana B., Luk G., Bialystok E. Neuroplasticity across the lifespan and aging effects in bilinguals and monolinguals // *Brain and Cognition*, 2018. Vol. 125. P. 118–126.

Baker C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

Grosjean F. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

Singleton D., Pfenninger S. L2 acquisition in childhood, adulthood and old age: Misreported and under-researched dimensions of the age factor // *Journal of Second Language Studies*, 2018. Vol. 1. No. 2. P. 254–275.

Sullivan M.D., Poarch G.J., Bialystok E. Why is lexical retrieval slower for bilinguals? Evidence from picture naming // *Bilingualism: Language and Cognition*, 2018. Vol. 21. No. 3. Pp. 479–488.

Wei L., Ho W.Y. Language learning sans frontiers: A translanguaging view // *Annual Review of Applied Linguistics*, 2018. No. 38. Pp. 33–59.

Е.Ю. Протасова

МЕДИКАЛИЗАЦИЯ ДЕТСТВА – это процесс переопределения различных состояний ребенка (социальных, физиологических, психоэмоциональных) в медицинскую проблему, требующую медицинского решения. Понятие «медицинализация детства» описывает процесс расширения границ влияния западной медицинской модели (биомедицины), роста медицинского вмешательства в повседневную жизнь и развитие ребенка.

Медицинализация как концептуальная рамка для анализа общества появляется в 70-е годы XX века в работах Ирвина Зола, Питера Конрада, Мишеля Фуко, Ивана Иллича [Михель, 2011; Фуко, 1998; Conrad, 1975]. Авторы проводят критический анализ гегемонии западной медицинской системы, обосновывают негативный эффект возрастающей роли медицины в обществе, которая помимо врачевания осуществляет функции социального контроля, управления поведением человека. Конрад представляет ряд работ, непосредственно связанных с периодом детства, анализируя появление в медицинском дискурсе таких заболеваний как синдром дефицита внимания и гиперактивности.

Что касается развития темы медицинализации в российской социологии медицины и медицинской антропологии, то это происходит не очень активно, но появляются работы по осмыслению медицинализации как социального феномена, как культурного конструкта (В.Л. Лехциер, Д.В. Михель), также активно развивается тема медицинализации репродуктивного здоровья и родов (А.А. Темкина, Е.А. Здравомыслова), освещаются и некоторые аспекты медицинализации детства (О.Н. Михайлова, К.А. Куксо).

Можно выделить несколько наиболее важных аспектов медицинализации, которые характерны не только для периода детства: 1. Медицинализация как инструмент социального контроля. Например, контроль за соблюдением графика вакцинации. Или существующая во многих странах государственная политика хелсизма, согласно которой осуществляется контроль за соблюдением принятых на государственном уровне норм здорового образа жизни. 2. Расширение влияния медицины на различные сферы жизни. Расширение сфер

медикализации. 3. Медикализация как культурная установка. Как следствие, агентами медикализации детства все чаще становятся сами родители. 4. Проблема положительных и отрицательных эффектов медикализации, осмысление социальных рисков. 5. Распространение медицинского дискурса в повседневности как показатель медикализации многих состояний. Плохое поведение ребенка, которое раньше интерпретировалось как недостаток воспитания, теперь объясняется физиологическими особенностями и описывается на языке медицины как гиперактивность ребенка.

Рассмотрим более подробно некоторые из представленных выше аспектов медикализации детства.

Медицина и социальный контроль. Медицинский контроль сопровождает современного человека всю жизнь, начиная с репродуктивного здоровья его матери. Репродуктивный опыт и период младенчества оценивается в соответствии с нормами «эффективности и дисциплины», описываются в понятиях нормы и патологии. Еще до рождения ребенка под этим подразумевается «регулярные медицинские обследования беременных, больничные роды, (...), генетический скрининг и пр.». А в период младенчества – «врачебный контроль за адекватностью развития ребенка, особые предписания к режиму сна, питания и распорядку дня, обязательность эпидемиологических мероприятий» [Темкина, 2014: 325]. Таким образом, все мы еще до рождения становимся пациентами, попадаем в систему координат медицины.

Медицина и расширение ее границ. Биомедицинская культура паталогизирует многие состояния, т.е. происходит переопределение некоторых состояний, которые раньше не являлись симптомом или диагнозом. «Все больше аспектов человеческой жизни становится медикализировано. Врачи привлекаются ко многим вопросам, которые раньше считались немедицинскими: роды, бесплодие, (...) депрессия, стресс, слабоумие» [Rose, 1978: 32]. Примером могут служить различные формы психологической аддикции, в том числе интернет-зависимость, а также поведенческие нарушения, которые стали неврологическими диагнозами – синдром

гиперактивности или недостатка внимания. Как следствие, такое девиантное поведение детей определяется как медицинская проблема, и, соответственно, из плоскости педагогики и морали попадает в плоскость медицины и терапевтического контроля. Конрад подчеркивает, что медиализация девиантного поведения решает текущую проблему взаимодействия с гиперактивным ребенком в школе и дома, но к каким социальным последствиям это может привести, оценить крайне сложно. Редукция проблемы девиантного поведения до статуса неврологического заболевания, не позволяет оценить возможности ее решения на уровне социальной системы [Конрад, 1975].

Медиализация как культурная установка. Доверие биомедицине определяет установки на медицинское решение многих проблем детства, формирует определенную культуру. Поэтому часто агентами расширения медицинского влияния являются не только врачи, фармкомпании, СМИ, но и сами родители. Медиализация становится проявлением заботы о ребенке и вписывается в общую детоцентристскую установку современных семей.

В последние десятилетия с развитием новых технологий (геномная, ядерная, наномедицина) и научными открытиями в сфере фармацевтики роль медицины в жизни современного человека становится еще более тотальной. При всех положительных эффектах (снижение детской смертности, ранняя диагностика), необоснованное расширение медицинского влияния имеет отрицательные эффекты – сопровождается рисками хроникализации и стигматизации, изменяет «экзистенциальный ландшафт детства» [Куско, 2015: 38]. Также стирается граница между здоровьем и болезнью. Во-первых, широко используются медикаментозные способы контроля здоровья (иммуномодуляторы). Во-вторых, под контроль медицины попадают немедицинские вопросы. В-третьих, с развитием новых диагностических технологий появляется возможность расчета вероятности заболеваний еще не родившегося человека, что, безусловно, создает новые риски. В такой системе координат все без исключения становятся пациентами.

Тема медикализации детства междисциплинарна, она находится в области интересов разных дисциплин – медицинской науки, медицинской антропологии, социологии медицины, социологии детства. Поэтому и исследовательские перспективы достаточно широкие: 1. оценка рисков и необходимости расширения медикализации детства. На другом полюсе находится проблема доступа к медицинским услугам. Опасность представляют как необоснованное расширение медикализации, так и недостаток в оказании медицинской помощи в случае необходимости; 2. культурные особенности медикализации (в разных странах, в разных социальных группах); 3. приверженность родителей западной медицинской системе и влияние культуры хелсизма; 4. отношение родителей к различным медицинским вмешательствам; 5. история медикализации различных состояний; 6. взаимодействие различных агентов медикализации (фармакологические компании, врачи, пациенты, СМИ).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Куксо К.А. Медикализация детства: социокультурная генеология // Обсерватория культуры. 2015. №4. С.34-39

Лехциер В.Л. Болезнь: опыт, нарратив, надежда (очерк социальных и гуманитарных исследований медицины). Вильнюс: ЕГУ, 2018. (Conditio Humana).

Михель Д.В. Медикализация как социальный феномен // Вестник СГТУ. 2011. №4(60). Выпуск 2. С.256-263

Темкина А.А. Медикализация репродукции и родов: борьба за контроль // Журнал исследований социальной политики. 2014. Т. 12. № 3. С. 321—336.

Фуко М. Рождение клиники. М.: Смысл, 1998.

Conrad P. The Discovery of Hyperkinesis: Notes on the Medicalization of Deviant Behavior // Social Problems. 1975. Vol. 23. №. 1. P. 12-21. URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0037-7791%28197510%2923%3A1%3C12%3ATDOHNO%3E2.0.CO%3B2-6>

(дата обращения: 25.02.2018)

Rose N. Beyond medicalization // The Lancet. 2007. № 369(9562).

И.Е. Финкельштейн

НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ВЗРОСЛЕНИЯ –

фундаментальная характеристика условий взросления современных поколений детей, задаваемая многообразием возможностей перехода из замысла в реальность и принятием непредсказуемости результата этого перехода.

Проблема неопределенности возникла гуманитарных науках в связи с появлением новых структур, явлений, новых норм отношений, альтернатив во взаимодействиях после открытия в 1927 году В. Гейзенбергом принципа соотношения неопределенностей в порядке развития принципа дополнителности Н. Бора (Макухин, 2016). В психологии и педагогике методологическом уровне проблему неопределенности рассматривали (А.Г. Асмолов, 2005, 2015; Веселкова, 2006, В.П. Зинченко 2007; Леонтьев, 2007, 2015; Корнилова, 2010; Тульчинский, 2010), на эмпирическом уровнях (Кригер, 2014; Хузеева, 2017).

На переломе столетий одним из стратегических приоритетов образования становится создание «школы неопределенности» – школы жизни в неопределенных ситуациях как нестандартного, вариативного образования в изменяющемся мире [Асмолов, 1996, 2015].

Неопределенность, как условие воспитания, задается многими факторами, как глобальными, так и локальными, присущими только России.

К глобальным факторам отнесем следующие:

– современный уровень развития технологий, повышающий уровень субъектности собственной жизни как детей, так и воспитывающих взрослых; возможность познавать мир непосредственно, а не через внешних трансляторов;

– изменение скорости изменений, которая будет только нарастать, учитывая тот факт, что 90% всех ученых, работавших на Земле за все время существования человечества, совершают свои открытия сегодня, что только наращивает неопределенность;

– развитие средств и способов генерирования и передачи информации, что определяет запрос на открытость мира, готовность взаимодействию и обмену, а

также изменяет время и способы получения информации, а также формирует у новых поколений способность к многозадачности;

- диверсификация видов трудовой занятости, особенно у молодежи (полная, неполная, скрытая, сезонная, маятниковая, периодическая, фриланс), что высвобождает время на различные формы организации досуга;

- увеличение продолжительности жизни, что порождает с одной стороны усиление межпоколенных связей, а с другой – усиливает разрыв между поколениями, обусловленный способами получения информации и организации жизни;

- диверсификация типов современной семьи, включая традиционные, неполные, эгалитарные, однополые, приемные, замещающие, что порождает необходимость принятия разнообразия и диверсификации подходов к теории семейного воспитания, не принижая приоритета традиционной семьи.

На фоне глобальных факторов неопределенности имеют место факторы, присущие собственно современной России, и в совокупности с глобальными, задающие отечественные параметры неопределенности:

- неопределенность идеологии страны, изменяющейся в течение последней четверти века от либерализации до ограничения прав и свобод;

- непредсказуемость будущего, сужающая горизонты жизненного проектирования молодых людей;

- тренд на государственную монополию в области воспитания, ограничивающий вариативность возможностей;

- усиление роли государственной пропаганды как средства воспитания;

- приоритет патриотического воспитания, при усилении его военной составляющей;

- снижение субъектности участников воспитательных отношений за счет включения детей, подростков и молодежи в предлагаемые государством массовые практики;

- возврат к архаичным формам воспитательной работы, не соответствующим культурному коду постсоветских поколений россиян.

Состояние одновременного включения субъектов воспитания в глобальный мир и необходимость соответствия внутренним реалиям создает ситуацию объективной неопределенности, которая, собственно, и является условием современного воспитания в России.

Поиски позиций, тактик, принципов, которые помогут ребенку не потеряться в неоднозначном настоящем и неопределенном будущем, являются предметом исследований различных авторов из разных сфер современной деятельности. Философ и брокер Насим Талеб предупреждает о необходимости учитывать фактор «черного лебедя» – события или явления, задающего ситуацию неопределенности и полностью меняющего условия существования и деятельности человека. Дзэйти «Джой» Ито (директор Media Lab Массачусетского технологического института, США, изучает вопрос о том, насколько радикально новые подходы к науке и технологиям способны трансформировать общество в практическом и позитивном ключе) и Джефф Хоуи (доцент в Северо-Восточном университете США, координатор международной программы Media Innovation) утверждают, что «логика ускоренного будущего ниспровергает мудрость прошлого, и успеха добьются те, кто научится мыслить по-иному, что значит следовать 9 принципам, которые помогут не потеряться в непредсказуемом будущем : «Эмерджентность против авторитета», «Притягивание против проталкивания», «Компасы против карт», «Риск против безопасности»; «Неповиновение против покорности», «Практика против теории», «Разнообразие против квалификации», «Устойчивость против силы», «Системы против объектов» [Ито, Хоуи, 2018].

«Мыслить по-иному» – основной мотив нормативной базы современного образования в России, в которой заложены основы для развития у обучающихся компетенций, необходимых для жизни в условиях неопределенности. Между тем готовность педагогических кадров к решению актуальных задач образования оставляет желать лучшего.

Сформулированное нами базовое противоречие современной педагогики заключается в том, что молодые люди решают проблему построения

собственного жизненного проекта в категориях «будущего», в то время как взрослые проецируют свое прошлое в будущее молодых людей [Мирошкина, 2017].

Мы создали мир, в котором никогда не жили. Что с этим делать? С нашей точки зрения, ответ прост – идти в педагогической деятельности от детей, гарантировав им и взрослым участникам образовательных отношений возможность самоорганизации в учебной, воспитательной и внеурочной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С.1. URL: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1109-> (дата обращения: 3.08.2018).

Веселкова В. С. Определенность и неопределенность в социальном познании : диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.11 [Саранск, 2006]. URL: http://www.dissland.com/catalog/opredelennost_i_neopredelennost_v_sotsialnom_poznanii.html (дата обращения: 4. 08.2018).

Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость, или психологическая традиция? - URL: <https://www.hse.ru/data/686/941/1224/%D0%B7%D0%B8%D0%BD3.pdf> (дата обращения: 21.09.2018).

Ито, Джой Сдвиг. Как выжить в стремительном будущем / Джой Ито, Джефф Хоуи ; пер. с англ. О. Поборцевой. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. 272 с.

Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы // Психологические исследования: электрон. науч. журн. [2010. N 3(11)]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n3-11/320> (дата обращения: 21.09.2018).

Кригер Е.Э. Ситуации неопределенности и проблемные ситуации: общее и особенное // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12030> (дата обращения: 05.08.2018)

Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2015. [Т. 8, № 40]. С.2. URL: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1110> (дата обращения: 05.08.2018).

Макухин, П. Г. Объективность научного знания в свете «Принципа неопределенности» В. Гейзенберга как частного случая «Принципа дополнительности» Н. Бора // Концепт. 2016. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obektivnost-nauchnogo-znaniya-v-svete-printsipa-neopredelennosti-v-geyzenberga-kak-chastnogo-sluchaya-printsipa-dopolnitelnosti-n-bora> (дата обращения: 24.08.2018).

Мирошкина, М.Р. Ретроспективный анализ развития идей самоорганизации в исследованиях ФГБНУ «ИИДСВ РАО» // В сборнике: «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России / Материалы научно-практической интернет-конференции с международным участием. 2017 - URL: https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=668940 (дата обращения: 05.08.2018).

Тульчинский Г.Л. Сдвиг гуманитарной парадигмы, трансцендентальный субъект и постчеловеческая персонология // Методология и история психологии. 2010. Том 5. Выпуск 1. С.32-51. URL: http://mhp-journal.ru/rus/2010_v5_n1_03 (дата обращения: 05.08.2018).

Шумилов Д.В. Феномен субъективного благополучия в психологической науке [Текст] // Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе: сборник материалов 11-й международной научно-практической конференции., 24 июля 2016 г. Махачкала: Издательство «Апробация», 2016 С.27-29.

М.Р. Мирошкина

УРБАНИСТИЧЕСКОЕ ДЕТСТВО – это паттерн детства, детерминированный конкретными пространственно-временными координатами реализации жизнедеятельности и социализации детей в условиях интенсификации проникновения и распространения урбанистических процессов, в динамично изменяющихся условиях городской жизни.

Урбанизация как атрибут изменений производственных технологий и ресурсной базы общества обнаружила свое активное проявление в периоды становления индустриальной и постиндустриальной эпох. Изучение социального самочувствия детей в условиях трансформации городов и общества, модернизации технологических основ и преобразований в социо-культурной сфере нашло отражение в работах многих ученых от К. Маркса до современных [например, Бестужев-Лада, 2011; Бесчасная, 2016; Зидер, 1997; Ковальчук, 2007; Майорова-Щеглова и др., 2017; Маркс, 1960; Сибирева, 2010; Синова, 2014].

Усиление процессов урбанизации, активное проникновение урбанистических процессов в повседневность людей отражается в формировании динамичного характера особенностей жизни детей и детства. Детство в урбанистических условиях из статичного состояния городского (как зафиксированное в определённых границах городов) преобразуется в динамичное (как активно изменяемое и дифференцируемое), формируя особый феномен современного общества – урбанистическое детство. Особенности урбанистического детства детерминированы не только городскими условиями, но активным характером внедрения атрибутов и новинок модернизируемой жизни в повседневность. Эта активность проявляется через насыщенность новшеств, их интенсивность и разнообразие.

Города, различаемые по пространственно-временному «расположению», по специфике географического нахождения, по численности и занимаемой площади территории и т.д., обуславливают многообразие факторов и оснований для дифференциации как между собой, так и внутри самого городского поселения. Например, в определенном временном промежутке одновременно

сосуществуют пространственно различаемые столичные и провинциальные города с соответствующими образом жизни горожан, в том числе детей. В этих же городах наблюдается уже внутренняя дифференциация населения по месту проживания или работы, по «пользованию» городским пространством и инфраструктурой. Либо пространственная неизменяемость расположения города может демонстрировать качественные различия в социальном благополучии горожан и развитии города во временном контексте. Так, успешные прежде моногорода по прошествии времени и исчерпанию ресурса процветания получили эпитет «депрессивные». Поэтому урбанизация как социальное явление не имеет единообразных и универсальных проявлений. Неравномерность ее проникновения на территории и в жизнь людей обуславливает особую социальную дифференциацию, выходящую за пределы городского статуса.

Активный рост городов, тенденция к их укрупнению порождают новые условия жизнедеятельности человека и создают специфичный городской образ жизни ребенка, формируют образ урбанистического детства. Однако урбанистические тенденции неравномерно распространяются и внедряются в масштабах общества. Как в эпоху индустриализации, так и в настоящее «информационное» время города дифференцированы между собой по степени внедрения в их жизнь инноваций, будь то промышленное производство, основанное на переработке природного сырья, или высокотехнологичные информационноёмкие предприятия. В связи с этим, образ жизни населения городов претерпевает изменения большей или меньшей интенсивности, дифференцированный характер которых определяется разной степенью вовлеченности индивидов в урбанистические процессы.

Дети, как представители определённого городского сообщества, социального слоя, класса, семьи воспроизводят ранее заданную модель (паттерн) взаимодействий, жизни или изменяют ее, намечая таким образом направление дальнейшего развития города в целом. Воспроизведение заданного социальной системой шаблона социального действия и деятельности детства происходит в соответствии с заложенными в него функциями, целями и ценностно-

нормативными ориентирами в контексте обеспечения стабильности и предсказуемости существования социальной системы города. Благодаря этому формируется определенный паттерн детства, динамичный характер которого детерминирован урбанистическим процессом.

Характеристика паттернов урбанистического детства представлена на основе сравнения сведений о специфике жизни детей в городах от малых до крупнейших и мегаполисов. Определение контуров паттернов урбанистического детства возможно по характеристикам, зависимым от урбанистических веяний в жизни социума: структурные, функциональные, историко-генетические и информационно-коммуникационные. По мере увеличения размеров городов происходит нарастание дифференцирующих качеств в детских сообществах, которые носят как преемственный (наследуемый), так и «достигаемый» для детей характер. Анализ функциональных аспектов жизни детей демонстрирует динамику изменения в содержании и смыслах взаимодействия детей и общества, ребенка и взрослого, в значениях социальных ролей детей и родителей, а также результат их взаимодействия. Это отражается в сокращении желаемого и фактического количества детей по мере увеличения размера городов, в дифференцированных оценках деятельности социальных институтов общества, удовлетворяющих детские потребности и интересы, трансформациях характера трудового участия детей, периода родительской опеки, а также в самооценках родителей в вопросах выполнения ими социальных ролей в городских условиях. В историко-генетических аспектах жизни детей в городских условиях также прослеживаются преобразования, которые обнаруживают себя в увеличении численности населения в крупных, динамично развивающихся городах и в изменениях межпоколенных отношений в городском пространстве. Они сопровождаются сокращением расширенных семей, перестройкой старых и внедрением новых традиций, увеличением разнообразия форм проведения досуга, выходных, способов поощрения и причин разногласий с детьми. Анализ информационно-коммуникационного аспекта жизни детей продемонстрировал

дифференцированные данные по разным категориям городов, а не очевидную прямую связь со степенью внедрения современных компьютерных и информационных технологий. Наибольшие трансформации наблюдаются в межличностных отношениях между детьми. Увеличение размеров городов коррелирует с тенденцией преобладания виртуальных отношений над реальными. Результатом систематизации данных явилось определение паттернов урбанистического детства [Бесчасная, 2016]. Паттерн *традиционно-ориентированного* детства – это образ детства, характеризующийся воспроизведением в повседневных практиках детей моделей жизни с ориентацией на традиционный уклад, формированием детской общности с узким традиционно ориентированным спектром дифференциаций, высоким уровнем непосредственных межличностных взаимодействий, доминированием субъектного социального статуса и социальной роли ребенка в границах семьи и объектного социального статуса и социальной роли – в пространстве города. Паттерн *остаточно-традиционного* детства – это образ детства, характеризующийся воспроизведением в повседневных социальных практиках и взаимодействиях элементов традиционной модели организации жизни и модернизационных урбанистических нововведений, формированием умеренно-дифференцированной детской общности, высоким уровнем непосредственных межличностных взаимодействий детей, субъектного социального статуса и социальной роли ребенка в границах семьи и объектно-субъектного социального статуса и социальной роли в пространстве города, высоким уровнем непосредственных межличностных взаимодействий в нем. Паттерн *партнерского* детства – это образ детства, характеризующийся активным формированием реципрокных и равноправных отношений с детьми в условиях полидифференцированной детской общности с широким спектром социальных практик в активном коммуникационном пространстве города и позиционировании детей как субъектов социального статуса и роли в границах семьи и институционального взаимодействия. Паттерн *мозаичного* детства – это образ социально гетерогенного детства, характеризующийся сочетанием

дифференциации детей по классическим критериям и характеристикам постмодерна, возникновением новых социальных практик детей в условиях перманентных урбанистических трансформаций, опосредованных модернизацией ценностей, информатизацией городского пространства, доминированием объектного социального статуса и роли ребенка в границах семьи и субъектного социального статуса и роли детей в институциональном взаимодействии, сокращением их непосредственных межличностных отношений и увеличением общения в виртуальном пространстве.

Представленные паттерны урбанистического детства отражают последовательно друг за другом сменяемые образы детства в соответствии с динамикой изменений в жизни городов и детей. Экспликация описанных образов показала, что они являются доминирующими для определенных категорий городов, но не абсолютными и единственными. Наряду с ними, но с меньшей степенью проявлений, параллельно в этих городах присутствуют такие, которые представляют собой предыдущие и/или последующие паттерны урбанистического детства (по мере усложнения жизни городов). Процессы преобразования детства закладываются в прежних «жизненных мирах» и проявляются постепенно в социальных практиках детей, диалектически способствуя накоплению изменений для выражения новых характеристик. В совокупности они образуют общую, типичную, разделяемую и воспроизводимую большинством модель жизни. Это побуждает к изменениям, результатом которых является возникновение доминирующего паттерна детства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бестужев-Лада И.В. Урбанизация детства.
URL: <http://www.proza.ru/2011/05/31/705> (дата обращения 11.01.2018)
Бесчасная А.А. Урбанистическое детство: социологический анализ. СПб.: Астерион, 2016. 274с.
Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII – XX вв.). М.: ВЛАДОС, 1997. 302с.
Ковальчук И.Ф. Безнадзорные дети крупного города // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 302. С.46-47.

Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия: коллективная монография. / науч. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. –М.: РОС, 2017. 203 с. 1 CD ROM.

Маркс К. Капитал // К.Маркс, Ф.Энгельс. Сочинения. Издание 2-е. В 50 т. Том 23. М.: Государственное издательство политической литературы, 1960. 908 с. С. 268-269, 281-283.

Сибирева М.Ю. Влияние мегаполиса на социализацию ребенка // Социологические исследования. 2010. №7. С. 147-150.

Синова И.В. Дети в городском российском социуме во второй половине XIX-начале XX в.: проблемы социализации, девиантности и жестокого обращения. СПб.: ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2014.

А.А. Бесчасная

ГЛОБАЛЬНЫЙ РЕБЕНОК ИЛИ «НОВЫЙ МАЛЕНЬКИЙ МУК» – это новый термин, неологизм, предложенный нами в работе [Толстокорова, 2015].

Мы рассматриваем феномен «глобального ребенка» как *один из типов модальной личности*, порожденных *социогуманитарными производными глобализации*, которые вызваны международной миграцией и мобильностью населения [Толстокорова, 2015; 2018]. К ним мы относим: феминизацию международной миграции; глобализацию заботы и ухода; глобализацию наемного домашнего труда; глобализацию и транснационализацию материнства; глобализацию личной жизни, любви и интимности; глобализацию желаний; глобализацию детства; глобализацию риска; глобализацию старости и глобализацию бедности [Толстокорова, 2014].

В данной теории модальная личность понимается нами как обобщенный индивид, воплощающий главные черты эпохи, ее психологические архетипы, т.е. наиболее репрезентативные исторически типажи – «герои и героини своего времени». При этом мы исходим из представления, что глобализация создает условия для формирования новых «обобщенных индивидов», воплощающих главные черты нынешней эпохи, которую британский социолог Зигмунт Бауман определяет как «текучую современность» [Bauman, 2000]. В отличие от «культурно-исторических типов» Н.Я. Данилевского [Данилевский, 2002], они присущи не одному народу или совокупности близких по духу и языку народов, а глобальной цивилизации в целом, поскольку она представляет собой мир без естественных границ и очевидных мест проживания, в котором социальная судьба т.н. «граждан мира» уже не является жестко привязанной к конкретному государству, а социальный выбор становится глобальным по своему характеру.

В рамках нашей теории «глобальный ребенок трактуется как несовершеннолетний «трансмигрант» [Glick Schiller et.al., 1992], т.е. относится к категории мигрантов, которые не остаются на одном месте, а перемещаются из одного населенного пункта в другой, многократно пересекая государственные границы. Таким образом «нового Маленького Мука» можно считать одним из

продуктов новейшего процесса «глобализации детства», выделяемого рядом исследователей [Сусина, 2011; Эпштейн, 2011; Stearns, 2005; Wells, 2009; Cregan, Cuthbert, 2014].

Этот тип модальной личности сформировался в последние десятилетия в результате вовлечения детей, перемещающихся без сопровождения взрослых, в глобальные потоки международной миграции. Наряду с такими персонажами, как глобальный старик, глобальный бедняк, глобальный буржуа, глобальная женщина и мать, «глобальный ребенок» рассматривается нами как разновидность «Homo mobilis» [Tolstokorova, 2009] или «человека мобильного». Общим свойством всех этих типов модальной личности является высокая пространственно-географическая мобильность.

В свою очередь «Homo mobilis» является разновидностью более широкого типа модальной личности – «Homo globalis», т.е. «человека глобального» или «глобального гражданина мира» к которому также относятся «Homo digitalis» или «человек цифровой», характеризуемый нами как «цифровой кочевник» и «человек потребляющий» – «Homo consumens», характеризуемый как «одномерный человек» [см. Толстокорова, 2015; 2017].

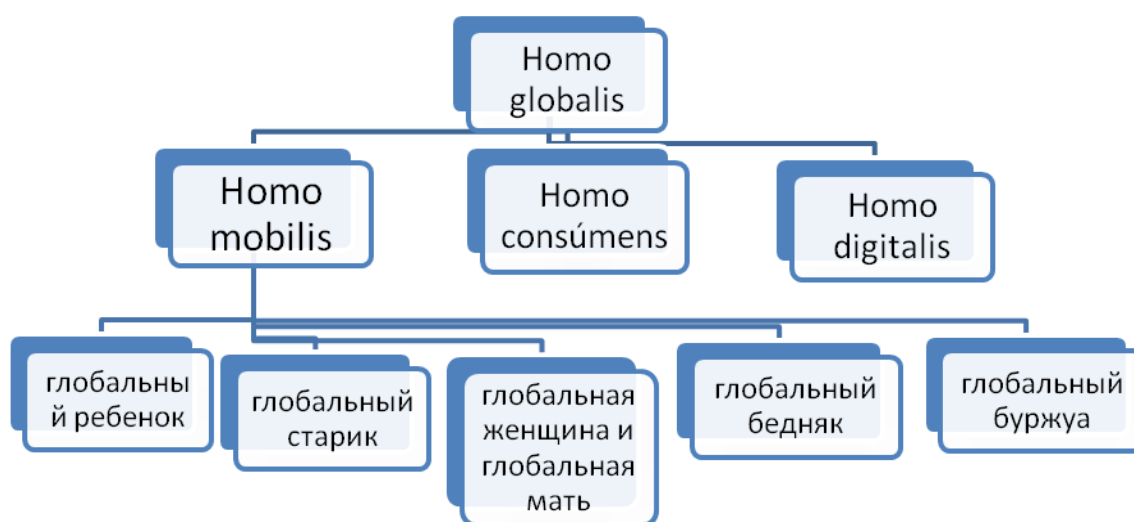


Рис. Типы модальных личностей, порожденных международной мобильностью эпохи глобализации

Исследования по истории, антропологии и социологии детства демонстрируют, что в XX веке возникла новая категория «нормативный глобальный ребенок», легитимность которой была засвидетельствована Конвенцией ООН о правах детей. В последние десятилетия в миграциологии даже появилась самостоятельная отрасль исследований, направленных на изучение несовершеннолетних, мигрирующих без сопровождения взрослых [Hillman et al., 1990; Fyhri et al., 2011; Malone, 2011].

Появление этой категории детей вызвано прежде всего с тем, что несовершеннолетние наряду с женщинами составляют наибольшую демографическую группу среди лиц, насильственно перемещаемых в результате военных конфликтов [Ensor, Gozdzia, 2010]. Другой причиной является такой аспект глобализации, как «экономика пороков», проявляющаяся в коммодификации женщин и детей на глобальных рынках различных интересов, включая организованную преступность, туризм, военную индустрию и обслуживании самых разнообразных порочных потребностей «экономики желаний» [см. Толстокорова, 2016]. Жертвами этой экономики чаще всего становятся «дети улицы» - сироты либо те, кто сбежал от неблагополучных родителей.

«Экономика пороков» является проявлением глобального тренда «тотальной товаризации» [Sandel, 2012] и «коммерциализации всего» [Толстокорова, 2016], включая такие нематериальные аспекты человеческой жизни, как любовь к детям, невинность ребенка, святость детства. Она основана на таких процессах, как глобальная индустрия международных усыновлений сирот, эксплуатация детей в рабском труде, секс-бизнесе, порнографии и секс-туризме; использование их в торговле людьми, человеческими органами и тканями; привлечение к участию в боевых действиях, криминальном бизнесе, террористических актах, бродяжничестве и попрошайничестве и т.д. Эта экономика определяет спрос как на торговлю детьми, так и на самостоятельную географическую мобильность несовершеннолетних. Считаем, что сущность этой глобальной индустрии следует определять как «войну против детей» [The War

On Children, 2018], в том числе посредством «интфантицида 2.0.» – новейшей социальной технологии, основанной на манипуляции медийными образами смерти и страданий детей как способа деструктивного воздействия на общественное сознание в политических целях [Сундиев, 2018].

Процесс «глобализации детства» породил обширную галерею детских образов, портреты которых зачастую пишутся расово-гендерными красками, замешанными на стереотипах взрослых, формирующих детский рынок труда. Если классический образ «глобального мальчика» – это чернокожий ребенок-солдат с автоматом Калашникова в руках, то иконическая «глобальная девочка» – это изнуренная азиатская малышка-домработница, батрачащая на хозяев за кусок хлеба без оплаты и выходных.

Примечательно, что доля девочек-подростков, путешествующих без сопровождения в поисках места под солнцем, в глобальных потоках миграции возрастает. Так, только в Южной Америке, согласно данным латиноамериканских исследователей, приводимым в работе И. Вершининой, число несовершеннолетних девочек, едущих со стороны Мексики в направлении американской границы без сопровождения взрослых за 2014 г. возросло на 77%, в то время как мальчиков – на 8% [Вершинина, 2016].

То, что современные «новые маленькие Муки» вынуждены перемещаться на большие расстояния самостоятельно, без семьи, родителей или других взрослых, нередко приводит к тому, что они становятся жертвами процесса «глобализации риска». Аналитики утверждают, что отсутствие связи между идеалом прав человека и реальным опытом детей-мигрантов имеет для всего мира трагические последствия [Bhabha, 2014], одним из которых является «убийство детства» [Wu, 1995] как социо-культурного феномена эпохи глобализации и «высокой современности».

Следует отметить, что массовые географические перемещения детей на дальние расстояния без руководства взрослых не являются уникальным современным явлением. Например, еще в средневековье был известен такой феномен, как «крестовые походы детей». Они представляли собой многолюдные

потоки детей и подростков, самостоятельно направлявшихся из Европы в Палестину по собственному желанию без формального сопровождения взрослых, хотя некоторые историки полагают, что детей, по всей вероятности, сопровождали представители католического ордена францисканцев. Так, в детском крестовом походе 1212-1213 годов участвовали десятки тысяч несовершеннолетних паломников из Германии, Франции и других европейских стран, отправившихся в Иерусалим в надежде спасти от неверных Гроб Господень. Однако, дети попали в руки ловких мошенников, продавших их в рабство мусульманам, против которых паломники собирались сражаться, и несчастные маленькие крестоносцы провели остаток жизни в неволе [Заборов, 1975].

Таким образом, по нашему мнению феномен «глобального детства» в форме массовой независимой географической мобильности детей и подростков имеет как пространственное, так и временное измерение. Считаем, что «глобального ребенка» следует рассматривать, с одной стороны, как *транслокальное* явление, распространяющееся на неограниченные географические пространства, а с другой стороны – как *трансэпохальный* феномен, охватывающий исторические эпохи, разделенные темпорально. При этом считаем, что потоки «глобальных детей» разных исторических периодов имеют как свою преемственность, так и специфику.

Общим является то, что и те, и другие представляют собой массовые трансграничные и трансконтинентальные перемещения самодостаточных несовершеннолетних лиц. Кроме того, оба феномена связаны с демографическими факторами. Так, появление современных «глобальных детей» обусловлено т.н. третьим демографическим переходом, т.е. изменением этно-культурного состава населения стран Глобального Юга в результате иммиграции, вызванной низкой рождаемостью и низким воспроизводством населения в этих странах и, соответственно, потребностью в иммигрантах для покрытия демографического дефицита. Крестовые походы средневековья также имели под собой демографическую подоплеку, т.к. были направлены на

нивелирование т.н. демографического избытка в аграрном обществе в условиях ограниченных ресурсов посредством цивилизованного устранения излишней мужской элиты из репродуктивного процесса [см. Заборов, 1975].

В то же время, массовая географическая мобильность средневековых детей-пилигримов имеет принципиальные отличия от миграции современных «маленьких глобальных бродяг». Во-первых, дети-крестоносцы – это феномен групповой мобильности, а дети-трансигранты – индивидуальной. Во-вторых, если первые имели четкую географическую и идеологическую направленность, то вторые лишены какой-либо пространственной детерминированности и являются результатом неопределенности и непредсказуемости «текучей современности». В-третьих, детские крестовые походы не были формально управляемы взрослыми, но идеологически они были поддержаны католической церковью, в то время как современные «маленькие Муки» предоставлены сами себе.

Однако, принципиально важным считаем следующее: расширение жизненного пространства ребенка за счет возможности автономно путешествовать и познавать мир, развивать независимость суждений и нести ответственность за свою судьбу можно было бы считать прогрессивным явлением, если не учитывать обратную сторону этого процесса. Она заключается в том, что и в древности, и сегодня «глобальные дети», перемещающиеся на большие географические расстояния без опеки и руководства взрослых, становятся беззащитными и уязвимыми перед ударами судьбы и нередко оказываются жертвами «инфантицида» безнравственных взрослых, а их судьбы трагичны независимо от того, в какую эпоху им выпало жить. Этот вызов диктует необходимость более активной визуализации и проблематизации феномена «глобальных детей», охватывающего и постсоветские страны, его тщательного изучения и решения методами публичной политики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вершинина И.М. Миграционные процессы в Мексике и странах Центральной Америки: от региональной специфики к мировым тенденциям // Свободная мысль. 2016. № 6 (1660). С. 109-124.

Данилевский Н.Я. Россия и Европа. М.: ИЦ «Древнее и современное», 2002.

Заборов М.А. Детские крестовые походы // Детская энциклопедия. В 12-ти томах. Глав. Ред. А.И. Маркушевич. Т. 8. Из истории человеческого общества. М.: Просвещение, 1975. С. 147-148.

Сундиев И.Ю. Под маской революции: технологи социальной деструкции в геополитической борьбе за будущее // Свободная мысль. 2018. № 2. С. 52-76.

Сусина Я. Возможности глобализации детства путем использования новых технологий // Конструируя детское. Филология. История. Антропология. Коллективная монография. Под ред. М.Р. Балиной, В. Г. Безрогова, С. Г. Маслинской, К. А. Маслинского, М.В. Тендряковой, С.Шеридана. М.; СПб. «Азмут»; «Нестор-История», 2011. С. 497-517.

Толстокорова А.В. Маленькие Муки: мобильность детей без сопровождения в глобальных потоках международной миграции // Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик. Материалы международной научной школы-конференции. Владивосток 29–31 мая 2018 г. Санкт Петербург: Астерион, 2018. С. 248-251.

Толстокорова А.В. «Глобальный буржуа»: новый тип модальной личности эпохи глобализации и географической мобильности // Трансформация человеческого потенциала в контексте столетия / Под общей редакцией проф. З.Х. Саралиевой: В 2 т. Т 1. Н. Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2017. С. 360-363.

Толстокорова А.В. Экономические модели социальной этики в эпоху глобализации // Свободная мысль. 2016. № 4. С. 121-136.

Толстокорова А. Мы, дети галактики: новые типы модальной личности в эпоху глобализации (эффект международной мобильности населения) // Свободная мысль. 2015. № 5. С. 165-176.

Толстокорова А. Социогуманитарные производные глобализации: гендерный эффект международной миграции и мобильности населения // Социологическое обозрение. 2014. Т. 13. № 3. С. 64-88.

Эпштейн И. Детство и глобализация: к теоретическому обоснованию проблемы // Конструируя детское. Филология. История. Антропология. Коллективная монография. Под ред. М.Р. Балиной, В.Г. Безрогова, С.Г. Маслинской, К.А. Маслинского, М.В. Тендряковой, С.Шеридана. М.; СПб. «Азмут»; «Нестор-История», 2011. С. 479-496.

Bauman Z. Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press, 2000.

Bhabha J. Child Migration and Human Rights of the Child in a Global Age. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2014.

Cregan K., Cuthbert D. Global Childhoods: Issues and debates. London: SAGE Publications, Ltd, 2014.

Ensor M.O., Gozdziaк E.M. (Eds.) Children and Migration: At the Crossroads of Resiliency and Vulnerability. London: Palgrave Macmillan, 2010.

Fyhri A., Hjorthol R., Mackett R., Nordgaard Fotel T., Kytta M. Children's Active Travel and Independent Mobility in Four Countries: development, social contributing trends and measures // Transport Policy, № 18, 2011. P. 703-710. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tranpol.2011.01.005> (дата обращения 25.11.2018)

Glick Schiller N., Basch L., Blanc-Szanton C. (Eds.). Towards a Transnational Perspective on Migration. Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered. New York: Annals of the New York Academy of Sciences, 1992.

Hillman M., Adams J., Whitelegg J. One False Move ... A Study of Children's Independent Mobility. London: Policy Studies Institute, 1990.

Malone K. Changing Global Childhoods: The impact on children's independent mobility // Global Studies of Childhood, vol. 1, № 3, 2011. P. 161-166.

Sandel M.J. What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets. London: Allen Lane, 2012.

Stearns P.N. Globalization and Childhood // Journal of Social History, vol. 38, № 4, 2005. P. 845-848.

Tolstokorova A. Costs and Benefits of Labour Migration for Ukrainian Transnational Families: Connection or Consumption? // Les cahiers de l'URMIS. № 12, 2009. URL: <http://urmis.revues.org/index868.html> (дата обращения 25.11.2018)

The War On Children. London: Save the children, 2018.

Wells K. Childhood in a Global Perspective. Cambridge: Polity Press, 2009.

Wyre R. The Murder of Childhood. London: Penguin Books Ltd, 1995.

А.В. Толстокурова

ДЕТИ В СОЖИТЕЛЬСТВАХ – рождение, воспитание/социализация ребенка/детей в новой (альтернативной) форме семьи, в которой брачные отношения супругов не зарегистрированы. В основе появления данной категории детей лежат две демографические тенденции, характерные для индустриально развитых стран второй половины XX-го столетия: распространение незарегистрированных союзов (сожительств) и рост внебрачной рождаемости, а также трансформация самого института семьи, разнообразие супружеских практик, и, как следствие, вариативность форм родительства [Жизненные миры современной семьи, 2015].

Под сожительством (в англ. «cohabitation»), как правило, понимается «незарегистрированный союз мужчины и женщины, живущих вместе и состоящих в сексуальных отношениях» [Егорова, 2004: 20]. Более узкие определения рассматривают соительство как «официально незарегистрированный долговременный (не менее 2 лет) супружеский и хозяйственно-бытовой союз мужчины и женщины» [Михеева, 2001]. На необходимость анализа соительства (фактического брака) как немоногамной формы семьи обращал внимание С.И. Голод [Голод, 1998].

Соительство, в том числе в России, становится все более распространенным явлением. Согласно данным первой микропереписи населения 1994 г., в опросник которой был включен вопрос о наличии регистрации брака, сожительствовали около 7% и мужчин, и женщин. К 2002 г. доля живущих без регистрации увеличилась до 10%, в 2010 г. достигла 13%. По материалам последней микропереписи населения (2015 г.), ситуация существенно не изменилась: каждая 8-я пара не зарегистрировала свои отношения. Параллельно менялись и показатели внебрачной рождаемости. В течение второй половины 20-го – начала 21-го столетия доля рожденных вне брака детей удвоилась, почти достигнув в 2005 г. отметки 30%. Сегодня уровень внебрачной рождаемости стабилизировался, в 2016 г. составив 21% от общего числа рождений [Федеральная служба государственной статистики].

Анализируя феномены внебрачной рождаемости и сожительства, А.Р. Михеева впервые обращает внимание на наличие фактически полной семьи у детей юридически одинокой матери в половине изучаемых случаев, а также на самостоятельную группу сожителей, воспитывающих ребенка/детей [Михеева, 2001: 48-49, 57-58].

Результаты дальнейших исследований подтверждают существование сожительств, в которых растут дети. Так, нижегородское исследование «Ценность детей. Межпоколенные отношения» [Егорова, 2008] показало, что около 10% матерей воспитывали детей в незарегистрированных отношениях. Более того, среди участвующих в опросе женщин половина жили совместно с партнером более 10 лет, 25% – 5-9 лет, и лишь четверть имели непродолжительный стаж супружеских незарегистрированных отношений – менее 4 лет. Все женщины воспитывали родных детей, кроме одной, для которой ребенок являлся усыновленным. В большинстве случаев (58%, или 36 пар) партнер женщины был биологическим отцом ребенка, в остальных – хотя бы один из детей не был ему родным. Исследование выявило специфику таких семей. Значимость социально-статусных мотивов рождения детей для женщин, живущих в сожительствах, была ниже, чем для женщин в браках, другими словами, ориентация на мужа/партнера при принятии решения о рождении ребенка, выражена слабее, что может говорить об иных супружеских отношениях в сожительствах, в сравнении с формальными браками. Интересным является и тот факт, что матери в незарегистрированных союзах чаще недовольны отношениями с партнером, чем матери в брачных союзах. Однако, удовлетворенность семьей высока в обеих подгруппах.

Для европейских стран характерно предположение, что длительное сожительство, особенно с детьми, в основном, встречается среди малообеспеченных слоев населения, доходы которых сильно зависят от различного рода пособий [McRae, 1999]. Являясь гораздо чаще, по сравнению с женатыми, представителями низших классов [К.Е. Kiernan, V. Estaugh, 1993], пары не регистрируют свои отношения, чтобы сохранить дотации, льготы и

другие виды государственной материальной поддержки. Американские исследователи также подчеркивают низкую обеспеченность незарегистрированных пар, воспитывающих детей, нестабильность семейной ситуации [Manning, 2015], говоря о необходимости дополнительных мер поддержки детей и матерей из таких семей.

Данные Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ позволяют говорить о разнице социально-демографических характеристик состоящих в сожительстве и браках, особенно если в рамках союзов воспитываются дети. Сожители имеют меньше детей, чем женатые (в среднем 1,2 ребенка против 1,7). Среди живущих без регистрации проще оказаться представителям низкостатусных групп: с невысоким уровнем образования, небольшим доходом, без постоянной работы. Наиболее существенной разницей параметров, определяющих социальный статус (включая доход), становится при сопоставлении семейных групп (зарегистрированных и нет), воспитывающих детей [Егорова, Воронин, 2017].

В целом, можно выделить несколько возможных проблемных зон такой семьи, обуславливающих специфичность положения в ней детей:

- семейные статусы мужчины и женщины не определены и неустойчивы;
- двойственность положения детей (юридический и социальный статусы не определены или подвижны, возможны психологические проблемы);
- проблемы членов семьи (материальные, статусные) после распада союза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1998. 242 с.

Егорова Н.Ю. Институционализация отношений сожительства. Автореф. Канд. дисс... 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы. Нижний Новгород, 2004.

Егорова Н.Ю. Родительско-детские отношения в браках и сожительствах // Женщина в российском обществе. 2008. №3. С. 23-30.

Егорова Н.Ю., Воронин Г.Л. Модель определения формы супружества: социально-демографические факторы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия Социальные науки. Выпуск 3(47). 2017. С. 71-78.

Жизненные миры современной семьи: монография / З.Х.Саралиева, В.А. Блонин, Н.Ю. Егорова и др. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2015. 264с.

Михеева А.Р. Брак, семья, родительство: социологические и демографические аспекты / А.Р. Михеева. Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2001. 74 с.

Федеральная служба государственной статистики, официальный сайт. Рассчитано автором. URL: <http://www.gks.ru/> (дата обращения 25.11.2018).

Kiernan K.E. Cohabitation: Extra-marital Childbearing and Social Policy / K.E. Kiernan, V. E Staugh. London: Family Policy Studies Centre, Occasional Paper 17, 1993. 72 p.

Manning W.D. Cohabitation and Child Wellbeing // Marriage and Child Wellbeing Revisited. 2015. V. 25. N. 2. Pp. 51-88.

McRae S. Introduction: family and household change in Britain / S. McRae // Changing Britain: families and households in the 1990s. ed. By S. McRae. Oxford: Oxford University Press, 1999.

Н.Ю. Егорова

ДЕТИ СЕВЕРА – совокупное понятие, включающее в себя различные популяционные структуры детей, проживающих на северных территориях: аборигены, коренное население (уроженцы в первом, втором, третьем поколениях), мигранты, со сроками проживания в северных территориях от нескольких месяцев до десятков лет.

Здоровье, благополучие, социальное и экономическое положение детей любого государства являются важными индикаторами уровня экономического развития и политической зрелости страны. Любые социально-экономические преобразования, кризисы, войны негативно отражаются на нации в целом и, особенно, на детском населении. В любом обществе, независимо от уровня его развития и благополучия имеются группы населения, нуждающиеся в особом внимании, сопровождении и поддержки. Такой группой, на наш взгляд, являются дети Севера.

В научной литературе понятие «Дети севера» не нашло широкого распространения, так как все группы населения обобщались в понятии «малочисленные коренные народности Севера и Дальнего Востока». Понятие «Дети Севера» впервые было использовано в целевой Президентской программе «Дети России», в подпрограмме «Дети Севера» в 1994 году, но дальнейшей методологической разработке это понятие не подвергалось.

В статистических отчетах и в иных документах детей северных территорий не выделяют по отдельным показателям и по популяционным структурам (аборигены, коренные жители или мигранты), что не дает возможности представить полную и объективную картину, происходящую в различных детских контингентах [Инденбаум, 2006]. Детское население северных территорий имеет выраженную дифференциацию, что существенно влияет на их здоровье, культуру, социализацию [Гареева, 2018].

На современном этапе существует объективная необходимость дальнейшей разработки понятия «Дети севера», обусловленная следующими группами факторов: историческими, культурными, климато-географическими,

медико-демографическими. Традиционный уклад жизни народов Севера изменился, под угрозой социальная сплоченность в общинах, культура, потеря национальной идентичности, письменности, привычных промыслов.

Все это способствует тщательному изучению проблемы и поиска возможностей и потенциалов сохранения численности малочисленных народов Севера, развития культуры.

Климатические условия Крайнего Севера определяются как суровые, дискомфортные или экстремальные [Акулич, 2009]. Данное понятие обусловлено совокупностью показателей, характерных для высоких широт. Климат северных широт формируется в результате взаимодействия трех основных климатообразующих факторов: солнечной радиации, циркуляции атмосферы и состояния подстилающей поверхности. Таким образом, дети северных территорий постоянно проживают в суровых климатических условиях.

Особые условия экологического пространства определили механизмы приспособления аборигенов, сформировали их поведение, позволили усвоить специфические правила поведения, так называемые исторические традиции. Для жителей северных территорий (аборигенов) требовались охотничьи умения, хорошие географические знания особенностей местности, знания биологии животных и метеорологии, которые необходимо было сохранять и передавать подрастающим поколениям.

Освоение северных территорий началось в XI веке и продолжалось до XVII–XVIII вв. Приход русских на северные территории внес коренные изменения в жизнь, уклад, ментальность и систему жизнеобеспечения местного населения (аборигенов).

Обучение детей у северных народов происходило внутри семьи, и сводилась к системе закаливания, раннему приобщению к труду, ознакомлением с народным творчеством и верованиями предков. В советский период образовательный процесс подрастающего поколения характеризовался русификацией. Если в 1934 г. преподавание в школе велось на 104 языках, то к

1989 году их осталось 44. Многие народы были лишены письменности. Все выше сказанное, подтверждает утрату национальной идентичности.

В советское время на северных территориях были отмечены значительные процессы миграции пришлого населения, которые изменили сложившееся веками культурное и духовное пространство.

Демографические процессы, происходящие на северных территориях на протяжении XX и XXI вв. были зависимы от социально-экономической ситуации в стране. Так, в советский период шло активное освоение северных территорий. Трудовые призывы пополняли численность населения северных территорий, вызывали ассимиляцию, изменяли культуру северных народностей.

В настоящее время в демографических процессах аборигенного и пришлого населения выделяют некоторые различия. Так, у аборигенов отмечается снижение младенческой смертности и естественный стабильный прирост населения. Для пришлого населения отмечается иная ситуация - показатель рождаемости имеет низкий уровень с тенденцией к дальнейшему снижению, а показатель смертности имеет тенденцию к увеличению, естественный прирост населения имеет тенденцию к снижению до отрицательных величин; младенческая смертность выше, чем в среднем по России и держится примерно на том же уровне; численность этой группы населения сокращается примерно в 2,7 раза. Таким образом, в настоящее время для коренных народов характерны положительные тенденции в демографических процессах.

Таким образом, значительные социальные, культурные, демографические и иные изменения в жизни коренных малочисленных народов требуют дальнейшего тщательного изучения проблемы, исследования всех возможных потенциалов развития малочисленных народов севера, и в первую очередь детского населения – детей Севера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Акулич О.В. Современные проблемы социокультурного развития коренных малочисленных народов севера. Магадан, 2009. 265 с.

Гареева И.А., Заксор О.В. Современные проблемы и условия социализации детей малочисленных коренных народов Севера на территории Хабаровского края // География детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик : материалы междунар. молодежной научной школы –конф., Владивосток. СПб. : Астерион, 2018. 296 с.

Годовых Т.В., Годовых В.В. Здоровье детей Чукотки. Магадан : СВНЦ ДВО РАН, 2006. 196 с.

Донской Ф.С. Пути обеспечения расширенного воспроизводства населения народностей Севера, Сибири и Дальнего Востока. Якутск, 1990. 78 с.

Донской Ф.С. Интеграция коренных малочисленных народов сибирского Севера и Дальнего Востока в общероссийскую культуру. Якутск, 2003.

Зуев А.С. Русские и аборигены на Крайнем Северо-Востоке Сибири во второй половине XVII-XVIII вв. Новосибирск, 2002.

Инденбаум Е.Л. Дети Севера. Красноярск, 2006. 114 с.

Козлов А.И. Медицинская антропология коренного населения Севера России. М.: МНПЭУ, 1999.

Кряжков В.А. Статус коренных малочисленных народов России. Правовые акты. М., 2005.

И.А. Гареева

ДЕТСКИЙ МИР СИБЛИНГОВ – семейная подсистема взаимоотношений между детьми; условия взросления и социализации в семьях с двумя и более детьми. Данная подсистема не изолирована, на нее влияют родительско-детские и супружеские (между родителями) отношения.

Сиблинги – братья и сестры, тесно связанные генетическими, семейными и социальными узами и имеющие взаимосвязанные отношения в течение всей жизни [White, 2001: 555].

Сиблинговые взаимоотношения – между братьями и/ или сестрами, включающие в себя действия, вербальные и невербальные коммуникации между ними [Cicirelli, 1991].

V. G. Cicirelli также обращает внимание на определения братьев и сестер между различными этническими и культурными группами. Он приводит пример культуры в Кении: под братьями и сестрами понимаются люди одного возраста, из одной деревни или племени [Cicirelli, 1995:70]. Автор показывает, что определение того, кто является сиблингом, не является однозначным, так как понимание зависит от типа общества, культуры и социальных норм и ценностей. Сиблинговые отношения взаимозависимы, многообразны и уникальны, подвержены влиянию разнообразным семейным и социальным изменениям.

Понятие «сиблинги» заимствовано из англоязычной литературы, в переводе «sibling» обозначает «брат или сестра». В англоязычных источниках сиблингами могут быть обозначены полнокровные, единоутробные, единокровные и сводные братья и /или сестры. Данный термин возрожден учеными, чтобы не конкретизировать пол. В отечественной науке под термином «сиблинги» понимаются проживающие в одной семье братья и сестры [Лукьянченко, 2010].

Изучение сиблинговых отношений в социологии основывается на теоретическом и эмпирическом опыте психологов. Период детства, взросления и влияние семьи, а также позиции сиблинга на становление личности рассматривали А. Адлер, Э. Эриксон, Э. Фромм.

В работах социальных антропологов (1930-1950-е гг.) отражены паттерны поведения сиблингов в зависимости от пола, возраста, социокультурных факторах определенного сообщества, племени (М. Мид, Дж. Мердок). Находясь в этнографической экспедиции на Самоа, Маргарет Мид отмечала, что при разделении детей на группы каждый мог получить поддержку родственников: «Старшие девочки защищают младших, балуют их... Эти родственные связи – единственный устойчивый элемент в группе, но даже они ставятся под угрозу, если меняется местожительство» [Мид, 1988: 127]. Но при этом автор отмечает, сиблинговые отношения в таких обществах разделены по половому и возрастному признаку, а также могут быть прерваны вследствие взросления и создания новой семьи.

Семейная социализация, ее существенное различие в расширенных, многодетных и нуклеарных, однодетных семьях рассмотрены социологами в рамках таких социологических подходов (Дж. Мид, Э. Гидденс, Т. Парсонс), как символический интеракционизм и структурный функционализм, драматургический подход касается роли брата /сестры в становлении социального «Я» (И. Гофман).

Первые сиблинговые исследования в социологии относят к середине прошлого столетия, с 1970-1980-х гг. изучались вопросы, касающиеся структуры семьи и сиблинговых взаимоотношений, позднее на первый план выходят внутрисемейные роли сиблингов как в детстве, так и во взрослой жизни. Например, Р. Р. Amato исследовал влияние развода на эмоциональное состояние сиблингов, а также воспитание детей в сожительстве [Amato, 2000]. V. L. Bengtson исследовал ориентации молодежи, влияние семьи на профессиональные стратегии [Bengtson, 2001].

В конце 1990-х начале 2000-х гг. рассматриваются аспекты взаимодействия между детьми в семьях с ребенком-инвалидом, членом семьи, страдающим алкогольной / наркотической зависимостью, как на сиблингов влияет материальное положение семьи, развод /смерть родителей. В частности, Scott A. Myers и C. Rittenour анализируют формы поддержки от периода

взросления детей до позднего возраста сиблингов отмечают, что женщины чаще выступают в роли попечителя, воспитателя, поэтому в женских сиблинговых диадах наблюдается более высокая степень открытости и близости, чем в мужских диадах [Myers, Rittenour, 2012]. S. Punch проанализировал эссе 180 детей 7-14 лет, чтобы выяснить, насколько дети осознают властную иерархию во взаимодействии с родителями и сиблингами [Punch, 2005]. Дети подчиняются родителям, т.к. они «другие» (легитимный авторитет), старшим сиблингам приходится добиваться авторитета.

В 2000-х гг. исследования сиблинговых отношений стали проводиться и в отечественной науке:

- в социальной психологии изучаются вопросы индивидуального и когнитивного развития, проявления ревности и отношения родителей к сиблингам, привязанность детей к отцу/матери (Н.М. Зырянова, Ю.Д. Черткова, О. А. Алмазова);
- в социологии ученые рассматривают сиблинговые связи как элемент родства, трансформация отношений во взрослой жизни (И.Ю. Крецер), а также влияние наличие / отсутствие сиблинга на социализацию, формирование социального капитала (Т.А. Гурко);
- в социальной работе рассматриваются технологии работы с многодетными семьями; с сиблингами, воспитывающимися в детских домах; с семьями, в которых есть дети-инвалиды.

Например:

- А.М. Шишкова изучала особенности сиблингов пациентов, страдающих героиновой наркоманией. У них выявлено состояние дезадаптации и отчуждение от семьи.
- Т.В. Якимова опросила сотрудников детского дома и провела опрос детей с помощью социометрии. Половину всех воспитанников составляли сиблинги, опрошено всего 16 человек (9-16 лет). Старшие сиблинги не выходят за рамки родительской роли, они не обращаются к младшим с какими-либо просьбами для себя, не проявляют интереса к непосредственному, дружескому общению с ними.

Детский мир сиблингов может изучаться с помощью качественных и количественных методов:

- Анкетирование (например, с помощью «Братско-сестринского опросника» [Graham-Bermann, Culter, 1994:224–238]);
- Интервью [Punch, 2005];
- Фокус-группы [Punch, 2005];
- Наблюдение [Samek, Ruete, 2011];
- Лонгитюдное исследование, в т.ч. с использованием данных статистики.

Отношения между детьми в семье зависят от множества факторов, например, пола, возраста, сочетания демографических характеристик в диаде/ триаде и т.д., типа семьи (двухдетная / многодетная), внутрисемейного климата, а также от социокультурной среды. Даже если дети имеют одни условия для развития, каждый ребенок будет индивидуален, сиблинги по-своему будут воспринимать друг друга. Поддержка братьями и сестрами друг друга способствует особому развитию личности. В семьях, где благоприятный климат, дети не чувствуют себя одинокими, они неэгоистичны.

В результате авторского исследования, проведенного в октябре 2016/ марте 2018 г., оказалось, что дети в возрасте 11-13 лет (n=44) еще привязаны к семье, сиблинги более значимы, чем друзья. В старшей школе появляются новые интересы, старшие сиблинги хотят большей автономности, но продолжают быть близкими с братом / сестрой (89 из 112 респондентов по совокупности ответов ответили положительно). Родители отмечают (по анкетированию 2018 г., 34 респондента из 45), что между детьми случаются конфликты, но почти половина опрошенных не вмешивается, т.к. дети сами находят компромисс. Взрослые могут осознавать, что есть ситуации, которые связаны с сиюминутными желаниями детей, сиблинги способны сами решить проблему, уступив или договорившись друг с другом.

Родители закладывают основу отношений между детьми, которые в последующем переносят модель взаимодействия в свои семьи. Структура сиблиновых отношений в семейной системе остается актуальной темой, требующей создания новых методов изучения и систематизации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Лукьянченко, Н.В. Социально-психологические особенности сиблинговых отношений как значимый фактор становления и жизненного пути зрелой личности / Н.В. Лукьянченко // Психологическая наука и образование, 2010. № 1. С. 31 – 40.

Мид М. Культура и мир детства. Москва: Наука, 1988. 429 с.

Шишкова, А.М., Психологические особенности сиблингов пациентов, страдающих героиновой наркоманией / А.М. Шишкова, В.В.Бочаров, И.Ф.Карловская // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология, 2013. Т.3. №.4. С. 113–121.

Якимова Т.В. Особенности общения сиблингов в условиях детского дома // Журнал практической психологии, 2011. №2. С. 32–39.

Amato, P. R. The consequences of divorce for adults and children // Journal of Marriage and the Family, 2000. № 62. P. 1269 - 1287.

Bengtson, V. L. Beyond the nuclear family: The increasing importance of multigenerational bonds. Journal of Marriage and Family, 2001. № 63. P. 1-16.

Cicirelli, V. G. Sibling relationships in cross-cultural perspective. In V. G. Cicirelli (Ed.), Sibling relationships across the life span New York, NY: Springer US. 1995. P. 69-85.

Cicirelli, V.G. Sibling relationships in adulthood. Marriage and Family Review, 1991. No16. P.291–310.

Graham-Bermann S.A., Culter S.E. The Brother-Sister Questionnaire // Journal of Family Psychology.1994. Vol. 8. № 2. P.224–238.

Myers Scott A., Rittenour Christine E. Demographic and Relational Predictors of Adult Siblings' Use of Relational Maintenance Behaviors // Published by the Communication, Speech and Theatre Association of North Dakota, 2011/2012. Volume 24. P.1-18.

Samek Diana R., Ruete Martha A. Associations between Family Communication Patterns, Sibling Closeness, and Adoptive Status // Journal Marriage Fam. 2011. October 1. 73(5). P.1015–1031.

Punch, S. The Generationing of Power: A Comparison of Child-Parent and Sibling Relations in Scotland // Sociological Studies of Children and Youth. 2005. Volume10. P. 169-188.

White, L. Sibling relationships over the life course: A panel analysis. Journal of Marriage and Family. 2001. №63. P.555–568.

И.Г. Голубева

ДОСУГ РЕБЕНКА – совокупность видов деятельности в свободное время от действий, обязательных по мнению его родителей или детских учреждений: учебы, дополнительных образовательных активностей, домашних обязанностей, оздоровительных процедур и др. Это определение базируется на общесоциологическом определении, при этом для взрослого человека это время определяется как незанятое от основного вида труда, а сама деятельность не служит для поддержания первичных жизненных потребностей и выполняется по собственному выбору людей, а не по причине материальной или иной необходимости [Захаров, 2013].

Досуг имеет важную функцию восстановления физических и психических сил ребенка, должен ему самому доставлять удовольствие, быть для него и средством развлечения, и самосовершенствования, и достижения важных для него целей. Досуг детей отражает социальную дифференциацию, уровень жизни, специфику социокультурной среды разных семей.

Общество создает учреждения досуга для детей, справедливо полагая, что эти социальные институты помогают в освоении детьми базовых социальных норм, содействуют адаптации в роли участника общественных отношений. Для социальной интеграции виды досуговых занятий выступают в качестве ведущих сфер развития. Мониторинговые исследования показывают, что приоритеты досуговых занятий детей в основном сохраняются [Мониторинг, 2013].

Таблица. Основные формы досуга подростков 10-15 лет (в % к числу опрошенных)

	Формы досуга	1998	2005	2012
1	Проводят время с друзьями	67,4	71,1	68,5
2	Смотрят телевизор	76,7	74,2	56,2
3	Играют в компьютерные игры	29,3	44,9	47,3
4	Обмениваются информацией по компьютерной сети	5,3	12,2	46,7
5	Слушают магнитофон, проигрыватель, плеер	69,6	55,4	34,9
6	Общаются по телефону	33,1	43,7	34,3
7	Читают книги	49,1	18,1	34,1

Продолжение таблицы

	Формы досуга	1998	2005	2012
8	Путешествуют по компьютерной сети	4,6	12,8	33,7
9	Общаются в кружке, секции, клубе, другом объединении	36,6	30,1	33,6
10	Ходят в кино	6,0	21,1	30,2
11	Проводят время с родителями или другими взрослыми	27,6	25,4	29,1
12	Смотрят видеозаписи	51,7	40,8	26,1
13	Встречаются со своей девочкой, своим мальчиком	32,1	28,8	23,9
14	Читают газеты, журналы	36,2	52,8	20,3
15	Слушают радио	51,7	40,8	15,2
16	Ходят в театры, на концерты, в музеи	15,6	15,0	13,2

С другой стороны, социологи выявляют некоторые трансформации в досуговой сфере [Майорова-Щеглова, 2016]. Маленькие дети прекращают играть подсобными средствами и стремятся к использованию готовых деталей, конструкций, сужается пространство групповых самостоятельных контактов детей. Еще одна особенность: отмечается серьезное вовлечение родителей в регулирование времяпрепровождения своих детей. Родители считают, что общественный климат, в котором происходит сегодняшнее взросление детей (прежде всего в городах) отличается от их прошлой, и эта специфика отмечается в связи с повышенным риском в разных сферах и с неустойчивым поведением самих детей относительно этих рисков. В родительском сообществе культивируется ценность культурного капитала, накопленного в детстве.

Это приводит к стремлению родителей ограничить досуг ребенка по свободному выбору и организовать – занять полностью своего ребенка посещениями кружков, секций, репетиторов. В этих действиях они руководствуются желаниями контролировать, что их дети извлекают пользу из того, как они проводят время, и одновременно обеспечивают безопасность своих детей. Современные исследования констатируют институциональную

реорганизацию свободного времени юного поколения [Куприянов Б.В., 2015]. Родители стремятся переориентировать детей на художественное творчество, физкультуру и спорт, на изучение языков, компьютера, робототехнику. Современные дети все реже могут осуществить свой выбор и в связи с этим давлением и в связи с коммерциализацией данного сегмента.

Для изучения досуга детей и досуговых практик юного поколения используются несколько моделей:

институциональная – какие учреждения досуговой детской инфраструктуры посещаются, по каким причинам, с какой целью;

инструментальная – как формируются ценности установки в сфере культуры, политики, труда и др. через занятия в свободное;

социальная – доступны и все виды досуга для детей из разных слоев и групп, в том числе уязвимых, депривированных, все ли имеют равные шансы и желания;

терапевтическая – какой досуг дает возможность современным детям набраться сил для учебы, физического развития, психологической реабилитации;

модель бюджетирования – какую долю реального свободного времени дети проводят в практиках институционального досуга и самостоятельной деятельности, самосоциализации;

гуманистическая – когда дети радуются, веселятся и счастливы, чем им нравится заниматься больше всего;

рискологическая – какие риски для настоящего и будущего ребенка, его семьи и общества в целом несет тот или иной вид досуга;

социализационная – какие из видов досуга провоцируют раннее взросление и в определенной степени разрывам поколений, и какие, наоборот, способствуют продлению детства, преемственности в культуре и нормах;

правовая – как в досуговых формах реализуются права ребенка на образование, охрану здоровья, отдых, участие в жизни общества.

В структуре детского досуга особое место занимает досуг подростков за пределами институтов образования и семьи. Если ранее педагоги интерпретировали его как примитивный, пассивный, коммерциализированный, сегодня можно констатировать его дифференциацию как реакцию на

разнообразии и турбулентности современной жизни. Все в большей степени используются модели досуга, предлагаемые обществом потребления (event-индустрия, квесты, анти-кафе, развлечения торгово-досуговых центров, виртуальные вебинары, группы и пр.) [Губанова, 2013; Колосова, 2017]. Отдельную досуговую практику современных подростков представляет перманентная система смены досуговых практик, это происходит из-за расширения социальной мобильности юных за пределы обозначаемых взрослыми территорий, а также в связи с искушениями многообразия культурных стилей жизни, с которыми подростки знакомятся благодаря виртуальной сетевой репрезентации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Губанова, А. Ю. Подростки в Интернет-среде: общение, чтение, поведение // Вестник РГГУ. Серия «Социологические науки». М.: РГГУ, 2013. № 2 (103). С. 131-137.

Колосова Е.А. Потребительская социализация детей: подходы и практики // Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия. Научная монография. отв. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. М.: Изд-во РОС, 2017. С. 139-156. 1 CD ROM.

Куприянов Б.В. Детские досуговые занятия двух поколений россиян (по результатам социологических исследований) // Социол.исслед. 2015. №11. С.156-160.

Майорова-Щеглова С.Н. О перспективах изучения досуговых занятий современных детей (в ответ на статью Б.В.Куприянова) // Социол.исслед. 2016. № 12. С.136-139.

Мониторинг и анализ московского информационно-образовательного пространства: Результаты социологических исследований и программирования / С. Цымбаленко, А.Шариков, И. Жилавская, С.Майорова-Щеглова, П.Макеев - М., РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. С.12.

Захаров А. В. Развлечения sub specie социологии // Социол. исслед. 2008. №1. С.106-114.

Захаров А. В. Особенности проведения социологических исследований в сфере культуры. В сборн. Тезаурус социологии. Книга 2. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. С.318-320.

Фришман И. И. Досуг в детском лагере как социокультурное явление // Народное образование. 2013. № 3. С. 171-175.

С.Н. Майорова-Щеглова

ДЕТСКАЯ ПЛОЩАДКА – территория, выделенная в некотором населенном пункте для игры детей, обычно в природной зоне или зоне, свободной от застройки, между домами (часть может быть покрыта навесом или включать строения). Как правило, территория огорожена и спроектирована так, чтобы благодаря определенному оборудованию стимулировать умственное и физическое развитие малышей и подростков. На ней могут быть участки для детей разных возрастных групп или она может быть универсальной. Некоторые площадки адресованы семьям (в них наличествуют спортивные снаряды и для взрослых) или пожилым людям.

Испокон веков дети собирались вместе для игры, образуя сообщество со своими интересами, отличное от коллектива взрослых. В деревнях и городах это были особенные места, обычно свои для детей разного возраста. Взрослые заметили, что есть особые пространства социализации, облюбованные детскими компаниями, и стали выбирать и оформлять их так, чтобы достичь максимального развивающего потенциала (впервые это произошло в 1859 г. в Манчестере). Особенно важно это было в городах, где появились идеи пользы прогулок на свежем воздухе и проблемы предупреждения детской преступности (находясь под присмотром, дети реже образовывали банды). Нужно было также придумать, как дать выход энергии подростка при помощи физических упражнений. Политикам и педагогической общественности стало ясно, что доступ к специально оборудованным площадкам должен быть предоставлен всем, независимо от уровня доходов и происхождения. Родители, няни и воспитательницы, гуляющие с детьми, могли наблюдать за происходящим и общаться друг с другом. Граждане подняли перед городскими властями проблемы безопасности. Начиная с основателя движения детских садов Ф. Фребеля, передовая интеллигенция интересовалась вопросами физической активности, ролевой игры, игрового инвентаря, конструирования из песка, игр на свежем воздухе и руководства детскими забавами. Наиболее часто в таких местах ставят качели, карусели, качалки, песочницы, различные снаряды для лазания (стенки, бревна, паутины, мостики), пролезания (круги, трубы, воротца), подтягивания и горки. Для ролевых игр строятся домики, магазины, элементы

классной комнаты, корабли, машины, лодки и т.п. В тематических парках все интегрируется определенным общим сюжетом. Все эти атрибуты развивают сноровку, помогают развивать координацию движений, планирование собственной деятельности, кооперацию с другими детьми. Детям там находиться весело и интересно.

Значение и суть детских площадок менялись в зависимости от общей идеологии детства. В России и в США первые детские площадки появились в конце XIX – начале XX вв. При советской власти им стали придавать особое значение как месту, вокруг которого можно организовать осмысленную детскую деятельность, обустроить досуг [Кондратьева, 2016]. После Второй мировой войны в Англии были изобретены площадки из «мусора»: сооружения для лазания и развлечений оформлялись из ненужных кусков строительных материалов, металлолома, старых автомобильных покрышек и должны были быть вписаны в городское пространство. Последователи этого направления создают условия для проживания приключений в пространстве (triangleadventureplayground.com) и возможность двигаться и играть в единении с природой (fieldsintrust.org), преобразуя для этого пустыри. В 1960-е родители-энтузиасты строили игровые городки вместе с детьми. Для детей «свои пространства в городе» превратились в место социализации, изобретательности, развития фантазии, умений соотносить свои желания с идеями других [Kornbloom, 2002; Rouard, Simon, 1976]. Сегодня в Европе стали обязательными ограды вокруг городских площадок, часто с плотно закрывающимися калитками, чтобы мяч не укатился за пределы участка или дети не выбежали сами на улицу.



Детские площадки в Швеции.

Площадки – место и для бесед между взрослыми, для обсуждения насущных вопросов. Для родителей разговоры, ведущиеся вокруг обжитого и

освоенного детьми пространства, это возможность сравнить поведение своего ребенка с манерами и достижениями других детей, подружиться с мамами, узнать новости о детских садах, библиотеках, книгах, поделиться интересными соображениями о развитии детей, что особенно важно для тех, кто сидит с ребенком дома [Протасова, 2018].



Старинная и все еще функционирующая детская площадка в центре Парижа.

Детские площадки оказались обязательным элементом дворового убранства в жилых микрорайонах. В некоторых странах (Германия, Финляндия) на детских площадках организованы в утренние часы занятия для мам с детьми, не посещающими дошкольные учреждения, во вторую половину дня – группы продленного дня для школьников, в вечернее время – кружки для молодежи, летом – детские дневные лагеря для оставшихся в городе.



Популярные детские площадки в США.

В наши дни детские площадки – одно из любимых направлений ландшафтной архитектуры. В них используются самые разные природные и искусственные материалы и фантастические мотивы. Наряду с ними продаются готовые стандартные комплекты, одобренные для использования (например, в Евросоюзе). Оригинальные детские площадки сооружаются в лесу, в

исторических парках, а также в помещениях, скажем, бывших фабрик (например, НорЛор и др.). В 2018 г. в Парке Горького была открыта новая современная площадка «Салют» [Мачихина, 2018].



Разные виды дизайнерских площадок в Дании.

Функционирование детских площадок регулируется законодательно, например, в России это разработанный Федеральным агентством по техническому регулированию и метрологии «ГОСТ Р 52169-2003: Оборудование детских игровых площадок. Безопасность конструкции и методы испытаний. Общие требования». В западных разработках, в частности, говорится, что на площадках не должно быть острых предметов, риска занозиться, подвиснуть за шею; промежутки между местами, куда можно поставить ногу, должны быть меньше 9 см или больше 23 см, чтобы детская нога не застряла; снаряды высотой с годовалого ребенка должны находиться на расстоянии не менее 2 м 75 см друг от друга. Поверхность земли должна быть покрыта материалом, позволяющим избежать травм.

Кроме общедоступных, имеются площадки при детских садах и школах, и их оборудование зависит от возраста детских групп и классов, в распоряжении которых они находятся. Им придается особое значение, потому что современные дети двигаются меньше, чем раньше [Willett et al., 2013]. Здесь тоже происходят изменения, в частности, у школьников становится модным паркур.

Среди родителей стали популярными поездки с детьми на разные детские площадки с целью освоения новых пространств. Особой изобретательностью славятся инновационные сооружения для детей в Японии [Чуенко, 2012].

Разработаны методики изучения поведения детей и взрослых, посещающих детские площадки [Hart, 1993], исследования происходящих

процессов социализации [Sluckin, 2017]. Педагогов занимает то, как сделать, чтобы городские дети качественно играли в урбанистическом ландшафте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Кондратьева С. От сараев к замкам: история детских площадок в России. 26.12.2016. URL: <https://strelkamag.com/ru/article/history-of-russian-playgrounds> (дата обращения: 01.11.2018)

Мачихина К. Новая детская площадка в парке Горького: обзор ParkSeason. 29.08.2018. URL: <https://parkseason.ru/articles/detskaya-ploschadka-park-gorkogo> (дата обращения: 01.11.2018)

Протасова Е.Ю. Детские игровые площадки за рубежом // Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик. Материалы международной молодежной научной школы-конференции, Владивосток 29–31 мая 2018 г. СПб.: Астерион, 2018. С. 187–190.

Чуенко С. 9 лучших детских площадок, на которых хочется играть самому. 26.10.2012. URL: <https://urbanurban.ru/blog/design/205/-luchshikh-detskikh-ploschadok-na-kotorykh-khochetsya-igrat-samomu> (дата обращения: 01.11.2018)

Hart C.H. Children on Playgrounds: Research Perspectives and Applications. Albany: State University of New York Press, 1993.

Kornbloom R. Disarming the Playground: Violence Prevention Through Movement & Pro-social Skills. Oklahoma: Wood & Barnes, 2002.

Rouard M., Simon J. *Espaces de jeux : de la boîte à sable au terrain d'aventure*. Paris: Vincent, 1976.

Sluckin A. Growing up in the Playground: The Social Development of Children. New York: Routledge, 2017.

Willett R., Richards C., Marsh J., Burn A., Bishop J.C. (eds.) Children, Media and Playground Cultures: Ethnographic Studies of School Playtimes. London: Palgrave Macmillan, 2013.

Е.Ю. Протасова

ДЕТСКАЯ EVENT-ИНДУСТРИЯ – совокупность организаций (государственных, коммерческих и некоммерческого сектора), действующая для предоставления организованных услуг детского и семейного досуга, развлечения, праздника. Event-индустрия предлагает организацию праздника «под ключ», включает в себя конструирование временной деятельности детей и взрослых вокруг какого-то события, оформление помещений, сопровождение музыкой, видео и фотосъемкой.

В России с начала XXI века наблюдается «эпидемия» распространения, event-индустрия охватывает все больше секторов экономической и социальной сфер [Сондер, 2006]. Рынок подобных услуг развивается прежде всего в крупных городах, с преобладанием Москвы, Санкт-Петербурга и Екатеринбурга [Бесчасная, 2017]. Количество зарегистрированных event-компаний, в спектр которых входит проведение детского досуга, на 2018 год составляет более 10 тысяч по России и более 3,3 тысяч по московскому региону (включая филиалы). Спрос на такой вид услуг постоянно увеличивается, это можно проследить по устойчивому росту поисковых запросов на Яндекс, например в сентябре 2018 года по теме «организация детских праздников» таких запросов было около 10,2 тыс. (детский праздник – цена: 792, детский праздник – программы: 674 и т.д.). Привлекательность создания самостоятельного малого бизнеса в этой сфере обусловлена высокой скоростью оборота капитала.

При большом количестве предложений наблюдается низкая дифференциация услуг. При предложении учитываются, модные предпочтения детей, увлечения конкретными персонажами.

Организация детских праздников осуществляется также и государственными, и частными компаниями, не относящимися напрямую к сфере досуга, как правило, на коммерческой основе. Сектор реальной экономики также включился в процесс, например, можно заказать День рождения ребенка на кондитерской фабрике «Конфаэль» или в Ретропоезде ОАО «РЖД».

ФЗ–№83 от 8 мая 2010 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» провоцирует бюджетные организации зарабатывать деньги на организации праздников. Так, библиотеки успешно освоили нишу коммерческих услуг - разработки и проведения праздников без «привязки» к литературе и чтению: выпускных, Масленицы и дней рождения (стоимость их, например, в ФГБУК «Российская государственная детская библиотека» от 4 до 12 тыс. рублей).

Изучение данного объекта требует соединения теоретических и методических аспектов развития подростка и ребенка в процессе досуговой и художественно-творческой деятельности, предлагаемых культурологами и педагогами (Г. Черный, С. Шмаков, Г.А. Аванесова, О.Д. Дашковская и др.) с маркетинговыми концепциями развития рынка услуг в сфере культуры (Р. Бойе, Ф. Котлер, Д. Росс, Ф. Шерэф, А.В. Захаров, Я.М. Рощина и др.) [Захаров, 2008].

Свой ракурс понимания данного явления предлагает социология детства. Спросу на этот вид услуг способствует гламуризация детства, которая представляет собой новое явление общественного сознания и поведения родительских групп. Стремление презентации детства своего ребенка как исключительно приятного, красочного, позитивного этапа жизни требует визуальных доказательств, которые как нельзя лучше создаются в ходе подобных мероприятий [Майорова-Щеглова, 2017].

Социально-экономическое положение семьи лишь дифференцирует уровень оказания услуги (так компании предлагают практически повсеместно эконом и VIP-варианты), но по сути проведения это типизированные сценарии популярной культуры. По исследовательским данным, каждый десятый клиент обращался в компанию после «подсказки» о ней на страницах известных личностей в социальной сети, т.е. воспользовался определенным образцом-клише.

Главной причиной пользования данной услугой, по сообщениям самих родителей, является возможность снять с себя заботы по организации детского

мероприятия. При этом 25% опрошенных респондентов-родителей, заказывающих подобные праздники, не придают значения официальному заключению договорных отношений, а значит заказчики и дети-потребители подвергаются риску из-за возможного несоблюдения безопасности и возможного непрофессионализма организаторов праздника. По исследованию Е. Павлиновой, большая часть такого взаимодействия происходит как неправовая практика.

Отдельная проблема социализации ребенка возникает в связи с переформатированием традиционного домашнего детского праздника в организованную услугу event-индустрии. Детский праздник был ранее активнотворческим событием, объединяющим семью и группы детей, сегодня он превратился в один из видов потребления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бесчасная А.А. Индустрия праздников для детей в Санкт-Петербурге // Ритмы бытия: праздник и повседневность в социокультурном измерении. Санкт-Петербург. 2017. С.378-381.

Захаров А. В. Развлечения *sub specie* социологии // Социол. исслед. 2008. №1. С. 111.

Майорова-Щеглова С.Н. Детский праздник: от домашнего события к event-индустрии // Праздник и повседневность: эвристический потенциал детства. Сб. научн. трудов. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2017. С.54-57.

Сондер М. Ивент-менеджмент: организация развлекательных мероприятий: техники, идеи, стратегии, методы / Пер. с англ. Д. Скворцова. М.: Вершина. 2006. 544 с.

Дуликов В. З. Индустрия досуга: к интерпретации понятия / В. З. Дуликов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 3 (59). С. 121-127.

Юдин Н. Л. Социальный смысл праздника: [монография] / Н. Л. Юдин. - Москва : Независимый ин-т гражданского о-ва, 2006. 154 с.

С.Н. Майорова-Щеглова

ДЕТСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ – это путешествия детей с целью получения новых знаний, развития и демонстрации творческого потенциала в рамках различных образовательных направлений: русского языка и литературы, музыки, экономики, физики, химии, робототехники и других.

В настоящее время образовательный туризм является очень популярным направлением в туристской деятельности. Это связано с тем, что дети имеют доступ к огромному количеству информации, обновляющейся ежедневно. Доступ к миру информации пробуждает в современных детях желание увидеть мировые культурные ценности своими глазами, прочувствовать весь спектр эмоций на себе. Наиболее ранние практики образовательного туризма можно связать с путешествиями, в ходе которых были открыты новые страны. В XVIII в. молодые люди из богатых английских семей совершали поездки в Европу с целью получить, продолжить или же закончить свое образование. В России появление образовательных путешествий часто связывают с именем Петра I, который отправлял детей дворян на обучение в Европу [Организация туристской деятельности, 2012].

Понятие детского образовательного туризма формируется на пересечении таких областей знания как туризм, образование, детство. Итак, детский образовательный туризм определяется исходя из следующих «составных частей»:

туризм – совокупность явлений и взаимоотношений, возникающих при взаимодействии туристов, поставщиков, местных органов власти и местного населения в процессе туристской деятельности [Квартальнов, 2002: 18].

детство – период жизни от 0 до 18 лет, включающий младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст, ранняя юность [Щеглова, 2001:111].

детский туризм – разновидность содержательных форм досуга, которая является эффективным способом раскрытия лидерского и творческого потенциала детей [Фришман, Стулова, 2015: 72].

образовательный туризм – это путешествия с целью получения современных знаний в различных сферах жизнедеятельности человека [Лунин, 2009: 2]. О.И. Кузнецова и А.Ю. Федоря рассматривают образовательный туризм как вид социокультурной деятельности общества. В своих выводах авторы подчёркивают двойственный характер явления, акцентируя внимание на том, что образовательный туризм не только является значимым направлением развития российского образования, но и «позволяет получить неоценимый социокультурный опыт познания других обществ и культур» [Кузнецова, Федоря, 2013: 60-68]. В своей работе Е.Д. Мураенко анализирует различные подходы к изучению образовательного туризма, подчеркивая, что некоторые из них более практико-ориентированы, другие же наоборот, являются теоретическими моделями, которые еще требуют доработки для того, чтобы эффективно функционировать и приносить действительно стоящий результат [Мураенко, 2016: 992-995].

Таким образом, детский образовательный туризм - это поездки детей как самостоятельно (с 14 лет или ранее, с нотариально заверенным разрешением родителей), так и со взрослыми агентами (например, родителями, учителями) для получения новых знаний, развития и демонстрации творческого потенциала в рамках различных образовательных направлений.

В условиях развития современного общества вопрос об образовании встает достаточно рано. Каждый воспринимает образование и его необходимость по-своему. Однако оно является фундаментом развития личности. Формирование жизненного опыта, определенных навыков и качеств личности начинается еще в детстве. Образование является неотъемлемой частью этого сложного и многогранного процесса.

Образовательный процесс необходимо сделать более насыщенным и практически применимым. Визуализация и возможность реализовывать полученные знания могут заинтересовать школьников и повысить их интерес к освоению информации включенной в учебные программы. Широкий спектр предлагаемого материала (в упрощенной форме) дает ученику возможность

выбрать то направление, которое в дальнейшем ему будет более интересным, в котором он захочет развиваться.

Образовательный туризм, как альтернатива школьным занятиям, позволяет не только совершить путешествие, но и приобрести в его ходе новые знания, умения и навыки, которые усвоятся гораздо лучше, чем простое заучивание материала из книги.

Образовательный туризм в школах (среди школьников) набирает все большую популярность. Зачастую учителя прибегают к таким видам поездок, чтобы простимулировать детей к учебному процессу. Так же образовательный туризм позволяет обмениваться опытом, развивать коммуникативные навыки, т.к. в такого рода поездках принимают участие школьники из разных городов, регионов и даже стран. Не просто поездки по главным достопримечательностям, а именно приобретение новых, практически применимых знаний и навыков в процессе путешествия могут повысить интерес обучающихся. В ходе образовательного туризма осуществляется туристская образовательная деятельность, объединяющая в себе как деятельность по организации путешествий с образовательными целями, так и участие обучающихся в подобных турах (поездках, походах).

На данный момент, в России функционирует более 220 организаций, специализирующихся на образовательном туризме [Единый Федеральный реестр туроператоров, 2018]. К ним можно добавить «классические» турагентств, которые также предлагают образовательные поездки для детей.

Детский образовательный туризм одновременно является способом для получения прибыли для туроператоров и повышения уровня образованности населения младшего возраста. Образовательный туризм занимает главенствующие роли в туристской индустрии многих стран, появилось большое количество разнообразных образовательных проектов.

С точки зрения развития подрастающего поколения, формирования базы знаний, культурных ценностей, детский образовательный туризм интересует нас

как высокоэффективная система организации учебного процесса, нацеленная на результат.

Детский образовательный туризм является важным вкладом в развитие будущего любого государства. Необходимость комплексного междисциплинарного подхода к изучению данного вида туризма и образования очевидна. Это позволит не только детально разобрать все составляющие элементы, но и оптимизировать деятельность в данной сфере, выйти на экономические, психолого-педагогические, социокультурные результаты организации образовательных туров для детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Единый Федеральный реестр туроператоров, 2018.
URL: <https://www.russiatourism.ru/operators/> (дата обращения: 14.02.18)

Квартальнов В.А. Туризм. Учебник. М.: Финансы и статистика, 2002. 320 с.

Кузнецова О.И., Фодоря А.Ю. Международный образовательный туризм как направление социокультурной деятельности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Новосибирск: «СибАК». 2013. № 9(32). С. 60–68.

Лунин Э. А. Совершенствование управления образовательным туризмом в РФ: автореф. дис. канд. экон. наук: 08.00.05. СПб, 2009. 23с.

Мураенко Е.Д. Образовательный туризм: проблемы определения // Молодой ученый. 2016. №8. С.992-995. URL: <https://moluch.ru/archive/112/28446/> (дата обращения: 14.02.2018)

Организация туристской деятельности: учеб.-метод, пособие по организации самостоятельной работы студентов / Н. Л. Плетенева. ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург, 2012. 74 с.

Фришман И.И, Стулова Н.Ю. Развитие навыков образовательного туризма в общественной деятельности детей и молодежи / Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2015. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-navykov-obrazovatel'nogo-turizma-v-obschestvennoy-deyatelnosti-detey-i-molodezhi> (дата обращения: 14.02.2018)

Щеглова С. Н. «Социология детства» как элективный курс. Опыт преподавания // Социол.исслед. 2003. № 6. С.109-113.

Ю.А. Трифонова

ДЕТСКИЕ МОБИЛЬНОСТИ – это любые физические перемещения детей в разных типах сред. Данный термин чаще всего используется в отношении самостоятельных (без сопровождения взрослых) перемещений детей, включая все виды активностей – прогулки, катание на велосипеде, использование общественного транспорта и т.д.

Термин «детские мобильности» впервые возник в области географии детства и представляет собой комбинацию ключевых идей «мобильного поворота» в социальных науках, который произошёл в 1990х.

Традиционно изучение мобильности связывают с именем русско-американского социолога – Питирима Александровича Сорокина, который ввел понятие социальной мобильности в широкий оборот и предложил понимать под ним любое перемещение индивидуального или социального объекта, или ценности – всего, что создано или модифицировано человеческой деятельностью.

«Мобильный» поворот в социологической науке позволил обратиться к пространственной (территориальной) мобильности, прежде считавшейся прерогативой демографии, социальной и гуманитарной географии. Эта парадигма мобильностей представляет совершенно новый теоретический подход к пониманию мобильности как «центра сосредоточия силы, создания идентичности и микро-географий повседневной жизни» [Cresswell, 2011: 554].

З. Бауман, У. Бек, М. Кастельс добавляют понятия, связанные по своему содержанию с мобильностями - сети, текучесть, потоки.

Современный английский социолог Дж. Урри, идеолог «новой парадигмы мобильностей», утверждает, что нужно заменить понятие «общество» на понятие «мобильности». В книге «Мобильности», ставшей итогом многолетних исследований, Урри отмечает, что системы мобильностей включают не только собственно движущихся людей и объекты, но и всевозможные идеи, связи, неподвижные объекты инфраструктуры и все, что их обеспечивает и снабжает.

Любое отдельное действие возможно лишь как включенное в определенный комплекс систем мобильности [Урри, 2012].

Сторонники нового подхода изучения мобильностей не отходят полностью от значимости социальных аспектов, отмечая, что для всестороннего изучения мобильности необходимы категории, позволяющие исследовать связь между мобильностью и обществом.

Исследовательские подходы к детским мобильностям направлены на изучение географических перемещений детей, использование ими транспорта, особенностей городского планирования, применение детьми мобильных технологий, и в более широком контексте – на исследования здоровья и благополучия детей.

Началом масштабных исследований детской мобильности послужила работа «One false move: a study of children's independent mobility» [Hillman, Adams, Whitelegg, 1990], в которой анализировалась ситуация резкого снижения детской независимой мобильности в Англии в период с 1971 по 1990 гг. В дальнейшем аналогичные исследования были проведены и в ряде других стран.

Исследование включало изучение 6 «разрешений» (mobility license), которые дают детям родители:

- разрешение переходить главные дороги в одиночку;
- разрешение ездить в места, кроме школы;
- разрешение ездить домой из школы в одиночку;
- разрешение бывать одному на улице после наступления темноты;
- разрешение ездить на велосипеде по главным дорогам;
- разрешение пользоваться общественным транспортом в одиночку.

Детская независимая мобильность исследуется с точки зрения ее предназначения для игры, поездок в пределах или за пределами района проживания ребенка, а также для конкретных маршрутов, таких как школа, общественные места отдыха и развлечений или просто улица. Следует отметить, что перемещения «без контроля взрослых» предполагают как одиночные поездки ребенка, так и поездки в сопровождении других детей. Важной детской

независимой мобильности является возможность ребёнка самостоятельно определять маршрут своих передвижений.

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

Зарубежные и российские исследователи (Freitas M., Dourado L., Brown B., Paskins J., Бесчасная А.А., Балакирева М.С. и др.) демонстрируют эвристический потенциал методик исследования детских мобильностей – ведение дневника своих путешествий, совместное картографирование географии городских рисков, интервью-перемещение по городу и т.д. А.Г. Филиповой, Е.А. Купряшкиной для изучения особенностей детских перемещений использовался модифицированный вариант проективной методики С. Панч «Места, которые я знаю». Респондентам предлагалось дорисовать лапки паука, указав на каждой из них места в городе, которые они посещают, а также дополнить описание информацией о том, с кем, как часто, с какой целью [Филипова, Купряшкина, 2011; Филипова, Купряшкина, Задорин, 2017]. Е. В. Сивак, К. П. Глазков в исследовании повседневной мобильности московских школьников изучают границы доступных детям городских территорий: «как далеко от дома гуляют дети и как расстояния меняются с возрастом ребенка, как часто дети посещают одни те же места и как этот «ареал» зависит от характеристик ребенка» [Сивак, Глазков, 2017]. Бочавер А. А., Корзун А., Поливанова К. Н., анализируя уличный

досуг детей и подростков с помощью контент-анализа данных опроса, дают характеристику детской уличной активности, а также рассматривают особенности родительского контроля детских перемещений [Бочавер, Корзун, Поливанова, 2017].

В целом можно сказать, что область исследований детской мобильности является недостаточно изученной в России, при этом условия городской среды, ограничивающие возможность самостоятельного пребывания детей и подростков, требуют активных действий в изменении системы общественного транспорта, доступности зон для активностей, пешеходной безопасности и т.д. Исследования в данном направлении позволят обратить внимание взрослых – родителей, городских планировщиков, политиков к детским потребностям в передвижениях. Создание условий для свободного перемещения детей предполагает повышение привлекательности общественного транспорта, расширение общественных пространств и прогулочных зон, возможность самостоятельного безопасного использования активных способов передвижения (велосипеды, самокаты, ролики и т.д.), увеличение физической активности – игр, прогулок на открытом воздухе. Кроме того, высокий уровень детской независимой мобильности положительно влияет на снижение тревожности, развитие самостоятельности и способность детей и подростков к коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бочавер А.А., Корзун А.Н., Поливанова К.Н. Уличный досуг детей и подростков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. № 3. С. 470-490.

Сивак Е.В., Глазков К.П. Жизнь вне класса: повседневная мобильность школьников // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2017. № 2. С. 113-133.

Урри Дж. Мобильности / пер. с англ. А.В. Лазарева. Вступ. Статья Н.А. Харламова. М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012.

Филипова А.Г., Купряшкина Е.А. Кейс «подростки лица г. Владивостока»: от мобильности к прогнозированию оптимальной городской среды // Сборник конференции «Навстречу будущему. Прогнозирование в социологических исследованиях», материалы VII международной социологической Грушинской конференции. 2017. С. 1144-1148.

Филипова А.Г., Купряшкина Е.А., Задорин А.С. Городское пространство и детские мобильности (на примере г. Владивостока) // Сборник конференции «Дети и молодежь - будущее России», материалы IV Международной научно-практической конференции. 2017. С. 724-728.

Cresswell T. Mobilities I: catching up // Progress in Human Geography. 2011. № 35(4). P. 550-558.

Hillman M., Adams J., Whitelegg J. One false move: a study of children's independent mobility. London: Policy Studies Institute. 1990.

Е.А. Купряшкина

ДЕТСКОЕ ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО – это способ развития детей и институциональная форма самостоятельной деятельности ребенка, в ходе которой создаются различные технические объекты (роботы, модели, приборы и т.д.).

В последние годы в России созрело понимание необходимости интенсивного развития экономики и укрепления обороноспособности страны. Выполнение этой задачи невозможно без организации по подготовке высококвалифицированных молодых кадров, способных развивать современную науку и создавать конкурентоспособную технику, отвечающую мировым стандартам. Потребность в передаче технических знаний из поколения в поколение обусловила необходимость обучения подрастающего поколения техническому творчеству, изобретательству. В России детское техническое творчество динамично развивается благодаря тому богатому наследию, которое было выработано не одним поколением ученых, специалистов широкого спектра технических наук, педагогов внешкольного образования

Важной составляющей технического направления у растущего поколения является именно система дополнительного образования, которая нацелена на выявление и развитие технических способностей учащихся и на ознакомление их с широким кругом профессий.

Основы профориентации у детей формируется уже с трех лет [Пасечникова, 2013:6]. О необходимости создания условий для технического детского творчества и получения впоследствии ценных кадров писали многие нобелевские лауреаты: Жорес Алферов, Николай Семенов, Петр Капица, Лев Ландау. Техническое творчество формирует интерес к науке и технике и стимулирует изобретательские способности детей.

На наш взгляд, наиболее очевидно детское техническое творчество реализует информационно-агитационную и досуговую функции в процессе социализации современных детей.

Первая связана с пропагандой инженерных знаний, вовлечением детей (мальчиков и девочек) и молодежи (юношей и девушек) в детское техническое творчество, и через него – в промышленность, в науку, заражением их идеями изобретательства и открытий. Во-вторых – это способ времяпровождения детей в определенном месте, где они могли бы собираться: постучать, погрометь, побелить, попать, пофантазировать и поспорить со своими сверстниками.

История развития детского технического творчества уходит корнями в далекое советское прошлое. Детское техническое творчество было стержнем в зарождающейся стране Советов. Уже в 1920 году благодаря Н.К. Крупской, которая пользовалась непререкаемым авторитетом, были развернуты не только агитационно-пропагандистские работы в этом направлении, но и в то же самое время были открыты трудовые школы. Мало кому об этом известно, но выпускники этих школ обладали рабочими техническими профессиями.

Интересный факт из истории времен Советского Союза – из авиамodelьных кружков «не вылезали» представители западных компаний, Южной Кореи, Германии, Америки. Методики общения, методики воспитания, разработанные в советское время, были ими полностью переняты и адаптированы за рубежом. Также, известно что при крупных авиационных объединениях, таких как Боинг, существуют и сейчас огромные технические станции, где дети занимаются и далее приходят на производство имея только практические навыки, зачастую не заканчивая и не получая высшего образования. Общась с техникой с малолетства, они приходят на конкретное производство абсолютно подготовленными специалистами. Единственное, что они проходят – это курсы сертификации, где получают допуски для работы на тех или иных предприятиях на той или иной технике. В современной России удачный опыт модели сетевого взаимодействия: «ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» – МАОУ ДО «Детский технопарк «Кванториум» – Промышленное предприятие ПАО «Северсталь»» представлен в г. Череповце [Кудака, Лягинова, Смыслова, Ламанова, Харзина, Барабанцева, 2018].

Вместе с тем, отметим, что тенденции изменения современной образовательной среды ребенка таковы, что, с одной стороны, они культивируют техническое творчество в пространстве детства, а с другой стороны, в какой-то мере препятствуют развитию этого творчества у детей. Так, на сегодняшний день, происходит перенос акцента из области тактильных отношений ребенка с предметами в область визуального ряда, а это, в свою очередь, не всегда работает на воспитание в человеке инженера, тем более как конструктора. На наш взгляд, пока ребенок не разберет по частям свою игрушку, пока степень его любопытства не будет удовлетворена, он не поймет, каковы технические основания, характеристики интересующих его предметов. Когда ребенок пройдет через эти «испытания», тогда есть шанс, что он станет инженером.

Детские технопарки как форма дополнительного образования дают возможность детям проявить и развить свои технические таланты и способности. Детские технопарки – это площадки, где дети могут освоить перспективные инженерные направления, в том числе современные лазерные технологии, нейротехнологии, беспилотную авиацию, программирование, 3D- моделирование и другие. Технопарки призваны готовить молодые кадры по ряду актуальных направлений – от робототехники и проектирования малых спутников Земли до изучения лазерных технологий и моделирования беспилотных объектов. Открытие детских технопарков реализуется в рамках курируемого Министерством образования и науки РФ приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей».

С одной стороны, такие технопарки представляют собой возрождение забытого «советского» прошлого, а с другой – это современный механизм актуализации и легитимации в пространстве детства науки и техники. Дети очень восприимчивы ко всему новому. Они быстро перенимают опыт и начинают применять на практике то, что даже для взрослых кажется сложным. Начало создания детских технопарков - кванториумов в нашей стране, действительно, позволяет создать хорошую прослойку умных и теоретически подкованных детей, которым будет интересно работать. Предприятия, финансирующие

существование кванториумов, тщательно отслеживают успехи каждого ребёнка, и если он делает успехи, заключают с ним так называемый «отложенный договор», в котором обязуются принять его на работу сразу, как только он закончит своё обучение в одном из ведущих вузов России. Это — тоже уникальное новшество, позволяющее уверенно смотреть в жизнь сегодняшнему школьнику.

Президент России Владимир Путин заявил, что в 2018 году сеть детских технопарков «Кванториум» расширится с 37 до 51 региона Российской Федерации [Путин, 2018]. Об этом он заявил на заседании наблюдательного совета Агентства стратегических инициатив (АСИ).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Кудака М.А., Лягинова О.Ю., Смылова А.Л., Ламанова Л.А., Харзина Н.В., Барабанцева С.Л. Модель сетевого взаимодействия: университет – детский технопарк «Кванториум» - промышленное предприятие // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №3(84). С.135-143.

Пасечникова Т.В. Профориентационная работа в условиях дошкольной образовательной организации: Методическое пособие. Самара: Изд-во ЦПО, 2013. 45с.

Путин заявил, что сеть детских технопарков «Кванториум» охватит 51 регион России, 7 марта 2018г. <https://riafan.ru/1032858-putin-zayavil-chto-set-detskikh-tekhnoparkov-kvantorium-okhvatit-51-region-rossii> (дата обращения: 04.12.2018)/

А.Х. Сабирова

С.Ю. Митрофанова

ДЕТСКИЕ ЭНЦИКЛОПЕДИИ – это научно-познавательная справочная литература, предназначенная для самообразования и воспитания детей. Детские и юношеские энциклопедии знакомят читателей с окружающим миром, основами научных дисциплин, достижениями науки, техники, культуры, историей родной страны и зарубежными странами.

Прообразом юношеских энциклопедий была книга Я. А. Коменского «Видимый мир в картинках» («*Orbis sensualium pictus*», 1658, первый русский перевод 1768). В конце XVIII – начале XIX вв. в ряде стран Западной Европы стали появляться детские и юношеские энциклопедии в форме систематических энциклопедий.

В России первая детская энциклопедия была издана в 1802 – «Детская энциклопедия, или Новое сокращение всех наук». Лучшей дореволюционной энциклопедией была 10-томная «Детская энциклопедия» И. Д. Сытина (М., 1913-14), подготовленная при участии Ю. Н. Вагнера, Н. А. Морозова, М. Н. Новорусского и др. учёных.

Самым значительным справочным изданием для детей в СССР являлась систематическая «Детская энциклопедия» под редакцией А. И. Маркушевича. Алфавитно-словарное издание «Что такое? Кто такой?» (книги 1-2. М., 1968).

В современной России диапазон справочной литературы для детей значительно расширился. Издательства «РОСМЕН», «Аванта+», «Олма-пресс» предлагают разнообразные энциклопедические серии по всем областям знаний для малышей, школьников, специальные программы современной литературы для подростков.

Особенностью любой энциклопедии является ее алфавитный справочный аппарат, который позволяет пользоваться тематически организованной книгой для чтения именно как энциклопедией. В данном случае самой распространенной формой подачи материала является четко структурированная статья, разделенная на три части – шапка, где упоминается

название статьи и некоторый справочный аппарат к нему; тело статьи, которое имеет некоторое развитие; и завершение в виде выводов, а также библиографического аппарата. Также статьи в энциклопедиях отличаются интересной подачей информации. Важно не просто словарно изложить материал, а дать материал с интересного ракурса, избегая при этом лирических отступлений.

Специфический вид энциклопедий, это энциклопедии для детей разных полов, которые сочетают в себе основные принципы организации детской энциклопедии, и при этом их содержание ориентировано отдельно на читательскую аудиторию мальчиков и отдельно девочек (Например, Энциклопедия для маленьких принцесс; Настольная книга для мальчиков; Стильные штучки супер девочки, Полный справочник «Все для мальчиков»).

Данный вид энциклопедий является универсальным, с той точки зрения, что в одной книге собраны основные сферы жизнедеятельности человека определенного пола, описание деятельности, основные темы, материальные атрибуты жизни современных детей (косметика, мобильные телефоны, аудио и видеоустройства и т.п.). Вербальные и визуальные образы, представленные в детских энциклопедиях, выполняют социализирующую функцию наряду с остальными факторами, каналами и агентами социализации и помогают детям усваивать нормы и ценности жизни, образцы поведения в детском и взрослом сообществе в соответствии с полом.

Со страниц детских энциклопедий мальчики узнают, какую одежду сейчас модно носить (какого цвета выбрать рубашку, из какой ткани должен быть сшит костюм, какие куртки сейчас в моде и т.д.). Девочкам даются основы модного поведения, виды моды и существующие стили, разъясняются новые незнакомые слова (тренд, трендсеттер, мейнстрим и т.д.), раскрываются секреты шопинга, особенности маркетинга, условия совершения наиболее удачной покупки и т.д.

Научно-познавательная литература, доля которой на рубеже XX–XXI веков значительно возросла в образовательном процессе современной школы и круге детского чтения, способствует эмоционально-нравственному постижению

действительности и активному совершенствованию речи школьников, развитию умения создавать собственные письменные тексты в форме сочинений-рассуждений, мини-докладов, заметок и сочинений [Кутейникова, 2006].

Исследования психологов и социологов начала XXI века показали, что на фоне массового отказа от чтения, многие дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста с интересом читают литературу научно-познавательную, отдавая предпочтение энциклопедической литературе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Кутейникова Н. Е. Научно-познавательная литература для детей на уроках в 5–6-х классах // Литература. – № 10 (601), 2006. URL: <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200601004> (дата обращения: 21.01.13).

Колосова Е.А. Особенности проведения контент-анализа детской учебной и развивающей литературы // материалы Всероссийской молодежной научной школы-конференции «Многомерные статистические модели и их применение в социологических исследованиях детства». Издательство: Центр научно-информационных технологий "Астерион". 2017. С. 250-252.

Колосова Е.А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования / Российская государственная детская библиотека. М., 2011. 117 с.

Лунёва Е.О. Особенности издательской подготовки развивающей литературы для детей на примере издательства «РОСМЭН» // Библиография. Научный журнал по библиографоведению, книговедению и библиотековедению. 2015. № 4 (399). С. 84-90.

Малахова Н.Г. Современный старший дошкольник: некоторые особенности развития и чтения // Социолог и психолог в библиотеке: Сб. статей и материалов. Вып. 5 / Ред.-сост. М.М. Самохина. М., 2003. С. 51-53.

Е.А. Колосова

СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ – направленная совместная деятельность старших поколений и детей по приобщению подрастающего поколения к чтению посредством воспроизведения и трансляции общечеловеческих культурных норм и ценностей, эффективное средство сохранения института семьи, который необходимо поддерживать в современных условиях развития общества.

Традиция семейного чтения берет свое начало еще в XVIII в., когда чтение стало обязательным для светского человека, тогда же стало развиваться издание детской литературы. В дворянских семьях было принято чтение друг другу вслух поучительных или понравившихся произведений (как поэтических, так и прозаических, как художественных, так и нехудожественных), обмен мнениями о прочитанном, передача книг из поколения в поколение и совместное формирование домашних библиотек [Ляпкина, 2012].

Семейное чтение вслух взрослых детям и детей описано в литературе, источниках, относящихся к XIX-XX векам. Чтение детям было одной из наиболее распространенных для XIX в. форм существования чтения вслух. Детям много читали вслух, это было распространенным методом как школьного, так и домашнего обучения [Степичева, 2010]. В семейном чтении принимали участие не только родители, но и няни или гувернантки. Собственно традиция семейного чтения существовала вплоть до 1917 г., когда резкие изменения в общественной и культурной жизни привели к ее постепенному видоизменению на протяжении практически всего XX в.

Некоторое ослабление традиции семейного чтения обусловлено внедрением в середине XX в. радио и телевидения, появлением «литературного радиотеатра», телеспектаклей, инсценировок произведений русской и зарубежной классики. Традиция семейного чтения вслух на некоторое время вернулась в 1960-1980-е гг., когда художественная литература использовалась государством для формирования определенного мировоззрения, а вокруг произведений, которые подвергались наибольшей критике со стороны партийных работников, возникал ажиотаж [Глухова, Либова, 2006].

На рубеже тысячелетий чтение детей и подростков продолжало меняться. Нынешние родители младших школьников и подростков, опрошенные в 1999 и 2001 гг. [Читающая Россия на рубеже тысячелетий..., 2014], видели свои семьи включенными в книжную культуру (90% ответивших). При этом больше половины респондентов констатировали отсутствие практик семейного чтения (обсуждение прочитанного, разговоры о книгах с другими членами семьи) в своих родительских семьях. Можно сказать, что процесс постепенной утраты литературной традиции и передачи литературной культуры от поколения к поколению стал заметен более 15 лет назад. В эти годы более половины опрошенных утратили традицию совместного приобретения книг в домашнюю библиотеку (62%), что во многом обусловлено сложным периодом «перестройки» и становления рыночных отношений в этот период. Тенденция дальнейшего затухания традиций «литературоцентричного общества», для которой были характерны знания устоявшегося определенного набора имен писателей и произведений детской литературы, в значительной степени продолжается.

Положительные изменения наметились в начале XXI в., когда указом президента РФ 2007 год был объявлен Национальным Годом чтения в России и различные учреждения культуры и образования включились в процесс поддержки детского и семейного чтения. В обществе наметились тенденции по укреплению авторитета семьи, возрождению базовых семейных ценностей, одной из которых является традиция семейного чтения.

За последние годы набирает силу тенденция увеличения внимания к детскому чтению в семье. Все больше родителей хотят видеть детей грамотными, читающими людьми. Мамы и бабушки (а также и некоторые папы) стали уделять чтению детей большее внимание и покупать книги для детей (некоторые из них стали больше спрашивать о литературе у библиотекарей).

Около половины родителей отмечает, что у их детей и подростков (в возрасте до 15 лет) есть любимые детские книги. С нашей точки зрения, эта

цифра свидетельствует о том, что современные дети все же читают книги и имеют свои читательские предпочтения, что опровергает миф о том, что «дети и подростки не читают» [Колосова, Чудинова, 2016].

Глобальный мир, быстрое обновление и малотиражность книжного рынка значительно и быстро меняют круг чтения детей и особенно подростков. Подростки все больше ориентированы на новые книги, отвечающие на вызовы времени, о которых современные родители практически не знают.

В последние годы выпуск детских книг заметно увеличился, тематика расширилась, более привлекательным стало оформление. Постепенно шло насыщение рынка детской литературой, спрос на которую постепенно удовлетворялся. Показатели для детской литературы, по данным Российской книжной палаты, составили 10 825 в 2015 году против 10 599 в 2014 году (10 950 в 2013-м). За прошлый год увеличился и объем тиражей детской литературы (100 582,6 тыс. экз. в 2015 г., 98 575,2 тыс. экз. в 2014 г.) [Российская книжная палата]. Однако новая детская литература как зарубежных, так и отечественных авторов издается небольшими тиражами, поэтому родители в ней слабо ориентируются и покупают своим детям.

В рейтингах самых издаваемых авторов в последнее десятилетие лидирующие позиции занимают авторы, пишущие для дошкольников и младших школьников (как по количеству названий, так и по тиражам). По данным РКП за 2015 г., уверенное лидерство по количеству изданий (132 книги) уже который год удерживает Корней Чуковский с общим тиражом более 2,4 млн экз. (что больше на 400 тыс., чем в 2014 г.), второе место по количеству изданий (83 книги) второй год подряд занимает Н.Н. Носов, третье — А.Л. Барто (74 книги). Имена этих писателей наиболее известны многим родителям и продолжают составлять основу репертуара семейного чтения родителей с детьми, а также чтения детей младшего школьного возраста.

Сегодня детские книги в домашней библиотеке есть у большинства детей (93%). Но, как уже говорилось выше, большая часть этих книг — это книги для дошкольного и младшего школьного возраста, традиционно входившие в

чтение предыдущих поколений. Таким образом, семейное чтение главным образом связано с чтением родителями книг детям дошкольного и младшего школьного возраста. Только 5% родителей предпочитают проводить выходные дни со своими детьми-подростками за совместным чтением.

При рассмотрении семейного чтения исследователями используются четыре группы терминов и понятий, выделяемых по содержательному признаку [Степичева, 2010], объясняющих и расширяющих данное понятие:

чтение: чтение в семье, домашнее чтение, чтение вслух, совместное чтение, чтение родителей с детьми и др.;

работа библиотек: работа с родителями, руководство чтением детей в библиотеке, работа с семьей, помощь в организации семейного досуга и др.;

психология и социология детского чтения: читательские характеристики каждого члена семьи, различные виды чтения, характерные для конкретных семей, сфера читательских интересов семьи, практики чтения и др.;

традиция: традиция семейного чтения, возрождение традиции семейного чтения.

Таким образом, понятие семейного чтения является многоаспектным и может рассматриваться с разных методических и методологических позиций. В рамках социологии детства семейное чтение является одной из эффективных форм развития читателя, важным фактором успешной социализации ребенка. Раннее чтение детям способствует развитию любознательности, расширению кругозора, развитию умения правильно излагать свои мысли. Обсуждение прочитанных книг в кругу семьи учит детей размышлять, анализировать, отстаивать свою точку зрения, развивает их коммуникативные качества [Осипова, 2007].

Семейное чтение в корне отличается от других моделей чтения и имеет свои характерные особенности: в основе семейного чтения лежит практика «чтения вслух», в отличие от «чтения про себя». Модель «семейное чтение» предполагает совместное (но не коллективное) действие; она неразрывно связана с понятием личная (семейная, частная, домашняя) библиотека как библиотека

особого вида; и тесно связана с процессами, сопровождающими становление семьи, прежде всего с ролью женщины (матери) в воспитании ребенка [Мелентьева, 2012].

Семья как важнейший социальный институт обладает естественной стабильностью. Важнейшими стабилизирующими факторами семьи являются обряды, ритуалы, привычки. Семейное чтение, с точки зрения теории социализации, выполняет одновременно практически все важнейшие функции чтения: познавательную, воспитательную, развивающую, рекреационную, коммуникационную [Мелентьева, 2011].

Таким образом, семейное чтение является одним из действенных механизмов приобщения подрастающего поколения к чтению, воспроизведения и трансляции общечеловеческих культурных норм и ценностей, эффективное средство сохранения института семьи, который необходимо поддерживать в современных условиях развития общества. В контексте Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения на первый план в вопросе поддержки семейного чтения выходит задача мотивации мало читающих родителей и их информирования о преимуществах семейного чтения для успешного социального и профессионального будущего детей. Необходимой становится методическая и ресурсная поддержка родителей профессиональными консультантами в институтах культуры, образования и просвещения, а также с помощью поддерживаемых ими интернет-ресурсов. В современных условиях актуальным является консультирование родителей в контексте изменения их роли в приобщении детей к чтению с взрослением ребенка в рамках непрерывного процесса – обучения чтению, чтения простых текстов, чтения сложных, серьезных текстов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Глухова, Л. В., Либова О. С. Традиции семейного чтения // Человек читающий = homo legens : сборник статей. М. : Школьная библиотека, 2006. С.135-146.

Колосова Е.А., Чудинова В.П. Появятся ли новые «золотые полки»? // Знамя. 2016. №11. С.206-211.

Ляпкина А.А. Поддержка семейного чтения как направление работы сельских библиотек (из опыта деятельности библиотек Кожевниковского района томской области в 90-е гг. XX в.) // Вестник томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2012. № 3(7). С.83-87.

Мелентьева Ю.П. Семейное чтение: теоретический аспект // Доклады Научного совета по проблемам чтения. Выпуск 3. По материалам Международной научной конференции «Чтение в образовании и культуре» / Под ред. акад. РАН и РАО, председателя научного совета по проблемам чтения В.А. Лекторского, д.пед.н., проф. Ю.П. Мелентьевой. М.: «Канон+», 2012.

Мелентьева Ю.П. Социальные и педагогические функции семейного чтения как важнейшей модели чтения // Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса [Электронный ресурс]: материалы конф. Электрон. дан. М.: ГПНТБ России, 2011. 1 электрон. опт. диск (CD - ROM).

Осипова И.П. Семейное чтение // Библиотечная энциклопедия / Рос. гос. б-ка. М. : Пашков дом, 2007. 1300 с.

Российская книжная палата. Официальный сайт. URL: <http://www.bookchamber.ru/statistics.html> (дата обращения 01/07/2018).

Степичева Т.В. К вопросу о традиции семейного чтения / Т.В. Степичева // Библиотековедение. 2010. № 5. С.59-62.

Читающая Россия на рубеже тысячелетий : по материалам исслед. проекта «Чтение в библиотеках России» : научные очерки / Л.В. Глухова, Ю.В. Зобнин, О.С. Либова; под ред. С.А. Басова, Ю.В. Зобнина; РНБ. СПб. : Изд-во «Российская национальная библиотека», 2014. 328 с.

Е.А. Колосова

ПОТРЕБИТЕЛЬСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ является неотъемлемой частью всего процесса социализации в современном информационном обществе, подвидом экономической социализации и имеет свои особенности, механизмы, стадии и методы. В процессе потребительской социализации происходит накопление потребительского опыта и расширение потребительского репертуара по мере взросления ребенка.

Одним из первых определение потребительской социализации предложил в 1974 г. С. Уорд, определивший ее как процесс, посредством которого дети и подростки формируют и приобретают навыки, знания и установки, необходимые для функционирования в качестве потребителя различных товаров и услуг. Потребительская социализация как процесс касается главным образом поведенческих установок и формирования ценностей в сфере потребления товаров и услуг.

Второе значение потребительской социализации может быть рассмотрено как результат влияния на ребенка социальной среды через социальные институты и агенты социализации (семья, родители, другие члены семьи, школа, учителя, сверстники, СМИ и др.).

В XX в. изучение потребления как особого феномена становится актуальным для большинства социальных наук. Переход западного общества в эпоху постмодерна и сопряженные с этим социокультурные и экономические потребности, а также последующие за этим изменения характера потребления, его функций и роли в обществе, активизировали развитие новой отрасли – «социологии потребления». Потребление – это сфера социализации, формирования социальных норм, ценностей, культуры.

Ранние публикации, посвященные покупательскому поведению детей, относятся к 1950-м годам, однако систематические исследования начались с середины 1970-х. Зарубежные авторы в своих исследованиях пришли к выводу, что на развитие экономических представлений ребенка влияют: принадлежность к тому или иному социальному слою; региональные и национальные

особенности жизни; гендерные особенности ребенка [цит. по Шайдакова, 2011: 345]. В отечественных изданиях, ориентированных на социальные науки, все чаще за последнее десятилетие встречаются работы, посвященные проблеме потребительской социализации, поскольку данная проблематика является крайне важной для научного осмысления в современном обществе, а также необходима для грамотного внедрения новых социальных практик. Анализ отечественных публикаций на тему потребительской социализации детей показал, что кроме вышеперечисленных факторов, выявленных зарубежными исследователями, важным является возраст ребенка: дошкольный, младший школьный, подростковый, юношеский (Аянян А.Н., Шадрин С.В., Фоломеева Т.В., Шурыгина Ю.С., Дядиченко О.В.).

Целью потребительской социализации детей является приобретение навыков потребительского поведения и усвоения знаний об экономических понятиях, характеризующих различные аспекты потребления: предмет покупки, место покупки, использование покупки.

Дети проходят несколько стадий потребительской социализации. В зависимости от подхода [Джон Д., Пиаже Дж.] стадии могут иметь разные названия, но сводятся к следующим основным [Аянян, 2015; Серых, Оржева, 2014]:

1. Перцептивная/предоперационная стадия (в возрасте 3-7). Дети на этом этапе фиксированы на своем непосредственном восприятии людей и объектов, а не на абстрактном или символическом мышлении. Речевые навыки еще только развиваются, вероятно, что дети ответят односложно или жестами. В структуре познавательного процесса дошкольников преобладает первый уровень – чувственное познание. Именно поэтому, родители могут позволить детям этого возраста лишь небольшой потребительский выбор, например, выбор десерта или напитка.
2. Аналитическая/конкретно-операционная стадия (в возрасте 8-11). Аналитический этап характеризуется переходом детей к

использованию различных форм сравнения признаков объектов для определения отношения к ним и развитием аналитических способностей. У детей постепенно начинают формироваться определенные способности к применению логического мышления по конкретным темам. На этой стадии социализации дети начинают оперировать некоторыми приемами убеждения (и манипуляции), которым они учатся прежде всего от своих ровесников и которые они пробуют применять для влияния на старшее поколение в семье. Например, частый способ – сравнение себя с одноклассниками и требование приобрести то, чего у ребенка нет (новая игрушка, смартфон и т.п.).

3. Рефлексивная/формально-операционная стадия (в возрасте 12–15). На этой стадии развития дети приобретают способность понимать сложные социальные контексты и смыслы, связанные с потреблением. С 12—15 лет возрастают способности к абстрактному мышлению и ассоциированию концепций, к принятию решений по выбору и использованию различных продуктов, которые дополняются значимыми финансовыми ресурсами (карманными деньгами или заработанными самостоятельно средствами). Многие из детей этого возраста влияют на родительские покупки, но в большинстве случаев уже самостоятельно осуществляют свои.

Рассмотрим специфику потребительской социализации в разных возрастах (дошкольном, младшем школьном, подростковом и юношеском).

Дошкольник как потребитель только начинает осваивать законы потребительского поведения, принятого в обществе. С одной стороны, дети дошкольного возраста имеют объективные ограничения в самостоятельном распоряжении деньгами и обладают неполными знаниями и навыками осуществления такого рода деятельности. С другой, не имея возможности серьезно влиять на потребительский спрос, дошкольники могут себе представить определенные последствия и критически оценить существующее положение дел

(а именно вещи и происходящие события), что крайне необходимо для осознанного потребительского поведения и дальнейшей потребительской социализации. [Аянян, 2015: 123]. Для дошкольного возраста основную роль в процессе потребительской социализации играет семья.

В младшем школьном возрасте постепенно меняется соотношение влияния сверстников и родителей в пользу первых, так дети пытаются продемонстрировать свою независимость и приобщение к нормам поведения компании ровесников. Кроме того, на потребительскую социализацию младших школьников влияет количество доступных денег и характер проведения свободного времени. Больше половины родителей дают или планируют давать деньги своему ребенку на карманные расходы, начиная с 7-летнего возраста. Размер денежных средств, которые родители в среднем выплачивают детям в неделю, составляет 350 руб. (при этом сумма может варьироваться от 100 до 1000 руб.) [Бесчастная, 2016].

Чем меньше собственный доход ребенка (подарки, карманные деньги, деньги за работу по дому и т.п.), тем менее важно для него влияние сверстников и больше влияние родителей. Для тех детей, кто проводит досуг без участия взрослых, более выраженным фактором является влияние сверстников [Новожилова, 2011]. Дети, которые проводят досуг в одиночестве подвержены серьезному влиянию СМИ, для более младших – телевизор, для более старших – интернет. Наиболее ярко проявляются гендерные особенности потребительской социализации в младшем школьном возрасте. Девочки являются более активными потребителями, зависимыми от мнения родителей, сверстников, имеющих большой опыт совершения покупок в магазинах. Мальчики более подвержены влиянию телевизора и интернета.

Подростки представляют собой значительный сегмент рынка и являются активными потребителями большого количества товаров и услуг. На материальное потребление подростков оказывает колоссальное влияние семья, телевидение (а именно длительность телевизионных программ и коммерческие сообщения), а также коммуникации с ровесниками [Шадрина, 2009б]. С

увеличением возраста повышается степень сопротивляемости рекламной информации и улучшается понимание маркетинговых стратегий (особенно в отношении цены). Начиная с 12-летнего возраста, формируется ассоциативная сеть памяти, позволяющая интегрировать ранее полученную информацию о товаре или услуге в дальнейшие покупательские стратегии и решения [Шадрина, 2009а].

Основные виды источников доходов у подростков помимо тех, что перечислены для младших школьников, включают также самостоятельно заработанные деньги. Для подростков характерна покупка продуктов, имеющих определенный социальный статус, однако все еще существует ограниченность подростков в средствах, тем не менее подростки при совершении покупок опираются на собственное мнение. Особенностью подросткового возраста потребительской социализации является появление самостоятельного заработка для того, чтобы не испытывать дискомфорта, прося деньги у старших в семье. Взрослые, как правило, не финансируют самостоятельные покупки подростков, при этом обеспечивают их предметами первой необходимости и, учитывая их мнение, совершают совместные дорогие покупки (мебель, техника и т.п.) [Фоломеева, Шурыгина, 2014: 23].

Завершающим возрастным этапом потребительской социализации детей можно считать возраст 16-18, условно назовем его «стадия зрелости», поскольку согласно Конвенции ООН о правах детей, ребенком является каждое «человеческое существо до достижения 18-летнего возраста» [Конвенция о правах..., 1989]. Юношество демонстрирует новую систему взглядов на действительность, самих себя и других людей, окружающих их в повседневном мире. Ключевым элементом такой системы является система моральных оценок и принципов поведения. По мере взросления расширяется так называемая временная перспектива, которая расширяется как вглубь, охватывая более длительные отрезки времени, так и вширь, путем включения собственного будущего в сферу социальных изменений, затрагивающих все общество в целом [Березина, 2016: 49]. В качестве основных признаков зрелой потребительски социализированной личности назовем ответственное потребительское

поведение и способность ребенка (уже взрослого) руководствоваться в своем поведении собственными, сознательно поставленными, сформированными целями для осуществления покупок, выбора услуг и т.п. Юношеский возраст рассматривается как период интенсивного формирования ценностных ориентаций личности, в том числе выделяется группа самостоятельно зарабатывающих на постоянной основе.

Покупки в основном совершаются самостоятельно, без участия взрослых, даже если родители выделяют на это средства. В этой возрастной группе решения о покупке принимаются самостоятельно, предварительно анализируется большое количество источников информации: мнения родителей, друзей, братьев и сестер, СМИ. Отношение к деньгам зависит от способа их получения. К полученным от родителей отношение более экономное, чем к самостоятельно заработанным финансам.

В зависимости от степени самостоятельности потребительского поведения детей выделяют следующие методы потребительской социализации: *наблюдение* (обучение детей потребительскому поведению посредством визуального восприятия поведения других людей); *совместный шопинг* (совместные походы за покупками родителей и детей); *прямой опыт* (собственный опыт в качестве самостоятельного покупателя).

Характер ценностных предпочтений современных детей и подростков определяет возможные трансформации представлений о потреблении, влияет на фактическое потребительское поведение, которое, в свою очередь, может вызвать преобразования в представлениях, оценках и предпочтениях юного поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аянян А. Н. Особенности потребительской социализации детей старшего дошкольного возраста (сравнительный анализ данных 2009 и 2014 гг.) // Мир психологии. 2015. №1. С.122-132.

Березина А.В. Чтение подростков: проблемы и перспективы // Библиотечные социологи и психологи представляют: программы, методики, исследования. Вып. 4 / Российская государственная детская библиотека. Москва. 2016. С.48-55.

Бесчастная А.А. Особенности жизни детей в условиях современных российских городов: диссертация ... доктора социологических наук: 22.00.04 / Бесчастная Альбина Альбертовна. Саранск. 2016. 391с.

Дядиченко О.В. Потребительская социализация молодежи как социологическая проблема // Социально-гуманитарные знания. 2008. №8. С.444- 456.

Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения 10.04.2018)

Майорова-Щеглова С.Н. Детство и отношения между поколениями в современной России: три фактора трансформации. V Рязанские социологические чтения: Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Ряз. Гос. Ун-т им С.А. Есенина, 25-26 ноября 2014 г. / Отв. ред. Горнов В.А., Анисина Е.А. Рязань: РИД. 2015. С.88-92.

Новожилова М.А. Потребительское поведение детей в Интернете // Экономическая социология. Январь 2011. Т. 12. № 1. С.81-103.

Ребзуев Б.Г., Савельева А.А. Потребительское поведение подростков // Вопросы психологии. 2006. №2. С.138-147.

Серых А.Б., Оргеева М.Э. Потребительская социализация в контексте когнитивного развития ребенка // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. №3-2. Т.10. С.63-66.

Фоломеева Т.В., Шурыгина Ю.С. Потребительской социализации детей и подростков // Психология в экономике и управлении 2014. №1. С.20-24.

Шадрина С.В. Потребительское поведение подростков: основные факторы влияния // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2009 (а), Сер. 8, Вып. 2. С.53-90.

Шадрина С.В. Исследование подростков как потребителей: основные этапы развития // Вестник РУДН, серия Экономика, 2009 (б), № 3. С.92-100.

Шайдакова Н. В. Потребительская социализация в отечественных и зарубежных психологических исследованиях // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 11 (033). С.345-348.

Шайдакова Н.В. Социально-психологические аспекты демонстративного потребления старшеклассников и студентов // диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05. НГПУ. Москва. 2014. 195 с.

It's lit. A guide to what teens thinks is cool. Google. 2016. 24 p. URL: <https://storage.googleapis.com/think/docs/its-lit.pdf> (дата обращения 10.04.2017)

John D. R. Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look At Twenty Five Years of Research // Journal of Consumer Research. 1999. Vol. 26, No. 3. pp. 183-213.

Ward S. Consumer Socialization. // Journal of Consumer Research. 1974. Vol. 1, No. 2, pp. 1- 14.

Е.А. Колосова

РЕБЕНОК-ПОТРЕБИТЕЛЬ – в самом общем виде, это ребенок, у которого есть определенные возможности выбора в обществе потребления, а также желание и/или необходимость совершить, реализовать этот выбор.

Проблематика детского потребления, начиная со второй половины XX века, получает распространение в исследованиях детства, прежде всего, маркетинговых. Самые первые обращения к теме детского потребления именно в то время можно связать с тем, что возникновение общества «потребления» чаще всего датируют на Западе окончанием Второй мировой войны. Одна из базовых ценностей общества потребления это постоянное приобретение и потребление товаров и услуг, и именно только после войны у людей на Западе начинают появляться определенные излишки и возможность их использовать по своему усмотрению. В самом общем виде под «обществом потребления» вслед за В.И. Ильиным, будем понимать совокупность общественных отношений, в которых ключевое место играет индивидуальное потребление, опосредованное рынком [Ильин, 2007:11].

Данное понятие можно рассматривать в аспекте, во-первых, социальной роли, и, во-вторых, социальной категории (социальной группы). В первом случае, понятие социальной роли ребенка как потребителей значительно шире, чем во втором. «Ребенок-потребитель» – это ребенок в условиях общества потребления. Во втором случае под понятие «ребенок-потребители» попадает определенная достаточно узкая категория детей: дети обеспеченных слоев населения, дети «с золотой ложкой во рту», например, олигархов, «шоузвезд» и т.д.

Д.К. Тихазе, А.С. Курилова указывают на три основные концепции детей-потребителей [Тихазе, Курилова, 2014:209]. На наш взгляд, эти концепции имеют отношение не столько к социальной категории детей-потребителей, сколько именно к социальной роли ребенка-потребителя. В рамках первой, дети – это активные субъекты в потребительских практиках. Вторая концепция рисует детей как жертв манипуляции потребительской культуры.

Третья концепция пытается преодолеть недостатки первых двух, и здесь дети предстают как реальные потребители, одновременно активные и уязвимые в потребительских практиках. Принимая в качестве рабочей последнюю трактовку, остановимся подробнее на описании социальной роли детей-потребителей: укажем, каковы ее элементы, в чем специфика нормативной базы по ее реализации, и каково ее место в ролевом наборе современного ребенка.

В содержании любой роли, в том числе и роли ребенка-потребителя, выделяют следующие элементы: социальные действия, социальные ожидания и социальные нормы [Кравченко, 2002]. Ролевые действия ребенка-потребителя – это любые его действия, выборы, которые он совершает именно как потребитель. Выбор ребенка в данном случае понимается предельно широко, как определение того, какой из различных вариантов он принимает в определенных условиях. Выбор ребенка-потребителя проявляется в том, например, смотрит он или «переключает» рекламу, которую показывают телевизионные каналы, какие мелкие бытовые сделки совершает, а какие – нет: что он покупает или не покупает, дарит или не дарит и т.д. Интерес в связи с этим представляет сам механизм этого выбора.

На социальные действия ребенка-потребителя, как правило, оказывают влияние социальные ожидания и социальные нормы общества. Социальные ожидания – это то, какие выборы может (допустимы)/должен совершать ребенок в данном обществе в соответствии с рядом особенностей, как самого общества потребления (специфика его социально-экономической, политической, этнической, религиозной и других структур т.д.), так и ребенка (пол, возраст, тип семьи, этничность и т.д.). Например, от ребенка-потребителя общество может ожидать, что он будет с легкостью пользоваться новыми цифровыми технологиями, требует удовлетворения своих потребностей по принципу: «здесь и сейчас», следит за новинками, умеет получать удовольствие от рекламы и т.д.

Социальные нормы, регулирующие ролевые действия детей-потребителей представляют собой некие нормативные образцы данной роли, правила, регулирующие исполнение роли потребителя детьми, правила поведения детей-

потребителей. В качестве нормативных образцов социальной роли ребенка-потребителя можно выделить, например, желание быть потребителем. Особое значение имеют нормы права как разновидность социальных норм, регулирующих поведение ребенка-потребителя. Нормативная база по реализации роли ребенка-потребителя тесно связана с понятием дееспособности. «Способность гражданина своими действиями приобретать и осуществлять гражданские права, создавать для себя гражданские обязанности и исполнять их (гражданская дееспособность) возникает в полном объеме с наступлением совершеннолетия, то есть по достижении восемнадцатилетнего возраста» [Статья 21, ГК РФ]. Дети до 6 лет считаются полностью недееспособными в силу абсолютной незрелости психики. Категорию граждан от 6 до 14 лет Гражданский кодекс характеризует как малолетних, они являются в целом недееспособными, а те, кому 14-18 лет – обладают частичной дееспособностью. С.Н. Майорова-Щеглова указала, какими правами в соответствии с действующим законодательством обладает ребенок [Щеглова, Васильева, Кочнев: 2001:36-40]. В соответствии со статьей 28 ГК РФ в возрасте от 6 до 14 лет ребенок уже имеет право заключать мелкие бытовые сделки — например, покупать хлеб в магазине. От 14 до 18 лет уже можно покупать и продавать свое имущество, но с согласия законных представителей – родителей, усыновителей, опекунов. Их присутствие обязательно у нотариуса, если совершается такая важная сделка. Но и родители ребенка от 14 до 18 лет уже не имеют права распоряжаться его имуществом. В данном случае под имуществом подразумевается часть квартиры, дом, доставшийся ребенку в наследство, например, от бабушки. Его согласие требуется также в случае обмена квартиры. В соответствии со статьей 26 ГК РФ подросток в возрасте от 14 до 18 лет может быть лишен права распоряжаться своим заработком только на основании решения суда, вынесенного по просьбе его родителей или органа опеки и попечительства. Таким образом, в соответствии с Гражданским кодексом РФ, наличие и объем дееспособности граждан закреплен в зависимости от возраста.

В ролевом наборе современного ребенка роль потребителя одна из основных. То, насколько успешно ребенок усваивает эту роль, будет показателем его адаптированности к быстро изменяющимся условиям современного общества потребления, его ценностям. Важным сегодня становится степень подкованности, информированности ребенка в вопросах реализации своих прав, и в том числе прав потребителя [Щеглова, 2001].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

«Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая)» от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 07.02.2017) Доступно по ссылке: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/ (дата обращения: 07.03.2017).

Ильин В.И. Быт и бытие молодежи российского мегаполиса: социальная структуризация повседневности общества потребления. СПб.: Интерсоцис, 2007. 388с.

Кравченко А.И. Социология: Общий курс: Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕРСЭ; Логос, 2002. 640с.

Тихазе Д.К., Курилова А.С. Дети и потребительская культура в современных социологических концепциях / Дети и общество: социальная реальность и новации. Сборник докладов на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М.: РОС. 2014. С.208- 213.

Щеглова С.Н., Васильева Н.В., Кочнев С.В. Права ребенка на защиту от экономической эксплуатации: социологический анализ. Москва: Из-во Социум. 2001. 84с.

Щеглова С.Н. Мои права: взгляд подростка (Что рассказали подростки, отвечая на вопросы социолога о соблюдении прав детей в России). М: Моск. гуманитар.-соц. акад., 2001. 31с.

С.Ю. Митрофанова

ВРЕМЕННЫЙ ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ (ВДК) – группа детей (подростков), объединённых в целях организации их жизнедеятельности в условиях детского лагеря [Лутошкин, 1978].

В настоящее время данное понятие рассматривается несколько шире – это объединение, в котором складываются ведущие отношения, нормы, ценности, присущие обществу; социальная микросреда, через которую личность воспринимает всё многообразие воспитательного воздействия общества; база накопления социально ценного опыта деятельности, взаимоотношений, поведения; арена реализации школьником своих интересов, способностей, притязаний, социальных ролей, арену его самоутверждения.

Временный детский коллектив ограничен сроками своего существования: от 3 до 45 дней. Это может быть отряд в лагере, экспедиция, поход, исследовательская группа и т.п. Сейчас на территории Приморского края организованы места отдыха детей на море, на пресных водоемах, в горах, в палатках, в санаториях, а также существуют спортивные, пришкольные и обучающие лагеря.

Куприянов Б.В., Ручко Л.С. в своей работе «Работа с начинающими вожатыми» определяют временный детский коллектив как педагогически управляемое явление, внутри которого межличностные отношения опосредуются содержанием совместной деятельности и специально организованного общения, одновременно отражающие и общественно, и личностно значимые цели, и ценности [Куприянов, Ручко, 2008]. Как и у любого коллектива у временного детского коллектива есть свои особенности, которые оказывают влияние на формирование личности ребенка и его социализацию в новом коллективе.

К таким особенностям можно отнести:

– кратковременность функционирования, т.е. такая длительность существования коллектива, при которой не происходит значительных возрастных изменений в личности составляющих его школьников. Кратковременность существования ускоряет все процессы развития коллектива и индивидов,

позволяет богатству ролей и статусов проявиться во всем многообразии и тем самым способствовать саморазвитию личности;

– сборность, коллектив составлен из представителей различных постоянных групп и коллективов, которые прежде не знали или почти не знали друг друга. Новый коллектив, в котором еще не сложились деловые и личные связи и отношения, актуализирует проявление всех внутренних потенциалов личности;

– автономность существования коллектива характеризуется временным ослаблением прямого влияния на личность школьника семьи, классного коллектива, дворовой компании и других постоянных групп;

– коллективный характер деятельности, общения, познания, досуга (высокая интенсивность межличностного общения). Любой поступок, действие личности осуществляется в коллективе;

– своеобразная завершенность деятельности и развития временного детского коллектива. За определенное время коллектив совершает законченный цикл: от рождения до своего «конца». На этой дистанции происходят качественные изменения во взаимоотношениях, сплоченности, нравственных ценностях. Подросток видит результаты своей деятельности. Коллектив имеет в этих условиях четкую завершенность всех этапов и циклов [Кулаченко, 2008].

В каждом временном детском коллективе проходят социально-психологические процессы, которые позволяют подростку быть активным участником формирования субкультуры конкретной общности. К ним можно отнести: адаптацию, коммуникацию, идентификацию и интеграцию.

Во временном детском коллективе адаптация выражается в формировании у детей соответствующих представлений друг о друге, в необходимости занять определенную позицию, обрести желаемый общественный статус в группе сверстников.

Уверенному и безболезненному протеканию процесса адаптации детей к условиям нового коллектива способствует своевременное определение законов отряда и основных норм общения. Чем больше ребята узнают друг друга, тем легче и интенсивнее идет процесс адаптации. Хороши и очень полезны для этого

игры на знакомство, просто игры, первый отрядный разговор у костра или свечи – у живого огня, а также любые другие, общие для детей совместные мероприятия.

Коммуникация – процесс, посредством которого осуществляется информационный обмен между людьми с целью определения проблем, поиска необходимых решений, регуляции их противоречивых взаимодействий и согласования интересов.

Коммуникативный процесс играет существенную роль в развитии межличностных отношений детей. Эти отношения возникают в ходе свободного общения, коллективных, творческих дел, трудовых десантов, игр, бесед, дискуссий, в свою очередь способствуют развитию процесса идентификации.

Идентификация – уподобление детей друг другу, определение ребенком через внутренние переживания степени своей тождественности по отношению к товарищу, члену отряда, на основе эмоциональной связи с ним. Идентификация оказывает значительное влияние на развитие сплоченности коллектива, создание теплых, дружеских отношений, формирование здорового психологического климата в отряде в целом [Круглигова, Линкер, 2011].

Таким образом, временный детский коллектив – это педагогически регулируемый коллектив, обладающий рядом особенностей. Именно эти особенности обуславливают воспитательные возможности временных детских коллективов. Детские лагеря – очень важная часть детства, это не только навыки и способности, приобретенные и развитые в лагере, но и новые друзья и знакомые.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абраменкова В.В. Социальная психология детства: учеб. пособие / В.В. Абраменкова. Москва: ПЕР СЭ, 2008. 431 с.

Григоренко, Ю.Н. Планирование и организация работы в детском оздоровительном лагере. Москва: «Пед. об-во России», 2003. 157 с.

Кожаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 200. 176 с.

Круглигова Г.Г., Линкер Г.Р. Теория и методика организации летнего отдыха детей и подростков: Учебное пособие. Нижневартовск: «Нижневарт. гуманит. ун-т», 2011. 236с.

Кулаченко М.П. Учебник для водителя. Ростов на Дону: «Феникс», 2008. 256 с.

Куприянов Б.В., Ручко, Л.С. Работа с начинающими водителями. Москва: «ГОУДОД ФЦРСДОД», 2006. 46 с.

Лутошкин А. Н. Как вести за собой. Москва: Просвещение, 1978. 159 с.

Е.М. Царикова

Н.П. Захаренко

САМООРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКАЯ – способ преодоления ребенком, либо группой детей объективной неопределенности посредством выбора форм и способов поведения, отношений, деятельности, способствующих формированию у них собственной картины мира, собственного образа будущего и своего способа существования в нем. Самоорганизация возникает в результате нарушения устоявшейся симметрии в системе отношений, деятельности, коммуникаций детей и взрослых, произведенного возникновением фактор-импульса – идеи, предмета, явления, события, породивших в человеке или группе людей интерес и «запустивших» процесс самоорганизации. Говоря в образах XXI века, фактор-импульс – своеобразный бозон Хиггса, порождающий хаос как творческую основу для развития детской и взрослой самоорганизации (см. Рисунок).

Главным «инструментом» этого выбора, является смысл [Зинченко, 2017], условием – субъектная позиция человека.

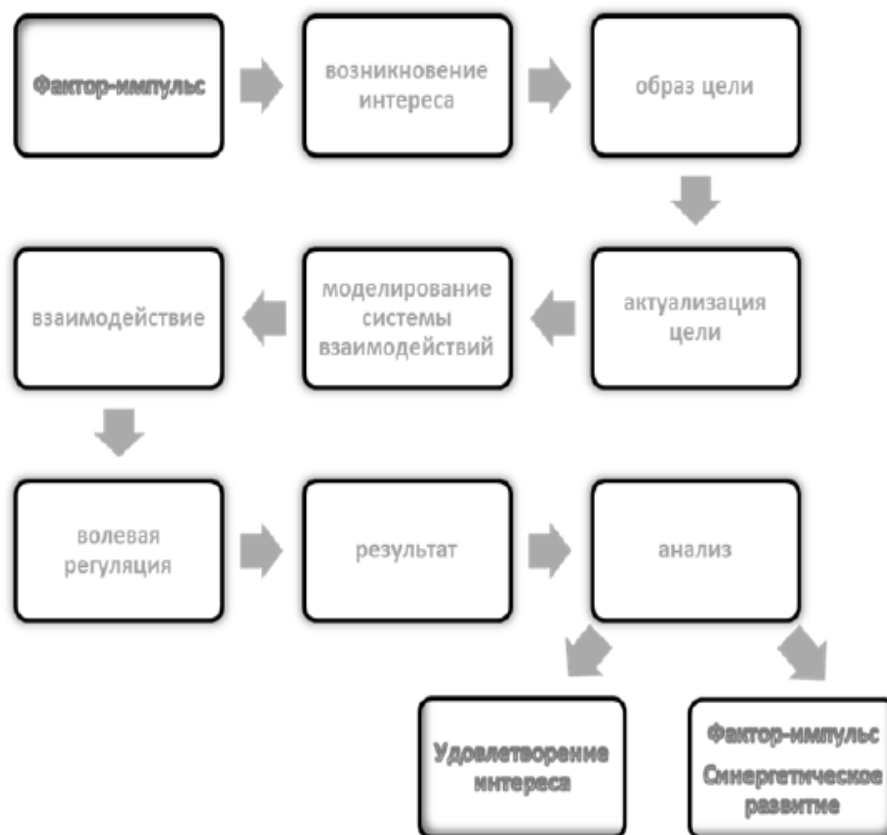


Рис. Процесс самоорганизации как реакции на неопределенность

С педагогической точки зрения общие закономерности самоорганизации обусловлены существенными внешними и внутренними связями между социальными, синергетическими, психологическими, педагогическими фактами, явлениями и событиями, от которых зависит успешность достижения значимых целей. Процессы спонтанной самоорганизации связаны с изменениями условий среды, т.е. с нарушением симметрии.

В качестве закономерностей самоорганизации назовем:

1. Обусловленность возникновения и развития самоорганизации вследствие нарушения «симметричной» обратной связи между человеком и социумом (включая информацию, взаимодействия, взаимоотношения, взаимозависимости, нормы и правила), т.е. нарушением симметрии во взаимоотношениях человека со средой. Фактор-импульс выступает здесь своеобразным «проявителем» дисгармонии устоявшихся связей, «запускающим» процесс самоорганизации.

2. Развитие готовности к самоорганизации определяется возможностью самостоятельного ответственного выбора ребенком и взрослым форм и способов организации собственных действий, анализа полученных результатов, моделирования выборов и действий в аналогичных условиях в будущем.

3. Равное право ребенка и взрослого на самоорганизацию, при различии степень их ответственности за результаты своей деятельности, в основе которой – неодинаковая степень гражданской дееспособности ребенка и взрослого.

4. Единство свободы и ответственности субъектов на основе осознанного выбора как нормы самоорганизации.

5. Корреляции типа педагогической деятельности от возраста ребенка и уровня развития его свободоспособности. Свободоспособность – способность к автономному, нонконформистскому существованию; способность независимо (учитывая, но и преодолевая биолого-социальную заданность) реализовывать самостоятельно познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный, индивидуальный (особый) выбор [Газман, 1996]. При низком уровне развития свободоспособности ребенка ведущими типами педагогической деятельности

являются «опека», «забота», «защита». Тогда как при высоком уровне – педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение.

Следование обозначенным выше закономерностям самоорганизации детских и взрослых сообществ невозможно без обоснования принципов, основных требований, которые предъявляются к содержанию, формам и методам педагогической деятельности в современном открытом мире:

1. Принцип презумпции свободы, ограниченной только свободой другого человека;
2. Принцип актуализации будущего;
3. Принцип вариативности путей развития самоорганизации детей и взрослых.
4. Сетевой принцип.
5. Принцип соответствия содержания педагогической деятельности основным характеристикам поколения детей.

Единство и взаимосвязь представленных закономерностей и принципов самоорганизации детей и взрослых проявляется в их органическом проникновении друг в друга, в том, что соблюдение требований, условий и правил одних принципов влияет на возможность реализации других.

Результатом воспитания в условиях неопределенности становится сформированная свободоспособность субъектов самоорганизации – детей и взрослых – их способности к автономному, нонконформистскому существованию; готовности к преобразованию субъективной неопределенности в определенность, к реализации самостоятельно познанного жизненного предназначения на основе собственного нравственного, ценностного и содержательного выбора, проявляющегося в принимаемых решениях, поступках и действиях.

Функция воспитывающего взрослого – создание пространства свободовозможности. Свободовозможность – признание взрослым права ребенка и создание для ребенка возможности быть самим собой, развиваться в ситуации реального выбора, принятия решений, реализации соответствующей деятельности и ответственности за ее результат, в соответствии с осознаваемыми ценностными ориентирами.

Исследованием проблем самоорганизации занимается лаборатория психолого-педагогических проблем самоорганизации детей и взрослых Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской Академии Образования». Инновационной площадкой лаборатории является образовательное пространство городского округа Шатура Московской области (начальник Управления Образования – Веселова Н.Н).

В качестве основных исследовательских методов используется метод педагогического моделирование педагогической деятельности в условиях неопределенности, включающих теоретическое обоснование параметров пространства свободовозможности, разработка моделей пространств свободовозможности в образовательных организациях дошкольного и общего школьного образования, загородного детского лагеря, отработка условий внедрения теоретических положений в деятельность образовательных организаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып.6: Забота, поддержка, консультирование. М.: Индивидуальный предприниматель Крылова Ната Борисовна. 1996. С.10-38.

Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость, или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 3–20. URL: <https://www.hse.ru/data/686/941/1224/зин3.pdf> (дата обращения: 4.08.2018).

Мирошкина М.Р. Педагогическая теория самоорганизации // Теория и практика самоорганизации. Научные основания педагогического сопровождения самоорганизации и со-организации субъектов межпоколенческих отношений в образовательных организациях, детских общественных объединениях, подростково-молодежных клубах по месту жительства, в неформальном образовании: научно-методическое пособие для педагогов и руководителей образовательных организаций / Под ред. М.Р. Мирошкиной. М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», Издательский дом «Научная библиотека», 2017. С.5-12.

Мирошкина М.Р., Веселова Н.Н. Опыт проектной деятельности образовательных учреждений по развитию самоорганизации детей и взрослых // Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : научный журнал. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. № 5. С.91-98.

М.Р. Мирошкина

ГРАМОТНОСТЬ – совокупность умений и навыков личности, включающих чтение и письмо в социальном контексте, позволяющие понимать простые тексты, имеющие отношение к повседневной жизни.

Представления о грамотности в последнее десятилетие претерпели ряд изменений. Специалисты изучают историю развития этого понятия [Сметанникова, 2005], его терминосистему и эволюцию [Колесникова, 2017].

Исторически *грамотность определялась как владение навыками чтения и письма*. Прилагательное «грамотный» (греч. – Literatus) было введено Цицероном для людей образованных. В Средние века грамотным называли умевшего читать по латыни, после 1300 г. – того, кто мог читать и писать на родном языке. В «Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля», написанном в середине XIX века, в статье, посвященной грамоте, написано: «грамотный – это тот, кто знает грамоти, умеет читать, или читать и писать; первого называют полуграмотным, мало- или скудограмотным; а вовсе не умеющего, – неграмотным или безграмотным».

В словаре Вебстера (1954 г.) человек грамотный первоначально определяется как тот, который умеет читать и писать, а неграмотным – тот, кто не умеет читать. ЮНЕСКО в 1950-х годах предложен вариант, где грамотность («literacy») определяется как совокупность умений, включающих чтение и письмо в социальном контексте. Отличие русского и англоязычного толкования термина состоит в наличии социально контекста понятия в англоязычных работах и широкого смысла слова – в отечественных [Сметанникова 2005: 38-40].

В России в последние десятилетия актуализируется проблема грамотности родителей в семьях мигрантов (в которых русский язык не является родным языком), а также в малообеспеченных семьях с низким уровнем образования взрослых.

В мире сегодня все больше распространяется практика различных международных сравнительных исследований в сфере грамотности, но эти

исследования проводятся в рамках более широких подходов.

С 2000-х гг. изучение чтения подростков, молодежи и взрослых идет с позиций их функциональной грамотности – т.е. комплекса умений эффективно жить в современном обществе. При этом важно, насколько хорошо человек умеет работать с информацией на различных носителях. Вопрос грамотности именно в таком понимании был поставлен в ряде международных исследований состояния грамотности подростков и взрослого населения, проводившихся на рубеже веков и в начале XXI века.

Так, в Международной программе оценки образовательных достижений учащихся (англ. Programme for International Student Assessment, PISA) используются следующие понятия: *читательская грамотность (грамотность чтения)*, *естественно-научная грамотность*, *математическая грамотность*. В настоящее время понятие грамотности значительно расширилось и стало включать в себя ряд новых компонентов.

В международном исследовании PISA используется следующая трактовка. **«Читательская грамотность** (грамотность чтения, «reading literacy») – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни». Приведем данные о двух типах мониторинговых международных исследований, в рамках которых изучается состояния чтения и читательская грамотность обучающихся в младшей и средней школах разных стран.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – международное исследование качества чтения и понимания текста, проводимое Международной ассоциацией по оценке учебных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA). Его целью является сопоставление уровня понимания текста четвероклассниками из различных стран мира, а также выявление различий в методике обучения читательской грамотности национальных систем образования. В исследовании PIRLS оцениваются два вида чтения: чтение с целью

приобретения читательского литературного опыта и чтение с целью освоения и использования информации. Инструментарий исследования включает: тексты (художественные и информационные) и задания к ним, анкеты для администрации школ, учителей и учащихся, анкеты для родителей или опекунов, где собирается информация о домашнем, школьном и классном окружении, в котором ребенок учится читать.

Исследование проводится раз в пять лет; проведены четыре замера: в 2001 (35 стран), 2006 (40 стран), 2011 (49 стран), 2016 (50 стран) гг. В 2011 г. школьники младших классов из России заняли второе место в мире по чтению, уступив только сверстникам из Гонконга; но с вопросами высокого и высшего уровня сложности, которые требуют не только простого вычитывания информации из текста, но и серьезной мыслительной обработки этой информации, справились 63% российских четвероклассников. Выяснилось, что успех школьника зависит, в первую очередь, от традиций семейного чтения. Оказалось, что лучшие результаты показывают дети из семей, где родители сами любят читать и еще до школы читают вместе с детьми вслух. Еще один фактор – это наличие книг в школе (школьная библиотека, книги в классе).

В 2016 г. российские четвероклассники продемонстрировали самые высокие результаты в овладении чтением среди своих сверстников из 50 стран мира, 70% выпускников начальной школы в России показали высокий уровень читательской грамотности.

Однако по мере взросления российские школьники к 15 годам теряют свои высокие результаты, что фиксируют данные другого международного исследования – PISA (Programme for International Student Assessment – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся). Это международное исследование, осуществляется Организацией Экономического Сотрудничества и Развития ОЭСР (OECD). Согласно данным PISA, первые места заняли школьники из таких стран как Сингапур, Гонконг (Китай), Канада, Финляндия, Ирландия, Эстония, Республика Корея, Япония, Новая Зеландия. Школьники нашей страны заняли 26-е место из 70 стран. Россия

участвует в исследованиях PISA с 2000 г., согласно результатам исследования 2012 г., российские школьники занимали 42 место из 65 стран-участниц.

В исследовании PISA установлено 6 уровней читательской грамотности, среди которых 2-й уровень является пороговым. Число 15-летних учащихся России, достижения которых выше порогового уровня, составляет 78% (в среднем в странах ОЭСР – 82%); из них готовых к самостоятельному обучению с помощью текстов (достигших 4 уровня и выше) – 20% (29% в среднем по ОЭСР). Не готовых ориентироваться с помощью текстов даже в знакомых житейских ситуациях в России 22% (ниже 2-го уровня). В странах ОЭСР таких учащихся в среднем меньше – 18%. Показатели читательской грамотности у девочек здесь выше, чем у мальчиков (что характерно для многих развитых стран мира).

Между 2009 и 2012 годами у российских учащихся наметился прогресс в ряде читательских умений, а именно в умении искать и вычитывать информацию из текстов. Результаты последнего исследования (2015 г.) свидетельствуют о продолжении этой тенденции и улучшении состояния чтения российских школьников-подростков.

В целом данные этих исследований свидетельствуют о том, что российские школьники хорошо читают в младших классах, но к подростковому возрасту их чтение не в полной мере соответствует лучшим международным показателям. Однако общей тенденцией все же является некоторое улучшение результатов читательской грамотности российских школьников с позиций их функциональной грамотности.

В современном виде акцент в подобных исследованиях делается на изучении чтения в новых форматах и на различных носителях, в том числе на «экранном чтении». Результаты международных исследований чтения школьников дают импульс для улучшения состояния чтения школьников во многих странах. С точки зрения международных экспертов, именно этот уровень сегодня во многом определяет развитие человеческого потенциала и перспективы развития той или иной страны. В последнее десятилетие идет активный поиск решений и в нашей стране, как повысить уровень читательской грамотности подрастающего поколения. Одним из таких проектов является

утвержденная Правительством РФ Концепция Программы поддержки детского и юношеского чтения в России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Об утверждении Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения. Правительство РФ. Распоряжение от 3 июня 2017 года №1155-р. URL: <http://government.ru/docs/27980/> (дата обращения: 15.05.2018).

Изучение качества чтения и понимания текста. PIRLS-2016. Центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16_pub.html (дата обращения: 05.08.2018).

Колесникова И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 2. URL: <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=2091> (дата обращения: 15.05.2018).

Кузнецова М. И. Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS 2006 // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 107-136.

Основные результаты международного исследования PISA-2015. URL: http://www.osoko.edu.ru/common/upload/osoko/pisa/PISA_2015_results_short_report.pdf (дата обращения 20.06.2018).

Программа международной оценки обучающихся: Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.fromru.com/pisa/pisa_part.htm (дата обращения 25.07.2018).

Программа международной оценки обучающихся: Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии. URL: http://www.centeroko.fromru.com/pisa/pisa_part.htm. (дата обращения 25.07.2018).

Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные аспекты чтения и грамотности) / Н.Н. Сметанникова. М.: Школьная библиотека, 2005. 512 с.

Федеральный институт оценки качества образования. Российские школьники заняли первое место в международном исследовании качества образования в начальной школе PIRLS. 06.12.2017. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fioco.ru/news> (дата обращения: 05.06.2018).

Цукерман, Г.А. Хорошо ли читают российские школьники? / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 240-266.

ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВАЯ АУДИТОРИЯ ИНТЕРНЕТА – это круг пользователей Интернета в возрасте от 0 до 18 лет, посещающий его не менее раза в неделю и проводящий в Сети не менее часа.

В настоящее время внимание общества к проблемам информационной безопасности детства постоянно возрастает. Цифровизация общества, проникновение Интернета во все сферы жизнедеятельности человека влечет за собой необходимость осознания и изучения особенностей взаимодействия самых юных пользователей информационных технологий – детей. Немаловажным является также необходимость изучения специфических потребностей детско-подростковой аудитории с целью последующей разработки электронного контента для детей и подростков с учетом данных особенностей.

Детско-подростковая аудитория Интернета изучается специалистами из разных сфер и областей. Влияние информационно-коммуникационных технологий на развитие детей и подростков, уровни цифровой компетентности детско-подростковой аудитории, онлайн-риски, с которыми дети могут столкнуться, опыт взаимодействия ребенка с компьютером, его предпочтений изучаются психологами; филологи акцентируют внимание на языке общения; особенности взаимодействия и видоизменения получения подростками информации в условиях всеобъемлющего проникновения информационных технологий в жизнь семьи, образование, работу учреждений культуры изучают специалисты в области медиаобразования [Губанова, 2017] и журналистики; возможности использования современных информационных технологий в образовательном процессе, а также возможности Интернета для обучения и саморазвития детей рассматриваются педагогами. Интернет с точки зрения структуры и функций, содержащихся в нем, а также динамика развития детского сегмента Рунета, специфические черты детско-подростковой аудитории Интернета рассматривают социологи.

Изучением детско-подростковой аудитории Интернета занимаются такие организации как Фонд развития Интернет, ООДО «Лига юных журналистов»,

Центр социологии, психологии и педагогики детского чтения Российской государственной детской библиотеки, также отдельные исследования проводятся «Лабораторией Касперского» совместно с организацией IconKids&Youth, ФГНУ «Институт социологии образования» Российской академии образования, ряд крупных всероссийских исследований был проведен Фондом «Общественное мнение» (ФОМ).

Ежедневная аудитория Интернета в России возрастает с каждым годом, что свидетельствует о распространении и возрастании его роли в жизни взрослых россиян. Исследования ВЦИОМ показывают, что, если в 2006 г. ежедневно выходили в сеть лишь 5%, то в 2018 г. уже 62% опрошенных пользовались Интернетом каждый день [Пресс-выпуск..., 2018].

Исследования показывают, что аудитория Интернета постоянно молодеет: в последние годы наблюдается тенденция к снижению возраста вхождения в Интернет как в мире, так и в России [Солдатова, 2015: 79]. По данным Еврокомиссии, в среднем в Европе в 2008 г. Интернетом пользовались всего 34% детей в возрасте 6-7 лет, тогда как спустя всего четыре года, в 2012 г., число дошкольников, подключенных к Сети, по данным различных исследований, составляло 60-87% [Holloway, 2013]. В 2009 г. в России самостоятельно в Интернет выходил лишь 1% детей в возрасте от 0 до 3 лет, и ещё 14% детей данного возраста пользовались Интернетом под присмотром взрослых [Байдин, 2009: 32]. Но в 2013 г. уже 42% детей 2-3 лет пользовались Интернетом (с участием взрослых) [Печерская, 2014: 75]. По данным совместного исследования Google и Ipsos, проведенного в конце 2016 г., 65% россиян используют интернет ежедневно, но если речь идет о молодом поколении, то эта цифра вырастает до 98%, четверть респондентов в возрасте от 13 до 24 лет проверяют информацию в социальных сетях каждые 30 минут [Новое поколение..., 2016].

Интернет играет важную роль в жизни подростков – более 5 часов в будни в Сети проводит каждый восьмой подросток, а в выходные уже каждый четвертый, также он является главным источником значимой для детей и подростков информации – 76% подростков ищут в Интернете различную

интересную им информацию, что иллюстрирует информационную функцию Интернета [Цифровая компетентность, 2013: 32].

Возможности для общения, предоставляемые Интернетом, активно используются детско-подростковой аудиторией: в 2013 г. 41% подростков общался в социальных сетях, блогах, чатах и на форумах в Интернете, 40% искали друзей в социальных сетях, ещё 14% общались с соигроками в виртуальных и онлайн-играх [Цифровая компетентность, 2013: 32]. Особо стоит выделить такой интернет-сервис, как социальные сети, позволяющие участникам создавать свои персональные профили, находить друзей, переписываться в режиме реального времени, создавать группы и сообщества по интересам, делиться медиа-материалами и информацией, загружать свои фотографии, играть в онлайн-игры. Использование данного сервиса детьми и подростками постоянно возрастает: в 2010 г. 78% российских школьников пользовались социальными сетями [Солдатова, 2011: 46-55], к 2013 г. подростков-пользователей социальных сетей стало уже на 14% больше [Цифровая компетентность, 2013: 38]. Проведенное в конце 2016 г. совместное исследование Google и Ipsos показало, что четверть респондентов в возрасте от 13 до 24 лет проверяют информацию в социальных сетях каждые 30 минут [Новое поколение ..., 2016].

Треть подростков указывала, что в Интернете они играют в онлайн- и мобильные игры [Цифровая компетентность, 2013: 35]. Другим популярным видом досуга подростков в Сети является общение и спектр способов общения, представленных в Интернете, достаточно широк: электронная почта (58%), IP-телефония (Приложение для голосовой и видеосвязи посредством Интернета, например, Skype) (34%), мессенджеры (Программы и сайты для мгновенного обмена сообщениями с помощью Интернета, например, ICQ) (26%), чаты (18%) и форумы (16%) [Цифровая компетентность, 2013: 38].

Также, подростки активно используют возможности Интернета для получения интересной им информации самой разной тематики, в которую входит и информация культурно-просветительского характера – 76%

опрошенных указали, что используют Интернет с этой целью [Цифровая компетентность, 2013: 35]. Ищут информацию для учебы почти половина подростков: в 2013 г., по данным исследований, 49% российских подростков использовали Интернет с этой целью, что означает, что данная интернет-практика у подростков оказывается на втором месте по популярности [Цифровая компетентность, 2013: 35], а в некоторых регионах уже почти две трети подростков (61%) обращаются к электронным ресурсам за информацией образовательной тематики [Интернет и дети, 2013: 111].

Особенностями изучения детской аудитории в Интернете является необходимость адаптации традиционных методов прикладных исследований в соответствии с возрастом респондентов. Новой формой проведения исследования подросткового чтения, общения и поведения в сети является онлайн-опрос. Данный метод позволяет существенно сократить затраты (временные, организационные, финансовые), охватить большое количество респондентов и расширить географию исследования. Так же упрощается сбор и обработка полученных материалов, а благодаря интерактивности интернет-коммуникации исследователь получает возможность фиксировать сиюминутную реакцию респондентов на новую информацию. Одним из важных преимуществ использования данного метода при изучении подростков в Интернете является то, что они – одна из самых активных групп интернет-пользователей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Holloway, D. Zero to eight. Young children and their internet use [Электронный ресурс] / D. Holloway, L. Green, S. Livingstone. London: EU Kids Online, 2013. URL: http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf (дата обращения: 16.12.2017).

Байдин В. В. Дети до 14 лет в Интернете: результаты онлайн-опроса [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2009. Вып. 1. С. 31-34. URL: <http://detionline.com/assets/files/journal/1/journal-1.pdf> (дата обращения: 24.11.2017).

Губанова А.Ю. Медиаконтент для детей как элемент образовательного процесса // Медиаобразование. 2017. № 2. С. 152-169.

Интернет и дети: социальное поведение молодых россиян в Интернете : монография. / Э. П. Печерская, В. Б. Звоновский, Д. Ю. Меркулова, В. А. Плешаков, М. Г. Мацкевич, О. И. Саблина. Самара : Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2013. 140 с.

Новое поколение интернет-пользователей: исследование привычек и поведения российской молодежи онлайн [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/ru-ru/insights-trends/user-insights/novoe-pokolenie-internet-polzovatelei-issledovanie-privyчек-i-povedeniia-rossiiskoi-molodezhi-onlain/> (дата обращения: 24.11.2017).

Печерская, Э. П. Первые шаги детей в Интернете / Э. П. Печерская и др. // Социологические исследования. 2014. № 12. С. 74-80.

Пресс-выпуск №3624 «Жизнь в интернете и без него». [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9024> (дата обращения: 29.06.2018).

Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М, 1999.

Солдатова Г. Новые образовательные и воспитательные технологии. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста / Г. Солдатова, В. Шляпников // Нижегородское образование. 2015. № 3. С. 78-84.

Солдатова Г. В., Зотова Е. Ю. Зона риска. Российские и европейские школьники: проблема онлайн-социализации [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. – №7. – 2011. – С. 46-55. URL: http://detionline.com/assets/files/journal/7/12research_7.pdf (дата обращения: 07.07.2018).

Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. М: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.

А.Ю. Губанова

ДЕТСКИЙ ВИДЕОБЛОГИНГ – процесс включения ребенка в создание и/или управление контентом видеоблогосферы. Под видеоблогом понимается систематически и регулярно выкладываемое в интернет авторское видео, которое не только подходит под какое-либо жанрово-тематическое направление, но и содержит «личностный» компонент [Абросимова, 2017]. Понятие видеоблога происходит от английского «blog», «weblog», что означает интернет-журнал или интернет-дневник, где формой подачи информации является видео [Российский видеоблогинг, 2015; Рахвалова, 2010].

Аудиторией видеоблогов являются представители разных возрастных групп, в т.ч. дети и подростки. Эксперты агентства Полиолог считают, что именно дети и подростки являются основной аудиторией всех видеоблогов [Российский видеоблогинг, 2015]. Детская аудитория определяет популярные течения и тенденции, которые зарождаются в Интернете, а потом транслирует их для взрослых людей. Пользоваться Сетью ребенок начинает все раньше, а времени там проводит все больше. Активное использование Интернета вырабатывает навык нахождения нужной информации для успешного взаимодействия с различными группами и индивидами. Детский видеоблогинг – это не только возможность виртуального общения, но также сфера для самореализации и самопрезентации современных детей и подростков. Визуализация данных делает видеоблогинг особенно популярным среди молодежи, подростков и детей [Российский видеоблогинг, 2015].

Особенности детского сегмента видеоблогосферы обусловлены возрастными особенностями данной аудитории. Дети и подростки представляют собой социально-демографическую общность, наиболее восприимчивую к техническим и социокультурным инновациям. Для части подростков характерно доминирование гедонистической ориентации на получение в свободное время исключительно удовольствий и развлечений [Павлов, 2013].

Детский видеоблогинг, является одной из форм досуга современных детей и подростков, заменяющей телевидение, которое, согласно ряду исследований,

теряет популярность у современных детей. Эту нишу занимают платформы для обмена видео, такие как YouTube. Дети и подростки смотрят забавные ролики, различные обучающие видео, а также видео популярных видеоблогеров [S. Liv Johansen, 2017]. При этом пользователь не ограничен временными рамками показа телепередач, а для просмотра ему достаточно мобильного устройства, имеющего выход в Интернет [Абросимова, 2017].

Помимо функции телевизионного досуга, детский видеоблогинг выполняет коммуникативную функцию, формируя определенный тип социальной сети, где дети и подростки могут объединяться по интересам. Коммуникации в сфере видеоблогинга представлены в основном комментариями, в которых юные интернет-пользователи отражают свое собственное мнение, свою позицию. Именно в этой среде дети чувствуют наименьшее влияние взрослых и их суждений. Детский видеоблогинг – это та интернет-среда, где контент регулируется и развивается благодаря постоянному общению видеоблогеров и их подписчиков.

Структура видеоблогосферы складывается из блогов разной жанрово-тематической направленности. Можно выделить несколько наиболее универсальных жанрово-тематических категорий видеоблогов: обзор (рассмотрение одного или нескольких предметов), летсплей (съемка процесса прохождения видеоигры), пранк (розыгрыш), челлендж (выполнение сетевых заданий и призыв к его повтору), скетч (комедийная зарисовка), хенд мейд (видеоблоги о поделках, сделанных своими руками), тревел блоги (видео о путешествиях), бьюти блоги (видеоблоги о красоте).

Е.Е. Абросимовой был составлен рейтинг наиболее популярных видеоблогеров среди детско-подростковой аудитории. Составить данный рейтинг довольно сложно из-за постоянно растущего объема видеоблогосферы, динамичности видеоконтента, постоянного изменения состава видеоблогеров. Наиболее популярными являются следующие видеоблогеры: Саша Спилберг, Алёна Венум, YanGo, Иван Гай, Anny May, «Познаватель», «Сливки Шоу», «Трум Трум», Марьяна Ро, Mamix, Kate Clapp и Elli Di [Абросимова, 2018:

256- 258]. Наиболее популярные направления, представленные у детей-блогеров как основные темы для собственного контента, продиктованы тематикой тех блогов, которые они смотрят и которые создают для них взрослые блогеры [Абросимова, 2018].

В ходе анализа видеоконтента, популярного среди детско-юношеской аудитории, можно сделать вывод, что дети и подростки предпочитают смотреть видеоблоги с веселым и легким, не напрягающим контентом. Влогеры усиливают юмористическую составляющую, прибегая к различным анимационным эффектам, добавляя видео яркости и оригинальности [Абросимова, 2018].

Специфика детского сегмента видеоблогосферы, в отличие от других коммуникативных ресурсов интернет-пространства, заключается в представлении визуальной информации. Современные подростки и дети предпочитают смотреть видео, нежели чем читать книги, апеллируя к тому, что в видеозаписи аудиотекст сопровождается наглядное изображение.

Детский видеоблогинг подразумевает включение не только детей-зрителей, но и детей-создателей видеоконтента. Дети формируют контент двумя основными способами: активным и пассивным. Под пассивным способом понимается простой просмотр видео, хотя и он оказывает свое влияние на видеоблогосферу, формируя рейтинг популярности видеоблогеров. К активному способу видеоблогинга можно отнести вербальные коммуникации, сопровождающие просмотр. Дети оставляют комментарии под просмотренным видео, обращаясь как к самому автору, так и другим пользователям. К активному способу детского видеоблогинга относится непосредственное создание детьми видеоблогов, обновление видеоконтента, установление обратной связи с подписчиками и пр.

При создании видеоблогов дети-авторы реализуют большое количество навыков и умений. При создании ребенком видеоблога, автору приходится выполнять ряд умений, профессионализованных во взрослом мире: снимать, монтировать видео; придумывать сценарий или сюжет ролика. Если автор

присутствует в кадре, то имеет смысл говорить и об актерском мастерстве. Все больше детей, особенно младшего школьного возраста, рассматривают видеоблогинг как потенциальную будущую профессию.

Видеоблогосфера как составляющая интернет-среды довольно неоднозначно воспринимается в современном обществе, особенно много критики высказывается в адрес ее детского сегмента. По мнению С. Н. Майоровой-Щегловой, интернет-культура детей становится контркультурой по отношению к семейным традициям и досугу. Это происходит больше по вине родителей, нежели чем самих детей [Майорова-Щеглова, 2014:15-18]. Однако, в контексте видеоблогинга ряд родителей, наоборот начинают вести активную деятельность и помогать детям в создании видеоконтента. Можно выделить несколько родительских практик: родители выступают в роли продюсера для своих детей, помогают им в процессе съемки и подготовке видеоматериала для размещения в блоге.

Контент-анализ видеоблогинга является достаточно результативным, так как предполагает извлечение из массива видеороликов как количественных, так и качественных данных, демонстрирующих творческую и коммуникативную активность подростков. Для анализа видеоблогов необходимо выделить количественные и качественные характеристики. За единицы количественного анализа (единицы счета) необходимо принимать: продолжительность видеоролика; количество просмотров; количество одобрений (лайков); количество неодобрений (дизлайков); количество комментариев. Для качественной оценки необходимо анализировать содержание видеоблогов [Абросимова, 2017].

Изучение детского видеоблогинга позволит понять структуру ценностных установок современных детей, их культурно-досуговые предпочтения, а также предупредить возможные риски, которые детский сегмент видеоблогосферы в себе несет [Филипова, 2017].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абросимова Е.Е. Видеоблогосфера: построение онтологии предметной области / Е.Е. Абросимова // Научный журнал «Дискурс». 2017. № 8 (10). С. 66-75. URL: <http://journal-discurs.ru/index.php/91-8-2107/405-abrosimova-e-e> (дата обращения: 29.06.2018).

Абросимова Е.Е. Детский сегмент видеоблогосферы: структура и функции / Е. Е. Абросимова // Личность. Культура. Общество. 2018. Т. 20. № 1-2. С. 252-258.

Абросимова Е.Е. Особенности метода контент-анализа детских видеоблогов // Проблемы моделирования социальных процессов: Россия и страны АТР материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2017. С. 208-211.

Майорова-Щеглова С.Н. Интернет-культура детей / Майорова-Щеглова С.Н. // Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений. Материалы Международной научно-практической конференции. – Самарский государственный институт культуры, 2014. С. 15-18.

Павлов С. В. Досуговые практики городских подростков в современной России: социологический анализ : автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 22.00.06. Москва, 2013.

Рахвалова Н.А. Блогосфера как средство самовыражения молодого человека // Вестник Бурятского Государственного Университета. 2010. № 14. С. 91-95.

Российский видеоблогинг 2015. Роль и значение в коммуникациях в цифровой среде: Видфест. М., 2015.

Филипова А.Г. Видеоблогинг и современные подростки: опасности Интернет-пространства / А.Г. Филипова, А.Ю. Ардальянова, Е.Е. Абросимова // Теория и практика общественного развития. 2017. № 8. С.9-13.

S. Liv Johansen. I'm a fan of my fans! - young children as YouTube celebrities. Nord Media 2017, 23rd Nordic Conference on Media and Communication Research, Tampere, 17–19 August 2017, Abstracts, TWG 6, Media Across the Life Course. [Электронный ресурс]. URL: http://www.uta.fi/cmt/en/Conferences/NordMedia2017/Downloads/TWG6_Abstracts.pdf (дата обращения: 29.06.2018).

YouTube, From Wikipedia, the free encyclopedia. URL: wikipedia.org/wiki/YouTube (дата обращения: 01.07.2017).

Е.Е. Абросимова

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И НОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ ДЕТЕЙ – способности и готовности детей демонстрировать и применять в настоящей и будущей жизни полученные знания и навыки в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной и бытовой деятельности. Предполагается, что дети могут проявлять эти компетенции и грамотность в образовании и в любом социальном контексте, в соответствии с их возрастными особенностями и с использованием визуальных, звуковых и цифровых материалов.

В новых стандартах дошкольного, начального, среднего и общего образования обозначены новые задачи, метапредметные и личностные параметры оценки результатов обучения школьников, которые во многом отражают компетенции XXI века.

В докладе «Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо?», подготовленном ЮНЕСКО в 2015 г., сделан акцент на создании школьных программ, которые помимо предметного содержания, должны способствовать расширению прав и возможностей людей. Важно научить связывать новые знания с тем, что они уже изучали ранее и различать их значимость путем сопоставления с информацией, которую они уже усвоили.

По мнению разработчиков международного доклада «*Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности*», термин «ключевые», указывает на то, что они являются основанием для развития других, более конкретных и предметно-ориентированных. В качестве синонима «ключевых компетенций» часто используются понятия «навыки XXI века» и «мягкие» навыки (soft skills).

Ключевые компетенции предложено разделить на три крупных тесно связанных группы:

- 1) связанные с мышлением (критическое, креативное),
- 2) связанные с социальным и эмоциональным взаимодействием с окружающими (кооперация, коммуникация),

3) связанные с саморегулированием (умение планировать, адаптироваться, учиться самостоятельно и др.).

Для исследования и развития у школьников этих компетенций проводится мониторинговое и внутриклассное оценивание критического мышления, креативности, коммуникации, кооперации у школьников, проводят также оценку их социальных и эмоциональных навыков и др. Исследователи считают, что компетенции, в отличие от грамотности, не принадлежат какой-либо определенной сфере. *Новая грамотность* определяется как сочетание знаний, умений, навыков и опыта, позволяющих успешно взаимодействовать с современной средой (экономической, технологической, социально-демографической и др.), применяя полученные знания к новым ситуациям, с которыми человек сталкивается на протяжении всей жизни. Эта грамотность связана с какой-либо сферой деятельности человека (функциональной, информационной, финансовой, медицинской, правовой, гражданской, экологической и др.).

С точки зрения исследователей, формирование ключевых компетенций и современной грамотности успешно обеспечивается за счет включения специальных модулей в существующие школьные предметы (модель Канады, Финляндии), так и за счет внеурочных занятий (модель Южной Кореи). Поиск подходов и уточнение понятий, связанных с «новой грамотностью XXI века» как школьников, так и взрослого населения, в России будет продолжаться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Глоссарий. Вклад в будущее. Благотворительный фонд Сбербанка.
URL: <https://vbudushee.ru/glossary.html#term44> (дата обращения: 25.06.2018).

Современное образование. Компетенции XXI века.
URL: <https://vbudushee.ru/programs.html#kknng> (дата обращения: 20.06.2018).

Ключевые компетенции и новая грамотность. НИУ ВШЭ.
URL: <https://ioe.hse.ru/21skills/> (дата обращения: 23.06.2018).

Компетенции 21 века в национальных стандартах школьного образования. Аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности».

Сентябрь 2017. URL: https://vbudushee.ru/files/4countrycases_1.pdf (дата обращения: 21.06.2018).

Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо? Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Издательство ЮНЕСКО. 2015. 96с. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555r.pdf> (дата обращения: 25.07.2018).

OECD Education 2030. URL: <http://www.oecd.org/education/2030> (дата обращения: 25.07.2018).

New Literacies. A position statement of the International Reading Association. URL: https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/new-literacies-21st-century-position-statement.pdf?sfvrsn=ec4ea18e_6 (дата обращения: 20.07.2018).

Why literacy? The International Reading Association. URL: <https://www.literacyworldwide.org/about-us/why-literacy> (дата обращения: 25.07.2018)

В.П. Чудинова

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ – это развитие личности ребенка с помощью и на материале средств массовой коммуникации, а также других источников информации (книг в печатном и электронном виде, мультимедиа, социальных сетей и др.). Данное определение медиаобразования основано на подходах и материалах ЮНЕСКО, также принятых и в России.

Согласно определению ЮНЕСКО (1984 г.) под «медиаобразованием (media education) следует понимать обучение теории и практическим навыкам для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике. Его следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний (например, математики, физики и географии)» [Федоров, 2015: 31].

История развития медиаобразования как одного из направлений в сфере образования тесно связана с развитием различных видов медиа, обучения школьников языку медиа. Медиаобразование уже давно является одним из приоритетных направлений в сфере образования, развиваемых в странах Европы. В 1987 г. Совет Европы принял «Резолюцию по медиаобразованию и новым технологиям», согласно которой медиаобразование должно начинаться в дошкольном возрасте и продолжаться все школьные годы в качестве обязательного для изучения предмета.

В 1999 г. ЮНЕСКО было обозначено, что «медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности,

распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции» [Федоров, 2015: 33]. Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального образования и обучения в течение всей жизни человека». С этой точки зрения, необходимо, чтобы все слои общества стали владеть основами медиаграмотности.

В 2009 г. ЮНЕСКО была составлена «Карта политики в области медиаобразования в мире», которая предлагает комплексный подход к медиаобразованию, исходя из его национального, регионального и глобального контекстов; его значения для граждан и гражданского участия; а также его решающей роли сотрудничества между правительствами, гражданским обществом и частным сектором. Эта публикация, подготовленная совместно ЮНЕСКО, Альянсом цивилизаций ООН, Европейской комиссией и другими участниками, предлагает всеобъемлющий и многоплановый подход к медиаобразованию. Публикация дает ответы на ключевые вопросы для специалистов в области средств информации, коммуникации и образования, исследователей и разработчиков политики. В наши дни медиаобразование все чаще признается в качестве важного элемента повестки дня в области устойчивого экономического и политического развития во всех странах, не зависимо от их экономико-социального положения.

История развития медиаобразования в России, с описанием различных ее периодов, отражена в монографиях А.В. Федорова, И.В. Жилавской, И.В. Чельшевой. И.В. Чельшева детально описывает зарождение медиаобразования в России (1900-1918), его становление (1919-1934), этап «практического» медиаобразования (1935-1955), его возрождение (1956-1968) и другие этапы [Чельшева, 2009].

С точки зрения И.В. Жилавской, медиаобразование как движение стало формироваться в России только в 1960-х годах, в период политической

«оттепели» [Жилавская, 2013]. Она отмечает следующие направления его развития. В 1960-е гг. работает лаборатория экранных искусств Института художественного воспитания при Академии педагогических наук; появились первые кандидатские диссертации. Кинообразованием школьников занимались О.А. Баранов, А.С. Карасик, Ю.М. Рабинович, Р.Г. Рабинович; роли радио в медиаобразовании – В.И. Саперов, медиаобразовательной ролью телевидения – С.Н. Пензин. Среди российских деятелей кинообразования, развернувших активную практическую работу в школах, вузах и киноклубах она отмечает Ю.Н. Усова, И.С. Левшину, З.С. Смелкову, Н.С. Горницкую, С.Н. Пензина, Ю.М. Рабиновича, О.А. Баранова, С.М. Иванову, Е.В. Горбулину, Э.Н. Горюхину.

В 1970-х были успешно защищены кандидатские диссертации, развивавшие идеи аудиовизуального медиаобразования (Н.В. Гончарова, С.В. Соколова, Ю.Н. Усов, И.С. Левшина, С.М. Иванова, В.А. Монастырский и др.). Существенный вклад в развитие теории медиаобразования внесли в 1980-е гг. Л.П. Прессман, Ч.А. Шакеева, Н.Б. Кириллова, Ю.И. Божков, А.В. Федоров, А.Г. Поличко и другие исследователи.

Начиная с 1980-х годов, активно развивается медиаобразование детей, подростков и молодежи. В эти годы появилось детско-юношеское агентство ЮНПРЕСС (С.Н. Щеглова, Н.Ф. Кулакова, А.Я. Школьник, С.Б. Цымбаленко). В этот период усилилось юнкорское движение, включавшее в себя фестивали, форумы, слеты юных журналистов. Широкое распространение получили детские и юношеские газеты, которые возникали в школах, домах пионеров, детских творческих объединениях. Во второй половине 1990-х была создана Ассоциация интернет-образования России, развернувшая по всей стране сеть тренинг-семинаров для учителей. Интернет-проекты, связанные с обучением школьников, были разработаны и внедрены Е.С. Полат, Е.Н. Ястребцевой, Я.С. Быховским, Е.В. Якушиной и др.

В период перестройки в России были созданы новые модели медиаобразования. Так, например, в 1991 г. А.В. Шариков издал монографию по медиаобразованию и опубликовал одну из первых в России

медиаобразовательных программ для средних школ. В 1995-1998 гг. были изданы новые программы по медиаобразованию. В 1998 г. Л.С. Зазнобина разработала первый в России проект стандарта по медиаобразованию для средних школ, интегрированный со школьными дисциплинами.

В России в сфере образования существуют научные школы, развивающие данное направление. Самая известная из них была основана А.В. Федоровым в Таганрогском государственном педагогическом институте имени А.П. Чехова. А.В. Федоров также долгие годы возглавлял Ассоциацию кинообразования и медиапедагогики России (работала с 1967 г. до 2015 г.). В 2001-2008 гг. коллектив этой научной школы под руководством А.В. Федорова опубликовал ряд монографий, учебных пособий и сборников учебных программ по медиаобразованию; была открыта новая вузовская специализация «Медиаобразование», по которой с 2002 г. в этом вузе готовят медиапедагогов.

В 2000-е годы исследователями и медиапедагогами был разработан ряд медиаобразовательных проектов и новых программ (под руководством Е. А. Бондаренко, А.В. Федорова, И.А. Чельшевой и др.). В 2004 г. Южно-Уральский центр медиаобразования и Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России при поддержке МОО «Информация для всех» провели в Челябинске межрегиональный круглый стол «Медиаобразование: проблемы и перспективы». В итоговом документе круглого стола было предложено ввести специальность «Медиаобразование» с квалификацией «Медиапедагог» для университетов и педагогических вузов России.

Многие из предложений медиапедагогов были реализованы А.В. Федоровым и его коллегами по ассоциации. Так, с 2005 г. стал издаваться журнал «Медиаобразование», посвященный педагогическим проблемам обучения детей, молодежи и взрослых средствами и на материале массовой коммуникации.

Начало XXI века стало временем интенсивного развития российских региональных медиаобразовательных инициатив. Один из последних совместных проектов А.В. Федорова и его коллег – это портал «Информационная

грамотность и медиаобразование для всех». На этом портале размещено много различных ресурсов: словарь терминов по медиаобразованию, основные источники и организации, документы, приводятся учебные программы и др.

С 2014 г. в развитии медиаобразования большую роль играет другая общественная организация – Ассоциация специалистов медиаобразования (АСМО), которая стала первой в России организацией, объединившей руководителей российских медиафестивалей, форумов, а также медиапедагогов и различных экспертов по медиаобразованию. С 2016 г. этой организацией также издается Международный электронный научно-образовательный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация», который публикует статьи, посвященные различным вопросам медиакультуры, информационного общества, коммуникативистики. Руководителем ее является зав. кафедрой ЮНЕСКО медийно-информационной грамотности и медиаобразования граждан, член Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» И.В. Жилавская.

С начала XXI века медиапедагоги обращают все больше внимания на дошкольный и младший школьный возраст. Разрабатываются различные программы, ориентированные на интеграцию предметного обучения и медиаобразования. В 2008 г. выходит книга И.В. Челышевой для семьи «Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности».

Сегодня медиаобразование – это многоплановое направление, в котором принимают участие не только педагоги, но и специалисты из сферы создания и распространения медиа, прежде всего, журналисты.

Во многих странах мира (в Австралии, Великобритании, Канаде, Финляндии, Франции и др.) существует сложившаяся система медиаобразования в средних и высших учебных заведениях. В ряде стран медиаобразование включено в школьную программу; в Австралии и Канаде изучение медиа начинается еще в дошкольном возрасте.

Однако в России другая ситуация. Здесь медиаобразование не является обязательным школьным предметом и осуществляется в виде спецкурсов,

медиакружков, факультативов, медиастудий. Некоторые учителя используют возможности медиапедагогике в различных учебных предметах.

В настоящее время наступает следующий этап развития медиаобразования, который связан с новым этапом развития информационного общества (общества знаний), и с проникновением новых информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни детского и взрослого населения страны [Шариков, 2012]. Новый этап развития медиаобразования связан с необходимостью повышать уровень медиа- и информационной грамотности и информационной культуры личности, в том числе, внедрения этого, более широкого подхода в дошкольное и школьное образование [Майорова-Щеглова, 2014].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Жилавская И. В. Медиаобразование молодежи: монография / М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. 242с.

Информационная грамотность и Медиаобразование для всех. URL: <http://www.mediagram.ru/about/> (дата обращения: 15.08.2018).

Майорова-Щеглова С.Н. Информационная безопасность детей: выбор технологий // Народное образование. 2014. №6. С.229-236.

Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / Под ред. А.В. Федорова. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 267с.

Медиаобразование в Москве, России и мире: сборник исследований / под ред. В.В. Барабаша, Н.В. Поплавской. М.: МедиаПресс, 2014. 144с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. М.: МОО «Информация для всех», 2015. 450с.

Челышева И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. Таганрог: Изд-во Южного федерального ун-та, 2008. 184с.

Челышева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. - 206с.

Шариков А. В. О необходимости реконцептуализации медиаобразования // Медиаобразование. 2012. №4. С.61-76.

URL: http://www.mediagram.ru/netcat_files/101/119/h_2d90d38e1cd968489c7a19f663776bb7 (дата обращения: 22.02.2018).

В.П. Чудинова

МЕДИЙНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ ДЕТЕЙ

(Медиа- и информационная грамотность школьников) – это совокупность знаний, установок, умений и навыков детей, позволяющих им, в соответствии с их возрастными особенностями, получать доступ к информации, анализировать, оценивать, использовать, создавать и распространять информацию в соответствии с законодательными и этическими нормами общества.

Это определение базируется на новом подходе двух ведущих международных организаций, занимающихся вопросами подготовки школьников и взрослого населения к жизни в информационном обществе, в частности, на определении, сформулированном в «Московской декларации о медиа- и информационной грамотности» в 2012 г.

В 2010-2013 гг. Международная федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (International Federation of Library Associations-IFLA) и ЮНЕСКО – выступили с инициативой объединить медиаграмотность и информационную грамотность, которые до этого развивались параллельно, в единое понятие, – медиа- и информационную грамотность (Media and Information Literacy). В этой области используются также такие синонимы как медиаинформационная грамотность, медийно-информационная грамотность, МИ-грамотность (МИГ).

Медиаобразованием и формированием медиаграмотности у школьников занимались, главным образом, педагоги, а также журналисты, тогда как обучением школьников основам информационной грамотности занимались библиотекари. Причиной такого объединения стало все более тесное пересечение двух этих подходов и неопределенность границ используемых понятий.

Н.И. Гендина выделяет два основных направления при развитии понятия МИГ. 1. Информационная подготовка, смысл которой выражается в таких понятиях и терминах, как библиотечно-библиографическая грамотность, библиотечно-библиографические знания, культура чтения, информационная грамотность, информационная культура, информационная компетентность, компьютерная грамотность, цифровая грамотность, сетевая грамотность,

интернет-грамотность, компетентность в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и т. п. За рубежом в сфере информационной подготовки наибольшее распространение получил термин «информационная грамотность». Этому способствовало издание в 2006 г. «Руководства по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни», подготовленного Х. Лау, основателем секции информационной грамотности ИФЛА. В России термин «информационная грамотность» не получил широкого распространения (в русскоязычной литературе в качестве термина, интегрирующего всю совокупность сведений в области информационной подготовки граждан, наиболее активно используется термин «информационная культура личности»). 2. Второе направление, это – медиаобразование, сущность которого отражают такие понятия и термины, как медиаграмотность, медиакомпетентность, медиатекст, медиакультура и др. Потребность в медиаобразовании еще более возросла с развитием так называемых «новых медиа» или электронных (сетевых) СМИ (таких как интернет, интернет-телевидение, интернет-радио и др.) [Гендина, 2017].

В 2012 г. в России прошла Международная конференция «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания». Её основными целями являлись повышение осознания важности, масштаба и остроты проблем формирования медиа- и информационной грамотности на политическом уровне, в сферах образования, массовой коммуникации и информации, а также среди широкой общественности; содействие наращиванию усилий по продвижению медиа- и информационной грамотности на международном и национальном уровнях и др.

«Московская декларация о медиа- и информационной грамотности» (2012 г.) отмечает, что МИГ постепенно выходит за рамки владения коммуникационными и информационными технологиями и включает навыки критического мышления, осмысления и интерпретации информации в различных областях профессиональной, образовательной и общественной деятельности. В 2013 г. в Москве состоялась Всероссийская научно-

практическая конференция «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе», объединившая в рамках единой концепции представителей сферы формирования информационной грамотности и медиаобразования, где был обсужден и принят важный документ для развертывания проектов в сфере детства «Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее».

Сегодня ЮНЕСКО и ИФЛА, зарубежными и отечественными исследователями и медиапедагогами развиваются новые подходы и методики, критерии и индикаторы оценки уровней медийно-информационной грамотности, разрабатываются способы обучения как школьников, так и взрослых.

ЮНЕСКО был предпринят ряд шагов по разработке подходов и индикаторов для того, чтобы педагоги смогли как-либо оценить уровень этой грамотности у учащихся. Ключевые навыки компетентного использования информации во всех ее формах, объединенные в рамках всеобъемлющего и системного подхода к концепции медиа- и информационной грамотности, представлены в «Каталоге навыков медиа- и информационной грамотности», подготовленном ЮНЕСКО. Каталог охватывает все возрастные группы, которые относятся к одной из двух категорий – формальному образованию и обучению на протяжении всей жизни. Для обязательного образования уровень навыков определяется в соответствии с шестью различным степенями обучения: дошкольное обучение, начальная школа (здесь выделяются две группы: с 1-го по 3-й класс и с 4-го по 6-й класс), средняя школа, старшая школа и университет. В решении задач развития медиа- и информационной грамотности могут принимать участие неправительственные организации, центры сообществ, библиотеки и другие учреждения культуры.

Предлагаемый перечень навыков определяет, чего ребенок может (но необязательно должен) достичь на данном этапе, направляет потенциал ребенка на определенной стадии его развития. Каталог предлагается рассматривать как карту-схему. Он основан на 8 выделенных исследователями следующих

категориях: Использование информации; Отношения в медиасреде; Язык медиа; Творческое использование медиасредств; Этика и ценности в информационной и медийной среде; Безопасность в информационной и медийной среде; Право в информационной и медийной среде; Экономические аспекты медиа.

Так, например, в разделе «Использование информации» умения и навыки сгруппированы в четырех секторах: источники информации, поиск информации, критический подход, управление информацией. Осваивая этот раздел, дети 1-3 классов, например, узнают, что информация из различных источников может отличаться; они получают представление о том, как правильно выбирать источники информации, руководствуясь критерием надежности; например, они могут использовать более надежные источники информации, такие как энциклопедии и словари, как печатные, так и электронные.

Школьники 4-6 класса узнают, как проверить информацию, сравнивая ее в различных источниках, узнают, что такое манипулирование информацией, овладевают рядом умений и навыков, позволяющих критически оценивать информацию.

Раздел «Этика и ценности в информационной и медийной среде». Сегодня одного владения техническими и социальными навыками недостаточно и школьникам необходимо знать основные правила этического поведения в информационном пространстве и медиасреде. Компетентность в области безопасности передачи информации и медиа включает: навыки защиты неприкосновенности личной жизни, сетевого контроля, обеспечения анонимности, безопасности общения, работы и коммерческих сделок, предотвращения зависимости, разумного и безопасного использования медиа.

При изучении раздела «Право в информационной и медийной среде» программа обеспечивает школьнику: знание своих прав, понимание того, что законно, а что нет; способность выявлять подходящие правовые нормы и находить в них положения, относящиеся к конкретной проблеме; понимание назначения этих норм, цели их введения и объекта, чьи интересы они защищают. Еще одним важным документом для работы с детьми является сборник

«Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности», где показана система оценки этих навыков и умений школьников. Описанные работы сделали возможным создание набора разнообразных учебных материалов для различных этапов обучения медиа- и информационной грамотности и обучения на протяжении всей жизни и определения индикаторов для оценки уровня медийно-информационной грамотности детей дошкольного и школьного возраста.

До сегодняшнего дня в России исследования состояния медиаграмотности, а также медийно-информационной грамотности проводились преимущественно для взрослого населения нашей страны (ЦИРКОН, 2009-2017 гг.) [Задорин, 2017].

Оценка уровня медиаграмотности школьников относятся к чрезвычайно сложным областям знаний, и сегодня во многом они осуществляются на основе различных подходов. Вместе с тем, можно назвать ряд социологических и маркетинговых исследований, в которых изучалось медиапотребление и поведение детей и подростков в пространстве медиа. В 1990-е – 2010-е гг. исследователями С.Н. Майоровой-Щегловой, С. Б. Цымбаленко, А.В. Шарикова и др. были проведены масштабные социологические исследования поведения подростков, использования ими различных медиа [С.Б. Цымбаленко, 2013]. Существуют также новые подходы по изучению цифровой грамотности подростков, в которых проводилось изучение отдельных компонентов МИГ [Солдатова, 2013]. Сегодня, согласно данным исследования Института современных медиа, для детей характерно раннее овладение цифровыми устройствами и высокая вариативность медийного поведения. Большинство детей в крупных городах страны родилось и растет в семьях, где имеются два телевизора, доступ в Интернет, планшет, смартфон, компьютер, ноутбук, DVD, игровые приставки и др. Дети дошкольного возраста стали больше смотреть телевизор, активнее использовать российские обучающие и игровые приложения.

В связи с возросшим медиапотреблением и изменением поведения детей и подростков меняются акценты исследований, становятся все более актуальными задачи изучения их медийно-информационной грамотности, а также развития нового этапа медиаобразования. Подходы к решению этих сложных задач создаются уже сегодня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гендина Н.И. Медиаобразование в библиотечной сфере: основания для реализации нового направления подготовки кадров и обучения медийно-информационной грамотности граждан в библиотеке // МІС. Медиа. Информация. Коммуникация. 2017. №21. URL: <http://mic.org.ru/new/644-mediaobrazovanie-v-bibliotechnoj-sfere-osnovaniya-dlya-realizatsii-novogo-napravleniya-podgotovki-kadrov-i-obucheniya-medijno-informatsionnoj-gramotnosti-grazhdan-v-biblioteke> (дата обращения: 28.08. 2018).

Ежегодный доклад «Дети. Медиапотребление. 2017». URL: <http://momri.org/proekty-momri/> (дата обращения: 28.08. 2018).

Задорин И.В. Уровень медиаграмотности населения в регионах России: сравнительный анализ / И.В. Задорин, Д.В. Мальцева, Л.В. Шубина // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2017. Т. 2. № 4. С. 123-141.

Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов / науч. ред. Н.И. Гендина, С.Г. Корконосенко; пер. Е. Малявская; ЮНЕСКО. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. 198 с.

Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее. Сб. материалов Всероссийской научно-практической конф. «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе» (Москва, 24–27 апреля 2013 г.) / Сост. Е. И. Кузьмин, И. В. Жилавская, Д. Д. Игнатова, под ред. И. В. Жилавской. М.: МЦБС, 2014. 212 с.

Медийный портрет подростка. Пособие / С.Б. Цымбаленко, П.С. Макеев. / М.: РУДН, 2015. 88 с.

Солдатова Г.У. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. М., 2013: Фонд Развития Интернет. 144 с.

Цифровое будущее. Каталог навыков медиа- и информационной грамотности. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2013. 68 с.

В.П. Чудинова

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ДЕТЕЙ – это совокупность умений и способность читать и писать на уровне, владеть математическими и естественно-научными знаниями в той мере, чтобы их понимать и оперировать ими в повседневности. Первоначально понятие функциональной грамотности и неграмотности относилось к взрослым гражданам. Сегодня оно используется применительно к детям школьного возраста; изучается функциональная грамотность школьников младшего и среднего возраста.

Анализ материалов международных симпозиумов, сессий ЮНЕСКО, работ российских и зарубежных ученых (П.Р. Атутова, Б.С. Гершунского, А.М. Новикова, С.А. Тангяна, М. Скилдека, Г. Хинцена и др.) позволил В.А. Ермоленко выявить основные этапы развития концепции функциональной грамотности. В результате этот исследователь выделяет четыре этапа:

1-й этап (конец 1960-х – начало 1970-х гг.) – функциональная грамотность рассматривается как дополнение к традиционной грамотности, следствием чего является функциональный метод обучения грамотности, строящегося с учетом функционального знания, главным образом, экономического характера; концепция и стратегия функциональной грамотности понимаются как обеспечение связи процессов овладения чтением и письмом, а также повышением производительности труда и улучшением условий жизни работника и его семьи;

2-й этап (середина 1970-х – начало 1980-х гг.) – осознание функциональной грамотности как проблемы развитых стран; ее обособление от традиционной грамотности; расширение состава и содержания функционального знания с учетом всех сторон общественной жизни (экономической, политической, гражданской, общественной, культурной); введение ЮНЕСКО понятия «функционально неграмотный человек» (как человека, который «не может участвовать во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины, и которые дают ему возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего

собственного развития и для развития общины», возникновение представления об изменчивости функциональной грамотности в условиях общественных изменений;

3-й этап (середина 1980-х – конец 1990-х гг.) – установление связи функциональной грамотности с повышающимся уровнем владения письменным словом, общего образования, изменениями в сфере труда; включение в ее состав традиционной грамотности; осознание двухуровневой структуры функциональной грамотности (глобальные и локальные составляющие), ее роли как основы «пожизненного» образования, становления личности;

4-й этап (начало XXI века) – установление изменений в составе и содержании функциональной грамотности при переходе к постиндустриальному обществу; осознание функциональной грамотности как гаранта безопасности жизнедеятельности человека, средства его успешной жизни в меняющемся мире; акцентирование роли функционального чтения как средства развития функциональной грамотности [Ермоленко, 2015].

Проблема так называемых функциональной грамотности («functional literacy») и функциональной неграмотности («functional illiteracy») значительной части населения привлекла внимание общественности в 1950 – 1960-е гг. в развитых странах Европы, Канады и США. Выяснилось, что этот феномен неадекватен традиционному представлению о неграмотности. В этот период ЮНЕСКО были предложены такие понятия как минимальная (базовая) грамотность и функциональная неграмотность. По определению ЮНЕСКО, последний термин применим к любому лицу, в значительной мере утратившему навыки чтения и письма и не способному к восприятию короткого и несложного текста, имеющего отношение к повседневной жизни. Функционально неграмотные или «вторично неграмотные» – это те, кто умел читать и писать, но несколько утратил эти навыки и не владеет ими настолько, чтобы эффективно «функционировать» в современном, все усложняющемся обществе.

В 1980-е годы в ряде развитых стран были обнародованы результаты исследований, согласно которым оказалось, что миллионы коренных жителей

развитых стран, учившихся в школе в течение ряда лет, либо практически утратили умения и навыки чтения и элементарных математических расчетов, либо уровень их очень низок. Это спровоцировало значительные изменения в образовательных системах и социокультурной политике большинства развитых стран мира [Чудинова, 1994].

Обычно «функционально неграмотными» становятся люди из семей эмигрантов, главным образом, из-за трудностей овладения языком страны их нового проживания. Однако постепенно выяснилось, что проблема «функциональной неграмотности» носит сложный характер, поскольку недостаточно грамотными гражданами могут быть не только эмигранты и их дети, но и коренные жители.

В США термин «функциональная неграмотность» был введен в докладе «Нация в опасности» («A Nation at Risk», 1983), содержащий выводы Национальной комиссии о наличии в стране функционально неграмотных школьников и взрослых: около 13% всех семнадцатилетних граждан США могли считаться функционально неграмотными. Среди юных многие не обладали целым рядом интеллектуальных навыков: около 49% не были способны сделать выводы из прочитанного текста, только 20% могли написать сочинение с убедительной аргументацией, и только одна треть опрошенных могла решить математическую задачу, требующую поэтапных действий. Злободневность проблемы подтвердило проведенное в 22 странах мира с 1994 по 1998 годы международное исследование грамотности взрослых (The International Adult Literacy Survey – IALS).

Сегодня исследователями и педагогами предлагаются новые подходы к изучению и оценке функциональной грамотности. Феномен функциональной грамотности стал рассматриваться с позиций уровня образованности личности (Б.С. Гершунский, В.А. Ермоленко, Н.Н. Сметанникова, С. А. Тангян и др.). В международной исследовательской программе по оценке компетенций взрослого населения (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC) измеряется уровень компетентности взрослых в области

чтения, математики и решения проблем в технологически насыщенной среде [Кузьмина, Попов, 2015].

По мнению французских исследователей, независимо от возраста, занимаемого положения и жизненного опыта, функционально неграмотного человека можно охарактеризовать следующим образом: слабая учеба в школе, негативное отношение к учреждениям культуры из-за неумения пользоваться ими и страха быть осужденным знатоками и т.д. [Куно, 1992]. Группа людей, наиболее близко стоящая к функционально неграмотным или в какой-то мере совпадающая с ними, может быть названа «weak readers» — слабые читатели, для которых характерно «пассивное чтение». Сюда относятся взрослые и дети, которые не любят читать. Эта группа читателей была также исследована французскими социологами.

Многие исследователи «слабого чтения» и функциональной неграмотности полагают, что причины развития этих явлений лежат в раннем детстве и проистекают не только из школьного, но также из дошкольного периода развития личности ребенка. И решающую роль здесь играют семья, ее социокультурная среда и читательская культура родителей. В окружении такого ребенка чаще всего мало читают и редко говорят (либо вообще не говорят) о книгах. Школьное литературное образование, полученное в детстве и брошенное на малоподготовленную почву, вызывает чаще всего отторжение от литературы (во многом благодаря принудительному характеру обучения), и также не способствует развитию интереса к чтению и навыков самообразования. Вторичная неграмотность развивается в раннем возрасте, а именно в начальной школе, после того, как дети только научились читать и писать. Детям — «слабым читателям» скучно и утомительно читать. Многие из них относятся к чтению как к тяжелому труду, так как они не понимают многих слов и выражений. Большинство школьников могут читать вполне правильно в фонетическом отношении, но слова и образы ничего для них не значат. Они читают только по необходимости и не испытывают радости от процесса чтения. И только к концу обучения в школе эти учащиеся начинают осознавать, что они нуждаются в

улучшении своих читательских умений. Как правило, это приводит к их низкой самооценке и комплексу неполноценности.

Функциональная неграмотность, обретенная в детском возрасте, затем сопровождает человека всю жизнь. Однако сегодня современные развитые страны предпринимают ряд усилий для решения этой проблемы, затрагивающей широкие слои населения и касающейся практически всех сфер жизни. Начиная с 2000 г. Россия стала участницей международных исследований образовательных достижений учащихся. Различные аспекты функциональной грамотности детей и подростков, такие как читательская, математическая, естественно-научная грамотность школьников изучаются в исследованиях PIRLS, PISA, TIMSS и др. Эти исследования проводятся Центром оценки качества образования Института стратегии развития образования Российской академии образования (ИСРО РАО) при активном участии Министерства образования и науки РФ, органов управления образованием регионов, участвовавших в исследовании. Россия также является участницей международных исследований функциональной грамотности взрослого населения страны, в которых участвуют специалисты НИУ ВШЭ.

В настоящее время учеными и педагогами РАО предлагается следующая характеристика новых компонентов функциональной грамотности. Наряду с предметными компонентами (языковая, литературная, математическая, естественнонаучная грамотность), отражающими традиционные подходы к образованности человека, в ней сегодня представлены интегративные компоненты (читательская, коммуникативная, информационная и социальная грамотность), которые существенно дополняют и конкретизируют понятие «функциональная грамотность». Обсуждается значение и необходимость развития у младших школьников общекультурной грамотности в качестве центральной составляющей социальной функциональной грамотности [Виноградова, 2017].

С точки зрения Виноградова Н.Ф., новое содержание функциональной грамотности позволит повысить уровень, прежде всего, уровень

интеллектуального развития современного школьника. Сегодня школьник недостаточно владеет смысловым чтением, не готов решать различные задачи на анализ, размышление, поиск доказательств; затрудняется в выполнении заданий на работу с информацией, представленной в графическом виде. В новых проектах, например проекте «Начальная школа XXI века», будет решаться проблема формирования как функциональной, так и информационной грамотности школьников, в том числе, будет обеспечена преемственность между этапами школьного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. 2018. Т.6. №2. С.3-7.

Ермоленко В.А. Функциональная грамотность в современном контексте. М.: Ин-т теории образования и педагогики Рос. акад. образования, 2002. 120с.

Ермоленко, В. А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект // Альманах Пространство и Время. 2015. Т. 8. Вып. 1: Пространство и время образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitiye-funktsionalnoy-gramotnosti-obuchayuschegosya-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 25.08.2018).

Кузьмина Ю.В., Попов Д.С. Функциональная грамотность взрослых и их включенность в общество в России // Социологические исследования. 2015. № 7. С.48-57.

Куно К. Чтение во Франции / К. Куно. М.: Рудомино, 1992. 23с.

Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). М.: Школьная библиотека. 2005. С.40.

Чудинова В.П. Функциональная неграмотность – проблема развитых стран // Социологические исследования. 1994. № 3. С.98-102.

В.П. Чудинова

ЭЛЕКТРОННОЕ ЧТЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ – чтение текстов в особом формате с использованием специализированных устройств – электронных книг, ридеров, планшетов, а также компьютеров, ноутбуков и смартфонов.

Изучение феномена чтения и его роли в развитии личности в педагогике и психологии началось в XX веке, с 1970-х гг. и вплоть до начала XXI века этот феномен рассматривался как междисциплинарное явление и являлся комплексным предметом изучения многих наук [Колосова, 2011: 7]. Пересмотр содержания понятия «чтение», изменение статуса и роли «человека читающего» и изменение окружающего мира, по мнению исследователей, является причиной появления такого интереса к данному феномену.

Развитие информационных технологий, появление и совершенствование электронных библиотек, создание новых и усовершенствование уже существующих устройств чтения электронных книг, библиотеки, активно включающиеся в процесс оцифровки своих фондов, уникальных книжных коллекций привели к необходимости введения и определения понятия электронное чтение [Губанова, 2016].

Возникновение электронного текста повлекло существенные изменения в записи и распространении письменности, повлияло на отношение к текстам читателей и потребовало создания новых форм их организации. Французский историк Р. Шартье пишет, что нельзя недооценивать своеобразие и значение цифровой революции, так как она «заставляет современного читателя сознательно и бессознательно отказаться от того наследия, на основе которого он сложился как читатель» [Шартье, 2009: 88]. Одновременно с цифровой революцией происходят и революции технической модальности воспроизведения текстов, в сфере носителей письменности и в способах использования и восприятия дискурсов, что, по мнению Р. Шартье, вынудило читателей отказаться от тех категорий, с помощью которых они в прошлом оценивали и классифицировали книги и тексты, а также своего привычного

восприятия и реакций. Таким образом, с появлением электронных текстов, человек, как читатель, должен был пересмотреть привычные практики чтения и способы восприятия текста.

Потребности читателей, по мнению специалистов, занимающихся изучением чтения, претерпевают существенные изменения. Для современного человека на первый план выходит прагматическая функция чтения, реализацию которой существенно облегчает электронный формат, поскольку в настоящее время чтение в большей степени ориентировано на поиск информации в Интернете, просмотр сайтов, посещение электронных библиотек и чтение текстов с экрана. В то же время, релаксационная функция, предполагающая чтение книг для души, реализуется преимущественно бумажными книгами. Также нельзя забывать и об эстетическом преимуществе бумажной книги перед электронной – напечатанная книга может быть произведением искусства, приносить эстетическое наслаждение читателю, тогда как электронный текст неосязаем, визуален [Маркова, 2013: 7]. Эти отличия позволяют сделать вывод о том, что, в настоящее время, правильнее говорить о взаимодополняемости обычного чтения электронным.

Н.Н. Сметанникова сформулировала четыре отличия печатного текста от электронного:

- 1) возможность управлять текстом, вносить правки, комментарии и пр., т.е. читатель может взаимодействовать с электронным текстом напрямую, в отличие от печатного;
- 2) возможность создания скрытых от читателя частей текста, доступ к которым предоставляется только после успешного выполнения какого-либо задания;
- 3) включение в текст не только иллюстраций, но видеоклипов, компьютерной графики, руководств по работе с текстом;
- 4) гипертекст как основа структуры электронного текста, предполагающий не обязательно линейное изложение и прочтение материала, может быть сгруппирован по ключевым словам, запросам читающего и т.п.

Таким образом, можно сказать, что чтение печатного текста характеризуется категорией времени, тогда как электронное – категориями времени, образа и пространства [Сметанникова, 2005: 19].

Поскольку дети и подростки являются активными пользователями новых технологий, Интернета, проникающего уже во все сферы жизни человека, понятие электронного чтения детей и подростков требует особого внимания. Наиболее распространенным методом изучения электронного чтения является опрос – юным респондентам предлагается ответить на анкету и рассказать о том, в каком формате они предпочитают читать, имеет ли он для них принципиальное значение, влияет ли формат на жанровые предпочтения и т.п. Однако, стоит отметить, что как таковое электронное чтение в настоящее время практически не изучается как самостоятельный феномен – оно воспринимается исследователями в большей степени как один из возможных форматов чтения и, как правило, включается в исследования, посвященные детскому чтению в целом в виде отдельных вопросов о (не)использовании современных технологий, предпочитаемых форматах и содержательной стороне. Также проводятся отдельные исследования, целью которых является определение уровня понимания и влияния формата (электронного или традиционного, печатного) на понимание текста детьми: испытуемым предлагается прочитать идентичные тексты в печатном и электронном формате и проинтерпретировать их.

Уже треть младших школьников читают книги из Интернета (34%). Причем девочки (37%) читают электронные книги больше мальчиков (30%). Лидирует среди категорий читающих электронные книги экранное чтение (60%), лишь у 24% есть специальные устройства для чтения электронных книг, только пятая часть детей распечатывает книги из Интернета, причем большинство из них – девочки (25% против 13%) [Детское чтение в России, 2014: 37].

К моменту перехода в среднюю школу у детей меняется и отношение к электронному чтению: 67% подростков утвердительно отвечают на вопрос о том, читают ли они книги из Интернета [Детское чтение в России, 2014: 38]. Девочки по-прежнему остаются более активными читателями, чем мальчики: почти три

четвертых (73%) опрошенных девочек указали, что читают электронные книги, тогда как среди мальчиков, читающих в Интернете – 61%. Стоит отметить, что по сравнению с младшими школьниками, активность в чтении электронных книг возрастает в два раза, как среди мальчиков, так и среди девочек. При этом предпочтения в отношении видов чтения не претерпевают существенных изменений по мере взросления детей, возрастает только чтение с экрана смартфона – с 7% до 19%.

В то же время, отвечая на вопрос о том, в каком виде им нравится читать, большинство подростков ответили, что предпочитают бумажные книги (48%) электронным (23%) [Детское чтение в России 2014: 39]. Девочки любят бумажные книги несколько больше мальчиков: 50% указали данный вид, как предпочтительный (против 46% мальчиков), мальчики же несколько чаще девочек выбирают электронный формат книг (26% против 21%). Почти треть учащихся 5-9 классов не имеют ярко выраженных предпочтений в отношении формата книги.

Подростки читают в Интернете не только книги, но и сайты, посвященные самым различным темам: от учебных до развлекательных, связанных с проведением досуга и посвященных хобби. В первую очередь подростков интересуют новостные блоки (40%), затем – учебная тематика (31%) и далее развлечения и хобби [Детское чтение в России, 2014: 40-41]. В список тем, названных подростками, попали новости, энциклопедические и словарные сайты, юмор, интернет-ресурсы, посвященные музыке, группам и исполнителям, знаменитостям, сайты спортивной тематики, компьютерные и литературные сайты.

Подростки знают, где в Интернете находится информация о книгах. Почти треть девочек (30%) и четверть мальчиков (23%) получают информацию о книгах, литературных новинках и мнениях других читателей на сайтах книжных издательств, в социальных сетях (31% и 29%), а также на форумах и в тематических сообществах (11% и 19%). Блоги, посвященные литературе и чтению, посещает шестая часть мальчиков и девочек. Девочки больше

интересуются подобной информацией: только 24% указали, что они не читают информацию о книгах в Интернете, тогда как более трети мальчиков не посещают ни сайтов, ни сообществ, ни блогов литературной тематики (35%). Интернет способствует распространению информации о книгах и чтении среди детско-подростковой аудитории и усиливает интерес к литературе у детей и подростков.

Таким образом, электронное чтение детей и подростков не только не доминирует, но уступает чтению «бумажных» книг как у младших школьников, так и среди учащихся средней школы. Чтение бумажных книг и периодики и аналогов в Интернете составляют две основные части круга чтения современных детей и подростков. Электронное чтение в детско-подростковой среде не доминирует над традиционным, бумажным. Электронный формат дополняет печатный, дает возможность обращаться к процессу чтения в различных обстоятельствах, поскольку ридеры, планшеты, смартфоны и другие гаджеты позволяют зачислять и сохранять в памяти не одну книгу, а сразу несколько, составлять собственную библиотеку, которая будет доступна в любом месте и в любое время.

Распространение информационных технологий не уменьшает значимость традиционного чтения и письма для детей, а скорее повышает важность данных навыков, поскольку в современных условиях умение быстро ориентироваться в информационном пространстве станет для них неотъемлемой характеристикой успешного человека. Хороший же читатель информационных текстов сегодня может формироваться только в условиях взаимодействия печатной и электронной культуры [Колосова, 2011: 37-38].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Губанова А. Ю. Электронное чтение детей и подростков // Материалы виртуальной научно-практической конференции «Чтение: многообразие возможностей». 2016. URL: <http://chtenie-21.ru/virconf/doklad/10939> (дата обращения: 20.07.2018).

Детское чтение в России / Российская государственная детская библиотека ; авт.-сост. М. А. Веденяпина, О. П. Мезенцева, Е. А. Колосова и др.; ред. Е. А. Армадерева, Л. Н. Косенко, М. В. Карданова. Москва, 2014. 118с.

Колосова Е. А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования / Российская государственная детская библиотека. Москва, 2011. 117 с.

Маркова Т. Б. Чтение как составная часть образа жизни: бумажная книга и/или электронный текст // Библиосфера. 2013. №4. С.7-15.

Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). М.: Школьная библиотека, 2005. 512с.

Шартье Р. Письменный текст на экране. Книга песка // Чтение с листа, с экрана и «на слух»: опыт России и других стран: сборник материалов для руководителей программ по продвижению чтения / сост.: Е. Ю. Гениева, Ю. П. Мелентьева. М.: РШБА, 2009. С.88-96.

А.Ю. Губанова

ЭЛЕКТРОННЫЙ КОНТЕНТ ДЛЯ ДЕТЕЙ – информационное наполнение интернет-ресурсов, ориентированных на детско-подростковую аудиторию и созданных с учетом требований и особенностей восприятия детей.

В настоящее время не существует единого подхода к рассмотрению понятия «контент»: с точки зрения различных отраслевых социологий данный термин может пониматься как «содержание книги, статьи, пьесы» [Большой толковый словарь русского языка, 2000], «информационное наполнение сайта – тексты, графическая, аудио-, видеоинформация, а также любое информационное содержание газеты, сборника статей, материалов, телепрограмм» [Медиаэнциклопедия Кирилла и Мефодия], или как «структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе» [ГОСТ Р 52653-2006, 2007: 8].

Электронный контент для детей и подростков рассматривается в рамках структурно-функционального подхода Т. Парсонса как важная и неотъемлемая часть современного общества, которая имеет сложную внутреннюю структуру и выполняет различные функции на всех этапах своего развития и для разных групп внутри детско-подросткового сообщества.

В Интернете содержатся неисчерпаемые «коммуникативные возможности, это и фундаментальный познавательный ресурс, и обширное поле для реализации человеком игровой и иной рекреативной активности», Интернет играет важную роль в стихийной социализации детей [Мудрик, 2008: 37]. Посредством Интернета происходит включение личности в глобальное социальное пространство. Значит, Интернет может выступать в качестве доступного механизма, формирующего и воздействующего на личность ребенка, оказывающего влияние и социализирующего человека.

Информация, транслируемая через электронный контент, оказывает влияние на формирование у ребенка ценностей, определенных стилей, поведения, взаимодействия с окружающей средой, демонстрируемых как стереотипные, нормативные, свойственные для его родной культуры, так и

девиантные формы. Интернет в рамках культурологического подхода рассматривается как источник сведений о культуре, ценностях, как общечеловеческих, так и ценностях конкретной страны, народа, общества.

Возможности, предоставляемые Интернетом для общения, самовыражения, развития личности, идентификации, получения и передачи знаний и опыта от одного индивида другому, с точки зрения деятельностного подхода, выдвигающего на первый план поведение, действия самих детей, осуществляемые ими в глобальной сети, могут воздействовать на поведение детей в виртуальной и в реальной жизни.

Интернет содержит в себе большое количество различных возможностей для реализации потенциала, развития личности, обучения, получения новых знаний, коммуникации и взаимодействия с другими людьми. Остановимся подробнее на важных характеристиках медиаконтента для детей: технической, образовательной, информационной, коммуникационной и дискурсивной.

С технической точки зрения, электронный контент зависит от трех компонентов: технических устройств, обеспечивающих доступ, программного обеспечения для использования Интернета (например, интернет-браузеров) и непосредственного подключения к Сети. Без наличия всех трех перечисленных компонентов невозможно подключение к Всемирной сети Интернет.

Образовательный электронный контент в социологии образования – структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе [ГОСТ Р 52653-2006, 2007: 8]. Соответственно, электронный образовательный ресурс – это ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них и может включать в себя данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для его использования в процессе обучения [Рекомендации по организационно-методическому обеспечению школьного информационно-библиотечного центра..., 2015: 10-11]. Таким образом, электронный образовательный контент – это структурированное предметное содержание,

представленное в электронно-цифровой форме и используемое в образовательном процессе.

Возможности Интернета, в частности образовательного контента, который предлагается различными информационными каналами, используются с целью формального обучения, в школах, техникумах, вузах; сервисы дистанционного обучения и электронного обучения развиваются интенсивно [Об образовании в Российской Федерации, 2018: Ст. 16]. Бесплатные видео-уроки, вебинары, образовательные порталы с электронными учебниками по различным предметам, учебными пособиями, тестовыми заданиями, имитирующими ЕГЭ и ГИА, сайты учителей, тренеров, психологов – всё это способствует реализации образовательной функции в детском сегменте Интернета. Всё шире распространяется возможность прохождения испытаний по Интернету – участие в дистанционных тестированиях, экзаменах, олимпиадах, что является ещё одной возможностью использования контента в образовательных целях [Губанова, 2017].

Электронные словари и энциклопедии, предметные сайты, посвященные определенной тематике, на которых осуществляется накопление и хранение информации, реализуют информационную функцию.

Электронные ресурсы, приобщающие к культуре, рассказывающие о мировой истории, истории искусства и архитектуры, народах мира, многообразии культурных форм, повышают образовательный уровень детей и подростков, их интеллектуальное и духовное развитие, и, тем самым, выполняют культурно-просветительскую функцию.

В современной жизни Интернет играет всё большую роль в процессе общения людей: отправка электронных писем, общение в чатах, блогах и на форумах, голосовая связь (или IP-телефония) посредством мессенджеров, социальные сети – без всего этого сложно представить себе жизнь современного человека. По результатам исследования, проведенного в 2013 г. Фондом Развития Интернет, 92% подростков предпочитали общаться в социальных сетях [Цифровая компетентность подростков и родителей, 2013: 38]. Проведенное в

конце 2016 г. совместное исследование Google и Ipsos показало, что четверть респондентов в возрасте от 13 до 24 лет проверяют информацию в социальных сетях (Facebook, «ВКонтакте», Youtube, Instagram и др.) каждые 30 минут [Новое поколение интернет-пользователей, 2017]. Проведенное Институтом современных медиа в 2017 г. исследование показало: 48% детей в возрасте от 0 до 12 лет ежедневно смотрят каналы на видеохостинге «Youtube» [Ежегодный доклад «Дети. Медиапотребление. 2017», 2017].

Перманентный (постоянный) обмен сообщениями в чатах и мессенджерах в режиме онлайн, а также живое общение посредством голосовой и видеосвязи (Skype, Viber и др.) позволяют говорить о динамическом характере дискурса электронного контента для детей. Под дискурсом в данном случае понимается «движение информации в рамках коммуникативной ситуации, осуществляемое прежде всего через обмен репликами» [Кибрик, Паршин, 2000], т.е. как диалоговое взаимодействие. Таким образом, дискурсивная характеристика является ещё одной важной составляющей электронного контента для детей.

Посредством двух направлений реализуется коммуникативная функция – общение с друзьями, знакомыми и поиск новых контактов в Интернете. В настоящее время уже существует большое количество сайтов, созданных для удовлетворения этой потребности, дети и подростки активно осваивают и используют чаты, блоги, форумы и, конечно же, социальные сети.

В то же время, важно отметить, что учитывать ситуацию, в которой происходит онлайн-общение, её социокультурные характеристики, т.е. дискурс, необходимо для наиболее полного понимания особенностей коммуникативного взаимодействия подрастающего поколения в интернет-среде.

Воспитательную функцию контента можно рассматривать в двух аспектах: использования интернет-ресурсов, которые имеются в Сети, для социально направленного воспитания, и использования тех возможностей, которые предоставляет Интернет, для организации просоциальной деятельности самих детей [Мудрик, 2008: 37]. Сайты, способствующие развитию мышления, приобретению навыков анализа, обобщения и сопоставления получаемой

информации, а также дискуссионные интернет-клубы, форумы различной тематики, обсуждения, в которых участвуют взрослые (педагоги), дети и подростки осуществляют данную социальную функцию. Интегративная функция контента направлена на сохранение и поддержание внутреннего единства поколения, связи между поколениями и различными социальными группами, в Интернете она осуществляется с помощью коммуникационных интернет-сервисов для всех возрастных групп (форумов, социальных сетей) и интерактивных сайтов, на которых предоставляется возможность общения с авторами сайта или статей, размещенных на сайте, а также с другими их пользователями.

В настоящее время уже можно констатировать наличие особых норм и правил поведения как в Интернете в целом, так и в детском его сегменте – здесь также существует свой этикет общения. Например, существуют сайты и сообщества, доступ в которые закрыт взрослым – это могут быть группы в социальных сетях, закрытые ветки на форумах или открытые только для определенной группы блоги.

Не менее важной социальной функцией является рекреационная. Электронный контент для детей содержит большое количество возможностей для отдыха и развлечения: онлайн игры, сайты, являющиеся самостоятельным игровым пространством, досуговые сайты и блоги, на которых содержится информация о различных хобби, увлечениях, разнообразных видах творчества. Именно благодаря данной функции можно говорить о таком немаловажном виде электронного контента как детский электронный контент.

Если электронный контент для детей в целом – это информационное наполнение интернет-ресурсов, ориентированных на детско-подростковую аудиторию, то *детский электронный контент* – контент, созданный самими детьми и подростками. В Интернете дети имеют возможность как узнавать информацию о различных хобби, видах творчества, так и выкладывать свои работы и включаться в дискуссии, участвовать в конкурсах, совместно создавать и распространять свой уникальный контент. Так, всероссийское исследование,

проведенное ООДО «Лига юных журналистов», показало, что почти пятая часть (16 %) российских подростков самостоятельно создают и размещают контент в Интернете – видео, фото, аудиозаписи, ведут собственный блог [Медийный портрет подростка двухтысячных годов, 2017: 23]

Детский видеоблогинг предоставляет аудитории не только возможности для виртуального общения, но также является отдельной сферой самореализации и самопрезентации современных детей и подростков. Возможность визуализации данных делает видеоблогинг особенно популярным среди детско-подростковой аудитории [Российский видеоблогинг, 2015: 5].

В связи с проникновением Интернета во все сферы жизнедеятельности человека и всевозрастающей его ролью в жизни подрастающего поколения, изучение электронного контента, целевой аудиторией которого являются дети и подростки приобретает первоочередное значение. Электронный контент может изучаться в рамках различных научных дисциплин и различными методами. Наиболее доступным из них является контент-анализ, в рамках которого исследователем анализируется содержание отобранных в соответствии с целями исследования электронных ресурсов (сайтов, порталов, социальных сетей, текстовых и видеоблогов и др.). Другим популярным методом, применяемым при изучении электронного контента для детей и подростков, является опрос – респондентам предлагается ответить на анкету и рассказать о том, какие сайты и как часто они посещают, какова тематика посещаемых ими интернет-ресурсов, общаются ли они и как часто в Сети, знают ли они о существовании интернет-рисков и с какими из них сталкивались и т.п. Однако, стоит отметить, что как таковой электронный контент для детей и подростков в настоящее время изучается мало – как правило, исследователи концентрируют свое внимание на изучении интернет-практик юных пользователей в целом, практически не рассматривая содержательную сторону интернет-ресурсов и тех требований, которые детско-подростковая аудитория предъявляет к ним.

Рассмотренные выше социальные функции электронного контента для детей показывают, что он играет важную роль в жизни современного

подрастающего поколения. Полностью изолировать ребенка от Интернета в настоящее время уже не просто сложно, а, фактически, невозможно – в 2005-2009 гг. была проведена всероссийская интернетизация школ [Престижно быть учителем 2008] в рамках Национального проекта «Образование» [Перезагрузить школу, 2010], в 2012 г. вступил в силу Федеральный закон № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», предусматривающий отнесение информационной продукции к одной из пяти категорий и запрещающий её распространение среди детей в зависимости от их возраста, что говорит о понимании актуальности и важности оценки качества существующего в Интернете контента, его соответствия потребностям детей и подростков. Распространение информационных технологий, проникновение их в жизнь детей на всех уровнях ежедневно усиливает важность внедрения термина электронный контент для детей и подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. Законодательство. Версия Проф. 176с. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 28.10.2018).

Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/dic/?word=контент&all=x> (дата обращения: 28.10.2018).

Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс. – М., 1999. 704с.

ГОСТ Р 52653-2006 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения [Текст]. Введ. 2008—07—01. М.: Стандартинформ, 2007. 12с.

Губанова А.Ю. Медиаконтент для детей как элемент образовательного процесса // Медиаобразование. 2017. № 2. С.52-169.

Ежегодный доклад «Дети. Медиапотребление. 2017» [Электронный ресурс]. URL: <http://momri.org/portfolio/ezhegodnyj-doklad-deti-mediapotreblenie-2017/> (дата обращения: 28.10.2018).

Кибрик А.А., Паршин П.Б. Дискурс [Электронный ресурс]. URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/DISKURS.html. (дата обращения: 28.10.2018).

Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок / пер. с англ. под

ред. А.Б. Толстова. М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. 320с.

Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия [Электронный ресурс].
URL: <http://megabook.ru/article/КОНТЕНТ> (дата обращения: 28.10.2018).

Медийный портрет подростка двухтысячных годов. Пособие / С. Б. Цымбаленко. М.: ООДО «Лига юных журналистов», 2018. 72с.

Мудрик А.В. Воспитательные ресурсы Интернета // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Т.14. №4. 2008. С.37-39.

Новое поколение интернет-пользователей: исследование привычек и поведения российской молодежи онлайн [Электронный ресурс].
URL: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/ru-ru/insights-trends/user-insights/novoe-pokolenie-internet-polzovatelei-issledovanie-privyчек-i-povedeniia-rossiiskoi-molodezhi-onlain/> (дата обращения: 28.10.2018).

Перезагрузить школу [Электронный ресурс] // Российская газета – Федеральный выпуск №5202 (123), 2010.
URL: <https://rg.ru/2010/06/08/shkola.html> (дата обращения: 28.10.2018).

Престижно быть учителем [Электронный ресурс] // Российская газета – Федеральный выпуск №4727 (0), 2008.
URL: <http://www.rg.ru/2008/08/13/obrazovanie.html> (дата обращения: 28.10.2018).

Рекомендации по организационно-методическому обеспечению школьного информационно-библиотечного центра с учетом перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и потребности интеграции библиотек общеобразовательных организаций и библиотек, подведомственных Минкультуры России. М.: Федеральный институт развития образования, 2015. 109с.

Российский видеоблогинг 2015. Роль и значение в коммуникациях в цифровой среде: Видфест. М., 2015. 20с.

Хлипун В.В. Становление Интернета как социального института // Известия Волгоградского государственного технического университета. № 7 (80), 2011. С.38-42.

Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. М: Фонд Развития Интернет, 2013. 144с.

А.Ю. Губанова

РАЗДЕЛ 5 СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ

ГОСУДАРСТВЕННАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ – это деятельность государства, направленная на создание условий, обеспечивающих удовлетворение потребностей детей на выживание, социализацию, благополучие и развитие.

В настоящее время эксперты отмечают, что в научной литературе, официальных документах и социальной практике существуют различные термины для обозначения деятельности государства по осуществлению заботы о детях. Специалисты употребляют такие термины как «социальная политика в области детства», «детская социальная политика», «государственная политика в сфере защиты детей» и др. Министерство труда и социальной политики РФ использует словосочетание «государственная политика в сфере социальной поддержки семей с детьми». Однако, поскольку за два последние десятилетия официально не было принято точное определение этого термина, вероятно, это обстоятельство свидетельствует о том, что и сегодня относительно этой политики существуют различные точки зрения. Исследователи [Филипова, 2015] отмечают, что в российской науке сложились разные подходы к определению деятельности государства по защите детства. Такая политика может рассматриваться как одно из отдельных самостоятельных направлений социальной политики, она также может включаться в качестве составного элемента в государственную или региональную семейную политику.

Термин «государственная социальная политика в интересах детей», вероятно, наиболее точно отражает сущность явления, поскольку такая деятельность государства и общества направлена на защиту прав ребенка и его благополучие согласно принятому в России законодательству о правах детей, отражает цели и задачи государства, поставленные международной «Конвенцией о правах ребенка» (ратифицирована СССР 13 июня 1990 г.). В

такой интерпретации она также коррелирует с названием основного государственного документа, принятого в последние годы – Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы.

Защита прав ребенка записана в 1 части статьи 38 Конституции РФ. Современная политика защиты детей в России начала формироваться в 1990-е гг. и проходила в русле выполнения обозначенной выше Конвенции ООН. Постановлением Правительства РФ «О реализации Конвенции ООН о правах ребенка и Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (от 23 августа 1993 г.) был предусмотрен механизм формирования и реализации государственной политики в интересах детей. С 1994 г. в нашей стране готовится ежегодный государственный доклад с названием «О положении детей в Российской Федерации» (в докладе используется официальная статистическая информация, формируемая субъектами официального статистического учета, данные, получаемые федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов РФ и др.). Данные этого документа служат основой для проведения мониторинга, выявления проблем и анализа динамики развития ряда показателей в данной сфере.

В 1998 г. был принят Федеральный закон N 124-ФЗ (новая ред. от 04.06.2018) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». В дальнейшем принимались различные государственные документы, определяющие государственную политику в интересах детей. В настоящее время политика имеет многоуровневый характер, и по уровням власти делится на федеральную, региональную и местную; по секторам общественной жизни – на государственную, общественную (некоммерческие организации), производственную (бизнес) [Филипова, 2015].

Задачей социальной политики в интересах детей является формирование устойчивой социальной структуры посредством реализации принципа социальной ответственности государства. Эта политика осуществляется через юридические, экономические и социальные меры, позволяющие

гарантировать и реализовывать права детей как особый социально-демографической группы. Специфика политики состоит в смягчении для детей негативных последствий происходящих в обществе изменений и кризисных явлений, а также в создании условий для видоизменения действующих и создания новых социальных институтов, призванных удовлетворять потребности и реализовывать интересы детей. Главная цель политики – учитывать интересы детей как социально-демографической группы, отстаивать их приоритетность, компенсировать особо сложное положение некоторых категорий детей, гарантируя их выживание и развитие в условиях ухудшения их уровня жизни. С этой целью выделяются определенные группы детей, находящихся в состоянии депривации или в какой-либо ситуации риска для их развития.

Одним из инструментов «детской» социальной политики являются специальные социальные программы поддержки семей и детей. С 1990 по 2017 годы был принят ряд документов, в числе которых: «Основные направления государственной социальной политики по улучшению положения детей в РФ до 2000 г.» (Национальный план действий в интересах детей); «Национальный план действий в интересах детей до 2010 г.» (проект), «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 гг.»

В исследовании А.Г. Филипповой на основе анализа текстов федеральных нормативно-правовых актов за период с 1990-х по 2014 г. были выделены три этапа и соответствующие им модели развития «детской социальной политики»: «патерналистская» (до 2000 года), «переходная» (до 2010 года) и «синтетическая» (2010-е годы); выделение этих этапов совпадает с задачами оптимизации социально-экономической ситуации в стране [Филипова, 2015].

Ряд экспертов связывает новый этап в развитии политики в сфере поддержки семьи и детства с 2006-2007 гг., когда после Послания Президента Федеральному Собранию 2006 года был принят ряд мер, поддерживающих семью с детьми: увеличение стоимости родового сертификата, увеличение пособия по уходу за ребенком, увеличение выплаты на содержание ребенка в

семье опекуна и приемной семье, введение компенсации затрат на детское дошкольное воспитание, принятие закона о материнском капитале и т.д. Эта пронаталистская политика [Овчарова, 2008; Чернова, 2013] была нацелена на снижение бедности детей через поддержку их родителей или лиц, их заменяющих. В 2007 год в Москве впервые был объявлен Годом Ребенка. Обращение на федеральном уровне к приоритетам в семейной и детской политике стимулировало войти Москву и впоследствии другие крупные города России в программу ЮНИСЕФ «Город доброжелательный к детям», в Москве был запущен городской конкурс «Лучшее предприятие для работающих мам», нацеленный на гармонизацию детско-родительских отношений через улучшение условий труда для работающих родителей. В 2008 году был впервые рассчитан «детский бюджет» или «бюджетная матрица» [Ржаницына, Бессолова, 2008], который был призван выявить, какой процент городского бюджета выделяется на реализацию детских нужд и интересов, и какой социальный эффект эти расходы имеют. Идея расчета «детского бюджета» продолжает реализовываться и сейчас [Сурина, Шишкина, Воробьева, 2017]. Результатом этих комплексных мер стало изменение тренда на увеличение рождаемости детей в России с 2007 года.

Разные социальные новации второй половины 2000-ых годов аккумулировались в принятии «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», а обеспечение благополучного и защищенного детства стало одним из приоритетов социальной политики государства. Для реализации Национальной стратегии были приняты и осуществлены два плана Правительства (План первоочередных мероприятий до 2014 года и План на период 2015—2017 гг.), в которых были обозначены мероприятия и сформулированы показатели по реализации Стратегии. Одним из новых элементов построения социальной политики в интересах детей стало создание механизмов, с помощью которых происходил сбор информации о состоянии детства в стране. Для оценки выполнения запланированных мер ежегодно проводились мониторинги эффективности реализации Национальной

стратегии органами исполнительной власти на федеральном уровне и на уровне субъектов Российской Федерации. Кроме того, по заказу Министерства образования и науки РФ был создан специализированный интернет-портал «Мониторингсид.рф» как интерактивная площадка для технологического и информационно-аналитического обеспечения системы мониторинга и оценки эффективности реализации мероприятий. На портале в течение пяти лет каждый регион регулярно размещал информацию о проводимых мероприятиях и их результатах, проводилась экспертиза опыта реализации региональных стратегий (программ), а также выявление и анализ лучших практик; информационно-методическое обеспечение внедрения опыта работы с детством и проч. Исследователями была проведена работа по анализу полученных в ходе мониторинга данных по всем ключевым направлениям реализации Национальной стратегии [Рубцов, Семья, Шведовская, 2017].

После завершения завершена «Национальной стратегии действий в интересах детей» в 2017 г. была запущена новая государственная президентская программа – «Десятилетие детства». Это – система мер государства на период с 2018 по 2027 гг., где обозначена новая стратегия действий в интересах детей. Для реализации президентской программы был разработан и утвержден новый план на 2018-2020 годы. Помимо основных, уже существующих направлений, сфера защиты и реализации прав ребенка расширяется и включает в себя развитие существующих и ряд новых направлений (например, развитие физкультуры и спорта для детей; безопасный детский отдых и доступный детский туризм, обеспечение безопасного информационного пространства для детей и др.). Однако и сегодня, несмотря на принимаемые меры, одной из главных проблем детства остается бедность семей с детьми [Елизаров, Сеница, 2018].

Анализ стратегических документов по выстраиванию комплексной политики в интересах ребенка позволяет заключить, что в государственной социальной политике в интересах детей по-прежнему остается смещение акцентов с защиты прав детей к патерналистской государственной помощи

ребенку в разных аспектах его жизни. И в этой связи, основной целевой группой становятся дети в трудной жизненной ситуации, требующие внешней помощи, часто определяемой как «помощи со стороны государства». При этом целевой комплексный показатель – благополучие детей – определяется от противоположного, от детского неблагополучия: дети в трудной жизненной ситуации, дети в социально опасном положении, дети подвергающиеся насилию со стороны взрослых, дети, не получающие алименты и т.д. Остается открытым вопрос определения детского «благополучия» для российской реальности и мягких политик поддержки и профилактики благополучия. Вместе с тем, в международных организациях уже имеется опыт расчета комплексных «индексов детского благополучия», например, в ООН. В этом отношении хорошей новой практикой формирования политики, учитывающей интересы и права ребенка, его особенности мировосприятия, является мировая практика реализации упомянутой выше программы ЮНИСЕФ «Город, доброжелательный к детям», начатой в 1996 году. В рамках этой глобальной программы был сформирован механизм реализации политики в интересах детей, который может стать руководством к действию для многих регионов и муниципалитетов и сегодня, поскольку еще не все элементы этого механизма реализуются на практике [Создание ..., 2007].

В современных документах аспекты прав ребенка недостаточно представлены, хотя именно этот посыл был самым значимым при подписании Международной конвенции о правах ребенка. Исследователи отмечают, что сегодня значительная часть вопросов, касающихся обеспечения права детей на участие, требует реализации ряда мер, в том числе, создание системы качественных и количественных показателей [Калабихина, Кучмаева, 2015], связанных с реализацией этих прав. Нередко эти права реализуются лишь формально (например, приводятся цифры о количестве детей, участвующих в каком-либо мероприятии без учета его содержания и качества), либо вообще никак не реализуются. Формирование этого значимого направления социальной политики в интересах детей должно осуществляться на основе не

только официальной статистики, но и проведения специальных социологических исследований – опросов детского и взрослого населения, а также изучения мнения детей и специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 10.05.2006. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_60109/ (дата обращения: 23.11.2018).

Постановление Правительства Москвы № 928-ПП от 21 ноября 2006 года «О Комплексной программе дополнительных мер по поддержке семей с детьми, созданию благоприятных условий развития семейных форм воспитания и становления личности ребенка на 2007 год». URL: http://mosopen.ru/document/928_pp_2006-11-21 (дата обращения: 23.11.2018).

Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства». URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41954> (дата обращения: 13.10.2018).

Елизаров В. В., Сеница А. Л. Бедность семей с детьми: проблемы определения и измерения, региональные особенности // Уровень жизни населения регионов России. 2018. №2 (208). С.24–33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/bednost-semey-s-detmi-problemy-opredeleniya-i-izmereniya-regionalnye-osobennosti> (дата обращения: 19.11.2018.)

Калабихина И., Кучмаева О. Проблемы и перспективы мониторинга участия детей в реализации «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг.» // Журнал исследований социальной политики. 2014. Том 14. №4. С.507-520.

Мониторинг реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы. URL: <http://мониторингнсид.рф> (дата обращения: 13.11.2018).

Овчарова Л.Н. Новая политика поддержки семей с детьми: кардинальный прорыв или первый шаг? // Мир России. 2008. №2. С.41-68.

Ржаницына Л.С., Бессолова О.А. Стандарт экономической устойчивости семей с детьми в Москве. М.: Вариант. 2008.

Рубцов В.В., Семья Г.В., Шведовская А.А. Вызовы современного детства: ключевые результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей // Психологическая наука и образование. 2017. Т.22. № 6. С.5—24. doi:10.17759/pse.2017220601.

Создание городов, доброжелательных к детям. Программа действий UNICEF. Исследовательский центр ЮНИСЕФ «ИННОЧЕНТИ», Москва, 2007. URL: <http://www.infoarchives.ru/data/unicef/ru/booklet.pdf> (дата обращения: 13.11.2018).

Сурина Н.М., Шишкина Е.А., Воробьева Т.Л. Экономика детства: проблемы формирования, направления и инструментарий исследования. Московский экономический журнал. 2017. №4. URL: <http://qje.su/otraslevaya-i-regionalnaya-ekonomika/moskovskij-ekonomicheskij-zhurnal-4-2017-16/?print=pdf> (дата обращения: 13.11.2018).

Филипова А.Г. Детская социальная политика в современной России: от выживания к развитию детства. Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2015. №III-2 (23). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24085001> (дата обращения: 13.11.2018).

Чернова Ж.В. Родительство в современной России: политика государства и гражданские инициативы // Мониторинг общественного мнения. 2013. №7 (113). С.51-61.

О.Б. Савинская

В.П. Чудинова

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ДОКЛАД О ПОЛОЖЕНИИ ДЕТЕЙ и семей, имеющих детей, в Российской Федерации – официальный документ, подготавливаемый в целях обеспечения органов государственной власти Российской Федерации объективной систематизированной аналитической информацией о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации и тенденциях его изменения. В докладе публикуются сведения о состоянии социально-экономического положения детей и семей с детьми в России.

В 1993 г. Постановлением Правительства РФ от 23.08.1993 г. № 848 «О реализации Конвенции ООН о правах ребёнка и Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей» был утвержден порядок разработки и примерная структура доклада. С 1994 г. ежегодный государственный доклад готовится по этой структуре с названием «О положении детей в Российской Федерации».

В 1998 г. был принят Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ (новая ред. от 04.06.2018) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», где была отмечена «Статья 22. Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации». В 2012 г. было издано Постановление Правительства РФ (от 28 марта 2012 г. N 248), согласно которому устанавливаются правила разработки этого доклада.

Правила определяют структуру государственного доклада о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации, требования к содержанию разделов (подразделов) доклада, системе используемых в нем показателей, устанавливают порядок разработки и распространения доклада (в том числе порядок его опубликования), а также порядок общественного обсуждения доклада и представления результатов обсуждения в Правительство Российской Федерации.

Доклад состоит из разделов и подразделов согласно приложению и содержит в том числе следующую информацию:

а) количественные и качественные характеристики положения детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за отчетный год и в динамике за последние 3 года;

б) данные о совокупном объеме финансовых ресурсов, направленных на улучшение социально-экономического положения детей и семей, имеющих детей, в том числе по источникам финансового обеспечения;

в) информация об основных проблемах, связанных с положением детей и семей, имеющих детей, в РФ, и о тенденциях их изменения за отчетный год;

г) сведения о принятых в отчетном году нормативных правовых актах Российской Федерации (полное название, дата принятия, номер), а также о мерах по обеспечению прав и интересов детей и семей, имеющих детей, принятых в отчетном году органами государственной власти Российской Федерации и органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

В качестве показателей социально-экономического положения семей, имеющих детей, в докладе используется официальная статистическая информация, формируемая субъектами официального статистического учета, а также данные, получаемые федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, и материалы организаций, занимающихся вопросами семьи и детства.

Разделы (подразделы) доклада разрабатываются федеральными органами исполнительной власти, ответственными за их разработку, с участием федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, а также организаций, занимающихся вопросами семьи и детства.

Разделы (подразделы) доклада, а также материалы, представляемые для его подготовки, должны содержать перечни принятых в отчетном году законодательных актов Российской Федерации, нормативных правовых актов Президента Российской Федерации и Правительства Российской Федерации,

а также нормативных правовых актов федеральных органов исполнительной власти, принимающих участие в подготовке соответствующего раздела (подраздела) доклада.

Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации ежегодно формирует проект доклада, осуществляет его согласование с федеральными органами исполнительной власти, ответственными за подготовку разделов (подразделов) доклада, и Федеральной службой государственной статистики. По поручению Правительства Российской Федерации Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации обеспечивает общественное обсуждение, опубликование и распространение доклада. Доклад размещается на официальном сайте Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации в сети Интернет.

Доклад публикуется в виде отдельного издания и направляется в федеральные органы государственной власти, Уполномоченному при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, в высшие исполнительные органы государственной власти субъектов Российской Федерации и в организации, занимающиеся вопросами семьи и детства.

Благодаря ежегодному аналитическому материалу, представленному в докладе, продолжается мониторинг ряда проблем социально-экономического положения детей в России, а также рассматриваются проблемы повышения качества жизни семей с детьми.

В докладе отмечается следующее. Фундаментальной основой российского общества является семья. Укрепление института семьи, повышение качества жизни семей с детьми, создание условий для реализации семьей своих функций являются первоочередными задачами, стоящими перед современной государственной семейной политикой, в решении которых принимают активное участие не только органы государственной власти всех уровней, но и некоммерческие организации и общественные объединения, граждане, профессиональные союзы, средства массовой информации. Улучшению положения семей и детей способствуют принимаемые программы,

направленные на сохранение здоровья и укрепление репродуктивного здоровья, снижение уровня младенческой и материнской смертности, формирование мотивации для ведения здорового образа жизни, совмещение родителями трудовой деятельности с воспитанием детей, развитие системы материальной поддержки и стимулирования.

Структура доклада за 2016 год отражает вопросы социально-экономического положения семей с детьми, состояния здоровья женщин и детей, питания, образования, воспитания и развития детей (в том числе детей-инвалидов, детей мигрантов), трудовой занятости подростков и родителей, профилактики семейного неблагополучия и социального сиротства, поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. В приложении к докладу приведены перечень основных нормативных правовых актов, принятых в 2016 году, оказывающих влияние на различные аспекты жизнедеятельности детей и семей с детьми, а также статистические показатели, характеризующие динамику изменения положения детей в 2014–2016 годах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации. 2016 год. Министерство труда и социальной защиты РФ. 168 с. URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/474> (дата обращения: 23.11.2018).

Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ (ред. от 04.06.2018) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». Статья 22. Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/ (дата обращения: 23.11.2018).

Постановление Правительства РФ от 28 марта 2012 г. N 248. Москва. «О государственном докладе о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации». URL: <http://base.garant.ru/70154842/> (дата обращения: 23.11.2018).

В.П. Чудинова

НАЦИОНАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ДЕЙСТВИЙ В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ – система мер по обеспечению прав детей, принятая государством на определенный период; ее также можно рассматривать как часть государственной социальной политики в интересах детей.

В последние годы значительно изменилась государственная политика по отношению к семье, которая направлена на укрепление, развитие, защиту института семьи, в том числе, на стимулирование рождаемости. В качестве приоритетов государственной политики были определены семья и благополучие детей. основополагающим документом в этой сфере стала утвержденная в 2012 г. Указом Президента Российской Федерации Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы (утверждена Указом Президента РФ от 01.06.2012 года № 761).

В развитие этой стратегии был принят ряд стратегий и концепций, также планов по ее реализации. Было реализовано два таких плана. (Распоряжение Правительства РФ от 05.02.2015 года № 167-р «Об утверждении плана мероприятий на 2015–2017 годы по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 года», Распоряжение Правительства РФ от 15.10.2012 года № 1916-р «Об утверждении плана первоочередных мероприятий до 2014 года по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»). Затем в 2015 году был принят второй такой план.

В сентябре 2012 года был создан Координационный совет, целью которого стало обеспечение взаимодействия различных органов власти на всех уровнях, а также общественных и научных организаций для реализации Национальной стратегии действий в интересах детей. Сегодня этот Совет готовит предложения Президенту по приоритетным направлениям общей государственной политики в интересах детей. Возглавляет Координационный совет Председатель Совета Федерации.

Национальная стратегия была разработана на период до 2017 года и призвана обеспечить достижение существующих международных стандартов в

области прав ребенка, формирование единого подхода органов государственной власти Российской Федерации, органов местного самоуправления, институтов гражданского общества и граждан к определению целей, задач, направлений деятельности и первоочередных мер по решению наиболее актуальных проблем детства.

Главной целью Национальной стратегии стало определить основные направления и задачи государственной политики в интересах детей и ключевые механизмы ее реализации, базирующиеся на общепризнанных принципах и нормах международного права. Инструментом практического решения многих вопросов в сфере детства стала реализация приоритетных национальных проектов «Здоровье» и «Образование», федеральных целевых программ.

С 2012 по 2017 годы был принят ряд важнейших законодательных актов, направленных на предупреждение наиболее серьезных угроз осуществлению прав детей. Созданы новые государственные и общественные институты: учреждена должность Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, в ряде субъектов Российской Федерации создан институт уполномоченного по правам ребенка, учрежден Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Увеличился объем финансирования социальных расходов из федерального бюджета и бюджетов субъектов Российской Федерации, приняты новые меры социальной поддержки семей с детьми.

Реализация Национальной стратегии осуществлялась по следующим основным направлениям:

- *семейная политика детствосбережения;*
- *доступность качественного обучения и воспитания, культурное развитие и информационная безопасность детей;*
- *здравоохранение, дружелюбное к детям, и здоровый образ жизни;*
- *равные возможности для детей, нуждающихся в особой заботе государства;*
- *создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружелюбного к ребенку правосудия;*

- *дети – участники реализации Национальной стратегии.*

Национальная стратегия во многом опирается на данные государственной статистики. В нашей стране существуют такие источники информации о детстве, как Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации. Данные из этого доклада позволяют определить основные проблемы и увидеть общие тенденции в сфере детства.

В ходе реализации уже осуществленных планов в интересах детей была создана новая система сбора информации и мониторинга, результаты которого были опубликованы в 2017 г. [Рубцов, Семья, Шведовская, 2017].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Указ Президента РФ от 01.06.2012 года № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/35418> (дата обращения: 17.09.2018).

Указ Президента Российской Федерации от 10 сентября 2012 г. № 1274 «О Координационном совете при Президенте Российской Федерации по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36023> (дата обращения: 17.09.2018).

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 5 февраля 2015 года № 167-р. «О плане реализации в 2015—2017 годах второго этапа Национальной стратегии действий в интересах детей». URL: <http://government.ru/docs/16815> (дата обращения: 17.09.2018).

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 октября 2012 г. № 1916-р «О плане первоочередных мероприятий до 2014 г. по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы». URL: <http://government.ru/docs/6662/> (дата обращения: 17.09.2018)

Материалы специализированного интернет-портала мониторингсид.рф (раздел «Библиотека»). URL: <http://мониторингсид.рф/normative> (дата обращения: 17.09.2018).

Рубцов В.В., Семья Г.В., Шведовская А.А. Вызовы современного детства: ключевые результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С.5—24. Doi : 10.17759/pse.2017220601 (дата обращения: 17.09.2018).

В.П. Чудинова

«ДЕСЯТИЛЕТИЕ ДЕТСТВА» В РОССИИ – система мер государства на период с 2018 по 2027 гг., где обозначена новая стратегия действий в интересах детей, принятая государством в 2017 году.

«Десятилетие детства» является продолжением и развитием положений Национальной стратегии в интересах детей. В 2017 году были приняты новые правовые документы, связанные с развитием детей и защитой их прав. Так, весной 2017 года Президентом Российской Федерации был подписан новый указ о Десятилетии детства (Указ от 29.05.2017 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства»).

После этого указа был опубликован новый общий план на 2018-2020 годы. Направления этого плана включают:

- I. Повышение благосостояния семей с детьми.*
- II. Современная инфраструктура детства.*
- III. Обеспечение безопасности детей.*
- IV. Здоровый ребенок.*
- V. Всестороннее образование детям.*
- VII. Развитие физкультуры и спорта для детей.*
- VIII. Безопасный детский отдых.*
- IX. Доступный детский туризм.*
- X. Безопасное информационное пространство для детей.*
- XI. Ребенок и его право на семью.*
- XII. Социальная защита детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья и их интеграция в современное общество.*
- XIII. Обеспечение и защита прав и интересов детей.*
- XIV. Качественные детские товары и продукты питания.*
- XV. Организационные мероприятия.*

Для осуществления плана по проведению в Российской Федерации Десятилетия детства при Правительстве Российской Федерации создан

Координационный совет, в котором будут работать экспертные группы по тематическим разделам плана.

В дополнение к уже существующим направлениям таким как: I. Повышение благосостояния семей с детьми; II. Современная инфраструктура детства; III. Обеспечение безопасности детей; IV. «Здоровый ребенок» и др., впервые здесь появляются новые направления и темы, например, такие как «Доступный детский туризм». Отдельно рассмотрены позиции организации системы всестороннего образования для детей, безопасного детского отдыха. Так, пункт Плана «*V. Всестороннее образование детям*» включает такую позицию как «Разработка примерных рабочих программ учебных предметов, курсов изучения родных языков, основ финансовой грамотности, игры в шахматы, хорового пения, а также предложений по включению в образовательные программы вопросов формирования знаний о семейных ценностях, профилактике семейного неблагополучия».

В разделе «*XIII. Обеспечение и защита прав и интересов детей*» предусмотрена, в том числе, разработка и реализация комплекса мер по совершенствованию системы профилактики суицида среди несовершеннолетних.

Реализация направления плана «*XIV. Качественные детские товары и продукты питания*» включает ряд позиций по поддержке отечественных производителей. Например, это – «Подготовка предложений по стимулированию потребительского спроса на детские товары российского производства». Планируется также «Подготовка предложений по механизмам поддержки производителей детских товаров, использующих образы отечественной детской литературы и мультипликации; увеличение доли отечественных товаров для детей на российском и зарубежных рынках за счет реализации совместных программ с отечественными анимационными студиями и правообладателями».

«VI. Культурное развитие детей» и «X. Безопасное информационное пространство для детей».

Одним из направлений Национальной стратегии и ее продолжения в рамках Десятилетия детства, в планах по реализации этих документов является культурное развитие детей. В это направление впервые за долгие годы включена позиция «Реализация Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 июня 2017 г. № 1155-р). Пункт Подпрограммы 6 «Детское и юношеское чтение» уже вошел в государственную программу Российской Федерации «Информационное общество (2011-2020 гг.)». Реализовать эту концепцию готовы библиотеки, поскольку они – это часть фундамента общества, реализующего права человека на приобщение к ценностям культуры, на культурное развитие. Приобщение детей к ценностям культуры, в том числе – к лучшей детской книге, литературной культуре для детей является частью процесса воспитания.

Поскольку существует новый план мероприятий по реализации Концепции информационной безопасности детей на 2018 – 2020 годы, то в общем плане обозначено направление *«X. Безопасное информационное пространство для детей»*. В нем обозначен ряд положений об информационной защите детства. В результате осуществления этого направления предполагается повышение уровня медиаграмотности детей, увеличение числа просветительских мероприятий, направленных на ознакомление родителей и преподавателей с новейшими техническими и программными средствами защиты детей от негативной информации, а также проведение исследований по оценке эффективности политики по защите детей от негативной информации.

Это направление также включает пункт «Реализация мероприятий, направленных на профилактику рисков и угроз для детей, связанных с использованием современных информационных технологий и информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», который направлен на повышение уровня информированности детей, их родителей (законных представителей) о

рисках и угрозах, существующих в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет".

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Владимир Путин провёл в Кремле заседание Координационного совета по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей. Заседание посвящено итогам деятельности совета за пять лет. 28 ноября 2017 года. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/56228> (дата обращения: 17.09.2018).

Об утверждении плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства : Распоряжение Правительства Российской Федерации : от 6 июля 2018 г. №1375-р. URL: <http://government.ru/docs/33158/> (дата обращения: 17.09.2018).

Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 г . № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41954> (дата обращения: 17.09.2018).

В.П. Чудинова

СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО ДЕТСТВА, интерпретируемое как неравный доступ детей к ресурсам и их неравная защищенность от рисков, имеет две формы появления внешнюю и внутреннюю.

Внешнее неравенство проявляется в неравных со взрослыми возможностях удовлетворения потребностей и интересов детства, в особенности потребностей самоутверждения и социального признания. Х. Зюнкер и Д. Бюллер-Нидербергер говорят, с одной стороны, о неравенстве детства перед другими возрастными категориями, а с другой – о поколенческой упорядоченности. К типам капитала П. Бурдье – экономическому, социальному, культурному, – которые лежат в основе процессов структурирования общества, они добавляют капитал поколения, находящийся в руках взрослых как в действительности, так и символично. То есть детство находится в зависимом от взрослых состоянии, общество стремится к упорядочению детства.

«Детство на обочине», с одной стороны, является следствием эйджизма (эдалтизма), подчеркивающего слабость, социальную и психо-физиологическую незрелость детства, а с другой, говорит об изменении ценностных ориентаций взрослых, в крайнем своем проявлении выражающихся в сознательной бездетности. Дети определяются как «маргиналы взрослого мира» [Мехришивили, 2007: 137], «not-yet-adult» (еще-не-взрослые). Взрослый мир центруется, а детство рассматривается как прилегающая к взрослому пространству территория.

На макроуровне детство становится важной переменной социального анализа наряду с классом, гендером, этничностью [Prout, James, 2005]. Многие исследователи усматривают сходство переменных «гендер» и «детство», интерпретируя женщин и детей «как приглушенные группы», «группы меньшинства» (А. Амберт, Л. Вирт). Дж. Боссард и Э. Болл, выделяя страты «зависимые дети», «производящие взрослые» и «зависимые старики», сближают социальные позиции двух крайних возрастных групп.

Г. Спенсер приводит примеры социальной дискриминации детей,

которые в истории развития военного общества были такой же группой социального исключения, как женщины или старики: «как истребление дряхлых, больных и увечных может уменьшить общее количество страданий, которые приходится переносить при условиях дикой жизни, так точно может действовать и истребление младенцев, когда бесплодность страны, многочисленность лишений и суровость всей житейской обстановки делают невозможным возвращение большого числа детей» [Спенсер, 1899: 92-93].

Оппозиция детей и взрослых приводит к тому, что первые оцениваются как «незрелые, иррациональные, некомпетентные, асоциальные [и] акультурные со взрослыми – зрелыми, рациональными, компетентными, социальными и автономными» [Prout, 2005]. Детство определяется в терминах «становления», «прогрессии от простоты к сложности мысли, от иррационального поведения к рациональному», «репетиции взрослой жизни».

Взгляд на детство в «обществе нестабильности» помещает детей в условия «травмы» (П. Штомпка), «нарушения чувства онтологической безопасности», «колонизации будущего» (Э. Гидденс), «рисков, опасностей» (Н. Луман, У. Бек). Исчезновение (в буквальном смысле) детства, постигшее развитые страны и Россию, проблематизация существования детства (появление рисков аддикции, вовлечения в противоправную деятельность, насилия, инвалидизации и др.) привели к пониманию детства как «нашего будущего», «самого драгоценного ресурса», «следующего поколения», «трудового резерва» и исключению детей из мира взрослых, скрывающего опасности и продуцирующего риски. Возникает необходимость создания особых, защищенных детских зон, специальных органов, защищающих интересы ребенка.

Внутреннее неравенство распадается на неравенство детей и взрослых в повседневной жизни (это проекция неравенства макроуровня на микросоциальный уровень) и неравенство стартовых позиций разных детей. Детское сообщество стратифицируется по признаку совокупного ресурса, складывающегося из личной, семейной и территориальной компонент. Неравенство личного ресурса отражают дихотомии: «здоровые – больные дети»,

«дети, обучающиеся и дети вне образования», «дети, выполняющие социальные нормы и дети-девианты». Дефицит совокупного семейного ресурса (физиологическая, профессиональная, социально-культурная, экономическая составляющие) приводит к «семейному неблагополучию», которому противостоит «семейное благополучие». Дифференциация регионов по совокупному территориальному ресурсу в обобщенном виде отражена в дихотомии: регионы-«доноры» и регионы-«реципиенты».

В результате перекрестного наложения дефицитных ситуаций неравенство детства мультиплицируется (например, ребенок с отклоняющимся поведением в «социально неблагополучной» семье в депрессивном регионе), но, с другой стороны, недостаточность одного типа ресурса может компенсироваться другими ресурсами (например, ребенок-инвалид в «социально благополучной» семье).

Таким образом, социальное неравенство – это неравенство позиций детей в реализации возможностей жизнеобеспечения, развития и самореализации. Разрывы между декларируемыми принципами равенства детей, приоритетности их интересов, отраженными в государственной социальной политике, и детской повседневностью приводят к стратифицированности детского сообщества, множественности миров детства.

Для изучения факторов неравенства детства в городской среде коллективом дальневосточных исследователей была разработана проективная рисуночная методика – «Дети в городе: факторы неравенства». Она содержит пять рисунков-ситуаций, воспроизводящих разные факты неравенства детей в городском пространстве: Ситуация 1 – закрытая игровая площадка, один ребенок предлагает другому перелезть через забор; Ситуация 2 – ребенок на инвалидной коляске просится поиграть с детьми в мяч; Ситуация 3 – взрослые с маленькими детьми ругают и хотят выгнать школьниц с качели; Ситуация 4 – ребенок вышел поиграть во двор, но всю детскую площадку перегородили машины; Ситуация 5 – за забором находится стройка, мальчик собирается влезть туда через дыру в заборе. Предложенные ситуации иллюстрируют наступление взрослого мира на

мир детей, а также неравенство самих детей по признакам экономического ресурса и ресурса здоровья. Респондентам было предложено дать ответ от лица второго участника представленного взаимодействия (ситуации 1, 2, 3) или отреагировать репликой на представленную ситуацию (ситуации 4,5) [Филипова, 2016].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гончарова С. В., Ракитина Н. Э., Филипова А. Г. // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4(117). С.199-201.

Зюнкер Х., Бюллер-Нидербергер Д. Социальное пространство личности. URL: <http://www.rl-online.ru/articles/4-03/251.html> (дата обращения: 20.11.2011).

Мехришвили Л.Л. Проблема детства в системе российской социальной политики. Тюмень, 2007.

Практики преодоления социального неравенства детства в городской среде / Казанский педагогический журнал. Социология. 2016.

Спенсер Г. Основания социологии. Т.2. СПб.: 1899.

Childhood as a social phenomenon: Lessons from an international project // Eurosociological report. 1993. № 47. P.11-18.

MacKay, 1973: цит. по Prout, A., James A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems // Childhood. Critical concepts in sociology / ed. by Chris Jenks. N.Y., 2005. Vol.1. P.61.

А.Г. Филипова

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

СИРОТСТВО СОЦИАЛЬНОЕ – социальный феномен, заключающийся в существовании в обществе детей, которые в силу экономических, социальных, политических, экологических и других причин, не могут воспитываться биологическими родителями (родителем), и забота о жизнеустройстве которых требует вмешательства со стороны государства и общества.

Согласно российскому законодательству, сиротство рассматривается с позиции физического существования родителей. Несовершеннолетние подразделяются на детей-сирот (лиц в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель) и детей, оставшихся без попечения родителей (несовершеннолетних детей, которые остались без родительского попечения в связи с отсутствием, лишением или ограничением родителей в родительских правах; признанием их безвестно отсутствующими, находящимися в лечебных учреждениях, недееспособными; отбывающими наказание в местах лишения свободы; объявлением их умершими; уклоняющимися от воспитания детей; отказывающимися взять своих детей из воспитательных, лечебных, социозащитных учреждений, и в иных случаях в установленном законом порядке). В юридической практике понятие «дети, оставшиеся без попечения родителей» является более широким и включает в себя понятие «дети-сироты», предусматривая единый перечень государственных льгот и правовых гарантий для обеих категорий детей. Из юридического определения следует, что оно существенно расходится с социологической трактовкой социального сиротства.

В XX веке в нашей стране сложилась устойчивая практика институционализации сиротства. В широком смысле под институционализацией понимают процесс формирования и укоренения в общественном сознании устойчивых практик интернатного жизнеустройства детей-сирот, а также легитимную систему социальных норм, статусов и ролей, направленных на удовлетворение общественной потребности в жизнеустройстве, образовании и воспитании детей, оставшихся без родительской опеки; в узком смысле институционализация представляет собой массовое помещение биологических и социальных сирот в государственные образовательные, медицинские и социальные организации.

Данные процессы привели к появлению социального института сиротства, рассматриваемого как элемент социальной структуры, сложившийся в ходе исторического развития и признанный легитимным большинством членов общества, с целью удовлетворения общественно значимых потребностей в содержании и социализации детей, а также упорядочению взаимоотношений между акторами, задействованными в процессах организации и регулирования заботы о несовершеннолетних, оставшихся без родительской опеки.

В настоящее время институт сиротства претерпевает структурно-функциональную трансформацию. Под трансформацией института сиротства подразумевается постепенный переход от ресурсозатратной и неэффективной интернатной системы к развитию семейных форм жизнеустройства сирот, сопряженный с изменением национального законодательства в области защиты семьи и детства, с выработкой эффективных технологий социальной защиты детей, оставшихся без попечения родителей, а также с реорганизацией и реформированием уполномоченных структур.

Трансформация института сиротства вызывает необходимость: в регулировании деятельности всего комплекса структур на основе принципа межведомственного взаимодействия; в определении их правоотношений; в формировании целенаправленной государственной политики и идеологии в отношении сирот; в принятии решений о легитимности тех или иных форм жизнеустройства сирот, о расширении или лимитировании их спектра; о делегировании полномочий субъектам Российской Федерации по разработке и внедрению технологий работы с сиротами с учетом регионального контекста; в определении характера взаимосвязи государственных, коммерческих и некоммерческих субъектов управления; в контроле и стандартизации деятельности государственных структур и некоммерческих социально ориентированных организаций, оказывающих услуги семьям с детьми.

В настоящее время происходит обратный процесс – деинституционализации сиротства, связанный с реформированием системы учреждений для детей-сирот (сокращением штата сотрудников, детского контингента, изменением структуры должностных обязанностей сотрудников, их переобучением и переквалификацией, исчезновением и перераспределением

их прежних функций), разукрупнением интернатных учреждений, приоритетом семейных форм жизнеустройства сирот перед интернатными.

В условиях макроэкономического кризиса, усугубляющего жизнедеятельность семей с детьми, формируются социальные практики, заставляющие родителей искать пути преодоления бедности. Краеугольным камнем выступает официальный статус – «ребенок, оставшийся без попечения родителей», который приобретает только при условии лишения родителей их прав, и дает возможность получения всех государственных социальных гарантий, предусмотренных законом для данной категории детей. Вместе с тем, многие семьи не идут на такой шаг, предпочитая жить в бедности, на пенсионное обеспечение, что порождает скрытое социальное сиротство. Другие родители, наоборот, передают право опеки родственникам, тем самым, еще более отстраняясь от процесса социализации собственных детей.

Кроме того, в ситуации завышенных социальных ожиданий, под влиянием усиления данных тенденций некоторая часть родителей будет поставлена перед выбором: принять решение об отказе от ребенка вообще, при помощи органов опеки и попечительства, действующих на основе методов ювенальной юстиции, либо делегировать функции по воспитанию детей государству, тем самым, создавая условия для воспроизводства социального сиротства в последующем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бессчетнова О.В., Волкова О.А. Проблема сиротства в современном российском обществе (региональный контекст) // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. 2015. Серия 12. Вып. 1. С. 123- 129.

Володина Ю.А., Матяш Н.В., Сидорина М.С. Деинституционализация детей-сирот в открытом социокультурном пространстве : монография. М. : Педагогическое общество России, 2012. 256с.

Volkova O.A., Besschetnova O.V. Foster care in Russia: problems and prospects. Life of Science Journal. 2014, 11(7s): 327-330.

О.В. Бессчетнова

ДЕТСТВО В СИТУАЦИИ БЕДНОСТИ – неблагоприятное положение детей, проживающих в условиях бедности, которое сказывается на их сегодняшнем состоянии, развитии и на будущем общества. Бедность затрагивает все стороны жизни людей, она имеет различные аспекты: выделяются экономическая, политическая, социальная, культурная и психологическая составляющие бедности. Недостаток доходов, отсутствие жилья, невозможность работать, затруднение доступа к качественному образованию и медицинскому обслуживанию, а так же плохое социальное и психологическое самочувствие – все это ведет к социальной напряженности и влияет на благополучие государства в целом. Проблема бедности – это не только личная проблема бедных, решение которой зависит от них самих, но это и государственная проблема, связанная с политическими дискурсами, конструируемыми властными структурами общества.

Методологическую базу исследований по детской бедности составляют общие положения теории бедности и теории детства [Митрофанова, 2010]. Бедность – один из главных факторов, оказывающих влияние на все возрастные группы, но особенно на положение детей, поскольку они представляют собой наиболее уязвимую часть общества и особо подвержены его влиянию. Качественные и количественные характеристики детской бедности являются одним из основных показателей социального статуса детства и отражают степень развитости общества в целом.

Термин «детская бедность» практически не разработан и внутренне противоречив. Предполагается, что детство – это безмятежная, беззаботная пора веселья и развлечений, и явление бедности по определению не совместимо с детством. Однако, реальность, показывает, и обратное. На уровне повседневности пространство детства на ряду с прочими практиками представлено и попрошайничеством, и беспризорностью, и жестокостью, что так или иначе сопутствует бедности. Детская бедность представляет собой наиболее уродливое проявление бедности вообще, она чревата тем, что зачастую у бедных детей отсутствует полноценное детство, и это негативным образом может

сказаться на формировании их поведения, характера не только в детстве, но и в дальнейшей жизни, когда проекция ситуации бедности способна привести к необратимым последствиям. Существует тесная взаимосвязь между бедностью в детстве и неудовлетворительными результатами, полученными при обучении таких детей в школе, их плохим здоровьем, наркотической зависимостью и токсикоманией, уголовным и антисоциальным поведением и длительной зависимостью от социального обеспечения. Дети, в отличие от других возрастных групп, воспринимают ситуацию бедности как норму, им не с чем сравнивать свои условия жизни, и в дальнейшем они выстраивают свой жизненный путь, ориентируясь на эту норму. По данным исследования Института социологии 48% респондентов, относящих себя к бедным, отмечали, что они с детства принадлежали к социальным низам. Субкультура бедности, которую они воспринимали, формировала у них негативный опыт, они, с большой вероятностью, формируют и далее установки на невозможность выйти из состояния нищеты, формируют своеобразную «хроническую детскую бедность» [Бедность..., 2014: 288]. Можно привести примеры множества самых различных ситуаций, имеющих не прямое, а косвенное отношение к бедности, которые оказывают негативное влияние на развитие ребенка. Это и недостаток чувств любви, заботы, защищенности, получаемые ребенком в кругу близких людей, т.е. тех тесных эмоциональных связей, возникающих, в первую очередь, в семье. Это и отсутствие хорошего качества в целом социальной среды, где взрослеет ребенок: невозможность получения качественного образования, медицинских услуг, а так же отсутствие у него или нее дружеских связей, социально одобряемых мотиваций. При исследовании проблемы детской бедности необходимо обратить внимание на ситуацию с положением детей в домах ребенка, детских домах, интернатах, реабилитационных центрах и других подобных детских учреждениях. Даже в случае если официальные траты на детей в подобных учреждениях значительно превышают уровень прожиточного минимума, дети в некоторых из них находятся в бедственном положении. Замкнутость подобных систем может способствовать развитию девиации в пространстве детства и лишает детей, находящихся в таких учреждениях, их статуса, т.е. доступа к основным ресурсам общества.

Социальную политику и правительственные программы государства в отношении бедных детей необходимо выстраивать с учетом всех возможных обстоятельств данной ситуации. Однако, следует признать, что на детскую бедность способно влиять не только государство, как один из основных институтов, определяющих распределение ресурсов общества, но и другие агенты, принимающие активное участие в конструировании всего пространства детства: это семья, школа, средства массовой информации и, конечно, рынок, в частности, рынок труда, оказывающий прямое влияние на детскую бедность, а так же и другие институты. Детская бедность накладывает строгие ограничения на деятельность всех агентов, возможности которых так или иначе могут быть связаны с влиянием на благосостояние детей. Нужен комплексный анализ данной проблемы, включающий как исследование как социальных институтов, от которых пространство детства зависит [Колосницына, Филипова, 2017], так и самих детей и их повседневного опыта [Иванов, 2016].

Детскую бедность и сопутствующие ей проблемы по множеству причин сложно выявить и операционализировать, подобрав соответствующие показатели и индикаторы, которые бы представили эти явления в наглядной форме, однако, «закрывать глаза», отрицая факт их существования, конечно, нельзя, и необходимо искать различные способы понимания и прочтения этих проблем.

Существуют различные трактовки и объяснения бедности. В самом общем виде понятие «бедность» содержит негативные коннотации к соответствующим условиям жизни, отсутствию работы, денег, продуктов первой необходимости, и в том числе продуктов питания [Мигунова, 2017], а так же апелляцию к сопутствующим бедности проблемам здоровья, наркомании, алкоголизма и т.д. Данную ситуацию некоторые ученые рассматривают как функциональное явление общественной жизни, искоренить которое невозможно, да и не нужно, они утверждают: оно необходимо как некий отрицательный «эталон», служащий примером того, как «не надо жить» и «не надо себя вести». С этой точки зрения выдвигать бедность как первоочередную проблему не имеет смысла, она необходима для общества. Однако, на наш взгляд, такая позиция лишь отчасти может быть оправдана, когда речь идет о социально-психологических

особенностях бедности взрослых, группа которых очень неоднородна. Среди них есть люди, для которых общество и они сами создают потенциальные возможности выхода и преодоления этой ситуации через выбор активной и целенаправленной стратегии поведения, а есть те, кто «плывут по течению», не желая ничего менять, находясь долговременно в состоянии бедности. Когда же мы говорим о детской бедности, то наша позиция, может выглядеть несколько идеалистично, но она такова, что это явление однозначно нельзя расценивать как функциональное, и оно должно быть искоренено именно как явление общественной жизни и всем детям предоставлены шансы на «хорошую» жизнь. Как отмечалось в докладе, подготовленном ЮНИСЕФ, возможности в жизни детей не должны определяться обстоятельствами, связанными с их рождением [Овчарова, Попова, 2005: 2]. Поэтому мы считаем, что проблематизация детской бедности в рамках междисциплинарных исследований социогуманитарных наук оправдана и необходима.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бедность и бедные в современной России / Под ред. М.К. Горшкова и Н.Е. Тихоновой. М.: Изд-во «Весь мир», 2014.

Иванов В.Ю. Работа и здоровье подростков: гендерные аспекты // Гигиена и санитария. 2016. №95(8). С.754-759.

Колосницына М.Г., Филипова А.В. Детские пособия и бедность в России // Экономическая политика. 2017. Т.12. №4. С.118-153.
Митрофанова С.Ю. Детская бедность: социологические теории детства как основа исследования проблемы // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2010. №1(75). С.32-37.

Мигунова К вопросу о специфике питания детей в бедных семьях // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-spetsifike-pitaniya-detey-v-bednyh-semyah> (дата обращения: 13.11.2018).

Овчарова Л.Н., Попова Д.О. Детская бедность в России. Тревожные тенденции и выбор стратегических действий. М.: ЮНИСЕФ. 2005.

С.Ю. Митрофанова

С.Н. Майорова-Щеглова

СОЦИАЛЬНАЯ ИСКЛЮЧЕННОСТЬ – в самом общем виде связана с состоянием, когда дети остаются «за бортом» общественной жизни, они вытеснены за пределы социальной структуры общества.

Понимание социальной исключенности детства вытекает из методологии социальной эксклюзии. В науке выделяют два подхода к интерпретации социальной эксклюзии: французский и англосаксонский. Ф.М. Бородкин, рассматривая концепции социальной эксклюзии, раскрывает специфику данных подходов. Французский подход ориентирован на социальную солидарность, интеграцию (инклюзию) граждан в общественную жизнь; с одной стороны, такой подход предполагает признание преимущественных прав общностей на защиту их целостности, с другой — требует уважения прав любых меньшинств, не покушающихся на целостность сообщества; эксклюзия рассматривается преимущественно как следствие групповой монополии, принудительности социального порядка, который служит интересам инклюзивированных [Бородкин, 2000].

Продолжением данного подхода является позиция, когда вообще всех детей можно рассматривать как социально исключенную группу из социальной структуры общества, прежде всего, по признакам возраста и получаемого дохода. В рамках этого направления дети составляют общественно незначимую часть общества, лишенную определенной доли общественных ресурсов и не принимающую участие в распределении этих ресурсов, и в этом смысле эта группа социально исключена из общества. Проекция данного подхода на категорию детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в рамках данной интерпретации, позволяет выделить двойную степень исключенности этой категории детей. Во-первых, по возрастному признаку, как и все дети, они исключены из общества, доминирующая группа взрослых устанавливает свои «правила» общественной жизни. Во-вторых, в силу особой жизненной ситуации их можно рассматривать как «исключенных» по отношению к «включенному»

большинству детей, обладающих большим доступом к ресурсам общества по отношению к данной категории детей.

Специфика англосаксонской традиции, по мнению, Ф.М. Бородкина в том, что здесь акцентируется индивидуальная свобода, равные права для всех граждан. Европейская комиссия и Совет Европы связывают социальную эксклюзию с неадекватной реализацией социальных прав. В англо-американском либерализме эксклюзия рассматривается как следствие специализации: социальной дифференциации, экономического разделения труда и общественных сфер. Это все предполагает, что основой специализации на рынке и между социальными группами являются индивидуальные различия. Таким образом, основополагающим принципом здесь выступает индивидуализм, хотя причины этого явления заключаются не только в индивидуальных предпочтениях, но и в структурах, созданных путем кооперации и конкуренции индивидов — рынках, ассоциациях и т.п.. При таком подходе социальная эксклюзия оказывается тесно связанной с проблемами бедности и минимального жизненного стандарта, хотя ими не ограничивается [Бородкин, 2000]. Pete Alcock показывает соотношение категорий бедности и социального исключения: «Социальное исключение – это термин, который относится к обстоятельствам депривации или неблагоприятным условиям, которые распространяются за пределы отсутствия материальных ресурсов, и люди могут быть социально исключены, даже если они материально не бедные. Хотя, социальное исключение, как и бедность, категория предписывающая – она предполагает неприемлемое положение дел, требующее политических действий» [Alcock, 1997, с.6]. Таким образом, социальная эксклюзия может быть связана не только с бедностью, но и культурными, социальными, этническими, экономическими, религиозными жизненными обстоятельствами.

Продолжением логики данного подхода на пространство детства является акцентирование на исследование неадекватной реализации прав отдельных групп: детей-мигрантов, инвалидов, сирот, из бедных семей, также есть позиции причисления сюда и детей Севера, сельских глубинок. При этом во внимание

необходимо принимать специфику индивидуальных жизненных обстоятельств: стартовая позиция ребенка, его способности к тем или иным видам деятельности. Но также значимы и особенности социальной среды в целом: насколько эта среда благоприятствует детству или нет. Например, специфика социальной политики в отношении детей в данном регионе, организация городского пространства для детей и т.д. Важным становится то, в какой степени все эти факторы способствуют или отягощают развитие личности ребенка и утверждение его прав.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бородкин Ф.М. Социальные эксклюзии // Социологический журнал. 2000. № 3/4. URL: ecsocman.hse.ru/Статьи/.../j16075284/index.html (дата обращения: 19.11.2018).

Alcock P. Understanding Poverty. 2nded. Houndmills: Macmillan Press LTD. 1997. P.6.

С.Ю. Митрофанова

ЭЙДЖИЗМ – дискриминация групп людей по возрастному признаку.

Под прямой дискриминацией принято называть ситуации, когда какую-то возрастную группу умышленно ставят в невыгодное положение, лишая равных с иными прав, статуса, доступа к ресурсам или участию в принятии решений. Одной из разновидностей является жёнизм — предпочтение молодых людей более старшим, особенно часто это явление проявляется сегодня в сфере труда, занятости, на рынке товаров и услуг. Социологи фиксируют практики исключения по возрасту и при найме на работу и при увольнении.

О косвенной дискриминации говорят в случае, если правовые или административные нормы, применимые ко всем группам в равной степени, именно для этой группы имеют негативные последствия (например, при выдаче ипотечных кредитов в современной России). Общая оценка какой-либо возрастной группы, ущемляющее достоинство человека и создающие ощущения унижения, оскорбления, враждебности относится создает основания для практик, когда сама же «ущемляемая» группа воспроизводит стереотипы. Например, описанные выше примеры на рынке труда провоцируют пожилых людей покидать работу в возрасте, когда они еще способны трудиться, а молодых не совершенствовать свою квалификацию, зная, что при ситуации выбора работодатель предпочтет их. Поэтому в последнее десятилетие в некоторых странах были приняты законы, защищающие пожилых людей от дискриминации на основании возраста, например, в 2004 году в Австралии.

Социальная правовая среда выстраивает негативные геронтологические стереотипы, фиксирующие образ взрослого человека по общей схеме – «бесперспективный». Прессинг социальных стереотипов вынуждает большинство людей в определенном возрасте строить свое поведение в соответствии с ярлыком, при этом формирует позицию «ущербности», устанавливая для людей разных возрастов препоны для самореализации.

Эйджизм имеет социально-культурные особенности. В традиционных обществах старым людям оказывалось большое уважение, в современных индустриальных странах наблюдается обратная тенденция. Если до средних веков повсеместно дети не имели собственного статуса и соответственно прав, то сегодня дискриминация детей, называемая *эдалтизмом*, принимает иные формы.

В современной российской социологии при изучении эйджизма предметом чаще других являются проблемы пожилых, и, прежде всего, экономическая зависимость от иных групп общества, причины необеспечения возможности для независимости, участия, реализации внутреннего потенциала этой возрастной группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Защита личности от дискриминации по признаку возраста. Сборник документов. Составитель Васильева Т. М.: Новая юстиция, 2010. 192с.

Смелзер Н. Социология. М.: Феникс, 1994. 688с. Глава «Возраст и неравенство».

Старикам тут место: социальное осмысление старения: [сборник научных статей] / Институт социологии РАН; отв. ред. Д.М. Рогозин, А.А. Ипатова. М.: Институт социологии РАН, 2016. 264с.

Щукина Н.П. Институт взаимопомощи в социальной поддержке пожилых людей. М.: Дашков и К, 2003.

С.Н. Майорова-Щеглова

ЭДАЛТИЗМ – дискриминация детей по причине недостижения ими определенного возраста, «малолетства». Применение этого термина впервые зафиксировано в психологической литературе французского ученого Паттерсона Дю Буа в 1929 году, этот автор первоначально предложил употреблять его в расширительном значении - «влияние взрослых на детей». Зарубежные авторы полагают, что в обществе имеет место притеснение детей и молодежи со стороны взрослых, основанное на позиции, что взрослые лучше юных и поэтому могут действовать по отношению к молодому поколению без согласия последних. Сегодня под дискриминацией в данном случае понимается действие, при котором с ребенком обращаются несправедливо в силу его принадлежности к данной возрастной социальной группе, как правило эти действия производятся в форме исключения или отторжения в прямом или косвенном виде. Косвенная форма – обида, которая наносится старшим по возрасту (родителем, родственником, учителем, прохожим, старшим другом, родственником), при этом акцент делается именно на эмоциональном аспекте восприятия такой обиды – «Мал еще рассуждать! Что ты можешь понимать в этом, от горшка два вершка?»).

Исследованиями возрастной дискриминации активно занимаются образовательные и правозащитные организации мира и Европы. Среди крупных социогуманитарных исследований – об осведомленности и несогласии с дискриминацией по возрасту среди подростков Англии ;о последствиях эдалтизма М. Мэйлз, А.Жиру; о свободе волеизъявления, солидарности между поколениями в русле «Психологии освобождения», возникшей в Латинской Америке и др. [Либель: 147].

Отдельные стороны обозначенного явления предлагается фиксировать через термины, которым мы даем авторские интерпретации:

эдалтоцентризм – adult-centrism – в ядре развития общества находятся только интересы нынешнего взрослого поколения;

привилегии взрослых – *adult privilege* – преференции, льготы и возможности, которые имеют люди только взрослого возраста;

взрослократия – *adultarchy* – общественное устройство, при котором все решения, даже в отношении детей и молодежи, принимаются только с учетом мнения взрослых.

Ученые выделяют институциональный, интернализированный (социализационный) и культурный эдалтизм. Довольно эти формы дискриминации оказываются противоречиво взаимосвязаны. С одной стороны власть принимает важное решение поддержки детства, но, с другой стороны, оно не подкрепляется необходимыми нововведениями и ведет к возникновению и закреплению иной формы эдалтизма. Так ребенок-дошкольник во многих регионах страны имеет право бесплатного проезда в общественном транспорте, однако, например, в Москве осуществить это свое право он может только через принижающее его достоинство действие (как сообщили в одном из наших исследований дети *«пролезает под турникетом как собачки»*). Культурный эдалтизм может быть продемонстрирован на случае дискриминации детей при самостоятельной попытке воспользоваться вызовом экстренной службы (например, именно культурной, приобретенной в процессе жизненного опыта установкой объяснила фельдшер скорой помощи отказ в принятии сигнала от девочки-подростка при трагедии-гибели детей в 2016 году в «Парк-отеле Сямозеро»).

Комитет ООН рекомендует регулярно проверять официальные ограничения, вводимые государством, на предмет их соответствия защитной функции и правомерности. Основные два предлагаемых правила установления границ: более высокие возрастные рамки должны устанавливаться для защиты и развития детей (это касается прежде всего уголовного законодательства), и, наоборот, настоятельно требуют снижения границы применения права на участие в социальной и политической жизни. Явные виды дискриминации в настоящий период дополняются выделением еще одной формы: неучет детей как

социальной группы при принятии политических решений и это имеет негативные последствия для будущего детства.

Противоречиво выглядят утверждения радикальных защитников прав детей относительно случаев, когда действия взрослых по предотвращению нежелательного поведения детей также относятся к форме возрастной дискриминации. Полагаем, что в рамках научных обоснований следует четко разграничить собственно меры по обеспечению безопасности ребенка (например, маркировка информационной продукции, введение «комендантского часа» на пребывание на улице без родителей и др.) и прямое наказание за несоблюдение этих норм поведения. Случаи, если этому жесткому наказанию подвергается ребенок, можно относить, на наш взгляд, к дискриминации. Еще один крайне нуждающийся в междисциплинарном рассмотрении юристов-правоведов, психологов и социологов вопрос о степени, глубине вовлечения детей в семейную медиацию при разводе родителей, экономических и этических внутрисемейных конфликтах, когда одновременно с получением прав ребенок становится в определенной степени ответственен за решение суда и будущее семьи. По нашему мнению, в данном случае разумные границы публичного заслушивания детей должны быть четко обоснованы не только возрастом, но и правом (а не обязанностью) ребенка участвовать или не участвовать в таких событиях, и такие ситуации не могут интерпретироваться обществом как дискриминация детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Защита личности от дискриминации по признаку возраста. Сборник документов. М.: Новая юстиция, 2010. 192с.

Либель М. Эдалтизм и дискриминация детей по возрастному признаку // Защита детей от дискриминации. Междисциплинарное учебное пособие. CREAN. Под редакцией Д. Кутсар, Х. Уорминг. Перевод с англ. Амелина М.Г., редактор перевода Заботкина В.И. Tartu: University Press of Estonia, 2014. С.127- 153. URL: <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/crean-russian.pdf> (дата обращения: 22.01.2017).

Образовательная программа повышения квалификации уполномоченных по правам ребенка в субъектах Российской Федерации. Учебное пособие

(научный редактор А. П. Логунов) Москва: Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), Российский государственный гуманитарный университет, 2011.

Смелзер Н. Социология. М.: Феникс, 1994. 688с. Глава «Возраст и неравенство».

Щеглова С.Н. Социология прав детей в России: новый век, новые проблемы, новые перспективы. М.: Социум, 2001. 84с.

С.Н. Майорова-Щеглова

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА ДЕТСТВА в соответствии с системным подходом определяется как совокупность социальных институтов, организаций и практик, обеспечивающих сохранение и развитие детства, поддержание безопасной социальной среды, создание равных стартовых возможностей для детей разных социальных групп.

Социальная защита в ходе реформирования заменила наследие советской системы – социальное обеспечение. Социальным обеспечением в советский период называлась государственная система материального обеспечения и обслуживания граждан (в старости, в случае болезни, полной или частичной утраты трудоспособности, потери кормильца, а также семей, в которых есть дети). Термин «социальная защита» возник в социальной практике в 90-е годы XX века. Его появление было вызвано необходимостью социальной адаптации людей к новым для них условиям рыночных отношений. На смену принципу всеобщего социального обеспечения приходит принцип адресной социальной защиты. Адресатами становятся безработные, инвалиды, беженцы и вынужденные переселенцы, дети, оставшиеся без попечения родителей, и другие категории населения, нуждающиеся в особой поддержке и помощи государства.

Социальная защита детства в работах отечественных исследователей интерпретируется как деятельность, социальный институт и социальная система.

В соответствии с первым подходом («деятельностным») социальная защита – это процесс предоставления социальных гарантий слаборесурсным группам (в частности, детям). Отдельные исследователи рассматривают социальную защиту как комплекс конкретных мероприятий для поддержания наиболее уязвимых слоев населения. Это сужает сферу социальной защиты и по существу сводит ее к социальной поддержке, которая как раз и представляет комплекс социальных выплат, субсидий и социальных услуг гражданам, оказавшимся в ситуации стечения тяжелых жизненных обстоятельств.

Представления о социальной защите как о деятельности были разбиты на следующие смысловые блоки: объект защиты (кого защищают?), субъект

защиты (кто защищает?), способы защиты (как защищают?), источники опасности (от чего защищают?), цель защиты (для чего защищают?).

Объектами социальной защиты выступают дети, родители (преимущественно женщины), семья. Дети становятся объектами в нескольких смыслах: как жертвы обстоятельств взрослых, как нарушители норм, как жертвы социальной среды. Социальная уязвимость детства подчеркивается формулировками: «дети, находящиеся в сложных (особых) обстоятельствах», «дети, нуждающиеся в государственной помощи и поддержке», «дети, оказавшиеся в социально опасном положении». В целях оптимальной организации социальной защиты они делятся на возрастные группы (младенцы, дети раннего возраста, дошкольники, школьники, подростки), на семейных детей и детей, воспитывающихся вне семьи.

Значимость социальной защиты детства возрастает в переходные моменты детства (например, от дошкольного к школьному или от младшего школьного к подростковому), а также в ситуации деформации структуры семьи и нарушения ее функций. Поэтому социальную защиту детства уместно, как предлагает Е. Б. Бреева, разделить на социальную защиту семей с детьми и социальную защиту детей [Бреева, 1999: 164].

Понимание объекта позволяет конкретизировать источники опасности (риски) детства, присутствующие в латентной форме в определениях социальной защиты детства. Проекция рисков макроуровня на микросоциальный уровень находит отражение в трех разновидностях – организационных (агентно-профессиональных), семейных и средовых рисках. То есть источниками рисков являются семья, организации и социальная среда (в том числе социальное окружение). Агентно-профессиональные риски (термин В.Ю. Красновой) провоцируются дисфункциональностью учреждений для семьи и детей, утратой школой воспитательного потенциала, психолого-педагогической некомпетентностью специалистов и т.д. Категории детей этой группы риска – «педагогически запущенные дети», «дети вне образования», «дети-беглецы из государственных учреждений» и пр. [Краснова, 2004]. Семейные риски,

связанные с дефицитом семейных ресурсов из-за нарушения структуры семьи, асоциального поведения родителей или детей, приводят к появлению «детей-сирот», «безнадзорных и беспризорных детей», «работающих детей» и т.д. Средовые риски имеют территориальную локализацию, их следствием является выделение групп детей-мигрантов, детей-жертв вооруженных и межнациональных конфликтов, детей-жертв экологических катастроф, стихийных бедствий и пр.

Государственным механизмом защиты детей от рисков являются социальные гарантии, охватывающие следующие позиции: «ребенок в семье», «ребенок в обществе», «ребенок в мире взрослых». Сопоставление правового статуса ребенка со статусом взрослого человека показывает совпадение основных прав и свобод, однако специфика положение детства связана с расширением правовых гарантий защиты детства. Правовое закрепление получают социальные гарантии в области охраны здоровья и социального обеспечения, здесь устанавливается наибольшее количество социальных нормативов, которые делятся на нормативы обеспеченности (минимальные размеры социальных выплат), нормативы численности (процент населения, охваченный разными социальными мерами, количество учреждений, специалистов и пр.). Социальные нормы не имеют денежного или количественного выражения – это, например, нормы о бесплатности образования, медицинской помощи в государственных и муниципальных учреждениях, бесплатности посещения музеев несовершеннолетними раз в месяц.

Способы защиты детства различные авторы представляют как технологии социальной работы с семьей, ребенком и социальным окружением. Они принимают формы социально-педагогической поддержки, психологической помощи, социального обеспечения, индивидуальной профилактической работы, социального патронажа, уличной социальной работы и др. То есть социальная защита как деятельность находит отражение в социальной работе – профессиональной помощи различным категориям нуждающихся на

микросоциальном уровне.

Обзор субъектов социальной защиты детства нуждается в вертикальном и горизонтальном структурировании. Вертикальное представление субъектов социальной защиты определяется федеративным типом государственного устройства России и обособлением органов местного самоуправления от органов государственной власти. В результате возникают федеральные, региональные и местные субъекты социальной защиты. Горизонтальный срез участников социальной защиты детства представлен организациями трех секторов – государственного, частного и общественного.

Еще один элемент концепта «социальная защита детства» – цель – распадается на два уровня. Целью первого уровня выступает создание благоприятных условий для воспроизводства и сохранения детства. Ее достижение исследователи связывают с созданием «социально приемлемого уровня жизни населения в соответствии с конкретными условиями общественного развития» (П.Д. Павленок), реализацией «актуальных потребностей и жизненных планов» населения (Е.М. Рыбинский), «повышением уровня ресурсного потенциала объекта помощи» [Замараева, 2007]. Целью второго уровня является социальное развитие ребенка: «эффективная социализация и полноценное развитие детей в интересах личности и общества» [Мехришвили, 2007]; «удовлетворение потребностей и интересов ребенка» (Т.Н. Поддубная); «нормальное физическое, умственное и духовно-нравственное формирование и развитие детей, предотвращение ущемления их прав и человеческого достоинства» [Платонова, 1995].

Результат деятельности по социальной защите детства представляется учеными и практическими работниками как «законодательное обеспечение экономических, политических, социальных и иных прав, свобод и интересов граждан» (Л.Л. Мехрешвили); «комплекс реальных прав и свобод граждан, обеспечивающих гарантированный обществом уровень безопасности и комфортности их жизнедеятельности» (Г.Н. Кулешова); «физическое, материальное и духовное благополучие детей» (А.П. Платонова).

Л.Л. Мехришвили выделяет объективные и субъективные показатели социальной защищенности. К первым исследователь относит реальные условия удовлетворения жизненно важных потребностей. Субъективные показатели зависят от восприятия и оценки объектом социальной защиты этих реальных условий. Если говорить о социальных замерах, то первые показатели может дать социальная статистика (количество учреждений, перечень услуг и пр.), а для оценки вторых потребуется измерение социального самочувствия, установление обратной связи с клиентами социальных служб (различные варианты опросных методик) [Мехришвили, 2007].

Безопасность, защищенность, благополучие определены нами как результат социальной защиты детства, они же являются целью. Сопоставление цели с результатом дает картину эффективности мер социальной защиты. Безопасность означает нейтрализацию или разрушение факторов риска, действующих как в социальной, так и в семейной среде, а защищенность – создание «барьеров» на пути опасностей. Семейные и (или) институциональные ресурсы позволяют «устранить риски» или «оказать сопротивление» рискам.

Таким образом, понятие социальной защищенности детства шире безопасности детства, в него включается создание условий для самореализации и развития детства. Безопасность детства можно рассматривать как промежуточную цель социальной защиты (создание безопасного пространства детства и поддерживающего его окружения), в то время как конечная цель – «качество детства» (физическое и психическое здоровье, интеллектуально-образовательный и нравственный потенциал).

Подход к социальной защите как к социальному институту предполагает выделение механизмов поддержания жизнедеятельности человека, его индивидуальной и социальной субъектности (Г.П. Кулешова), социальных норм, принципов, учреждений и организаций (Е.И. Холостова, С.А. Сорина), лиц, наделенных необходимыми полномочиями и ресурсами для осуществления функций социального вспомоществования и страхования (З.П. Замараева) [Социальная работа, 2002; Замараева, 2007].

В отечественной практике также распространен подход к социальной защите как к социальной системе, в качестве элементов этой системы рассматриваются «все институты процесса социализации» (Т.Н. Поддубная), социальные отношения, ресурсы, мероприятия и меры, субъекты, объекты, формы и методы (В.А. Варывдин, И.П. Клемантович), нормативно-правовые элементы, механизмы социальной защиты и институты социальной защиты (В.Д. Роик) и др. Исследователи обращаются к региональным системам социальной защиты, процессам управления системой социальной защиты (Е.М. Рыбинский, Л.Л. Мехришвили). Социальная защита определяется как «интегрированная совокупность», в то же время в соответствии с системным подходом свойства системы не сводимы к свойствам ее элементов, то есть в результате объединения элементов должно получиться качественно новое образование, что не всегда реализуется на практике, поскольку исследователи говорят о межведомственной разобщенности, институциональных барьерах и других проблемах [Варывдин, Клемантович, 2004].

Определение институтов здравоохранения, образования, социальной поддержки и правовой защиты детства в качестве системообразующих обусловлено выполнением ими основных задач социальной защиты детства: 1 – сохранения жизни и здоровья (здравоохранение); 2 – жизнеобеспечения (институт социальной поддержки); 3 – обучения и воспитания (институт образования); 4 – социального контроля за реализацией социальных гарантий детства, профилактики правонарушений несовершеннолетних (правозащитный институт).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бреева Е.Б. Дети в современном обществе. М.: Эдиториал УРСС, 1999.

Варывдин В.А., Клемантович И.П. Управление системой социальной защиты детства. М.: Педагогическое общество России, 2004.

Замараева З.П. Институционализация социальной защиты населения в условиях современной России. М, 2007.

Краснова В.Ю. Политика российского государства по защите детства: организационно-политические и институционально-правовые аспекты. М., 2004.

Мехришвили Л.Л. Проблема детства в системе российской социальной политики. Тюмень, 2007.

Платонова А.П. Детство и его социальная защита в условиях реформирования российского общества. М., 1995.

Социальная работа: теория и практика: учеб. пособие для студентов / отв. ред. Е.И. Холостова, С.А. Сорина. М.: ИНФРА – М, 2002.

А.Г. Филипова

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ

(проект № 16-36-60041)

ПРОФИЛАКТИКА НАСИЛИЯ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ – это широкий круг мер, которые включают в себя предупреждение насилия (информирование, обучение и т.д.); идентификацию пострадавших от насилия детей; спасение детей и оказание им экстренной медицинской и психологической помощи; последующую реабилитацию детей и меры, направленные на предотвращение повторного насилия; наказание и исправление лиц, совершивших насилие в отношении детей.

Сообщения об убийстве новорожденных, оставлении детей, побоях других формах насилия над детьми дошли до нас из древности. Давно существовали благотворительные общества, которые были обеспокоены благополучием детей и выступали в их защиту. Однако только во второй половине XX века произошло широкое общественное признание проблемы насилия в отношении детей, которое повлекло за собой развитие законодательства, направленного на защиту детей от насилия, а также методов его предупреждения. Эволюция идей о необходимости и способах профилактики насилия в отношении детей шла параллельно с расширением научного знания о различных видах насилия и его влиянии на здоровье и развитие детей.

Ключевая роль в привлечении внимания к необходимости профилактики насилия в отношении детей принадлежит результатам медицинских и психологических исследований, которые пролили свет на масштабы последствий насилия над детьми. Можно привести несколько примеров таких исследований.

В 1962 году американский доктор Генри Кемп с соавторами описали в научной статье «синдром избиваемого ребенка» – клинические проявления серьезного физического насилия над детьми младшего возраста в виде переломов, ожогов, гематом и других повреждений. В течение нескольких лет после публикации статьи доктора Кемпа в 50 штатах США были приняты законы, согласно которым медицинские работники стали обязаны сообщать в

соответствующие органы о случаях насилия над детьми. Это позволило применять юридическую ответственность родителей за насилие над детьми.

Вскоре после знаменитой публикации доктора Кемпа проблематика насилия над детьми привлекла внимание психологов. Многочисленные психологические исследования продемонстрировали негативное влияние насилия над детьми на их психическое развитие, а также на психическое здоровье, хронические заболевания и агрессивное поведение во взрослом возрасте (т.е. отдаленные последствия). Медицинские и психологические исследования последствий насилия дали старт программам профилактики насилия, направленным на родительскую семью – от домашних визитов до «школ родителей».

Исследования психической депривации детей, которые начались еще в 1930-40-х годах, продемонстрировали, что ее последствия для здоровья и развития детей могут быть не менее тяжелыми, чем физическое насилие. Это позволило включить депривацию в ряд форм насилия в отношении детей. Однако настоящий отклик на эти исследования последовал уже после Второй Мировой войны, оставившей множество детей без родителей. Исследования влияния депривации на развитие детей, находящихся в детских домах, дали старт процессу закрытия детских домов и развитию институтов замещающих семей в развитых странах уже с конца 1950-х годов. В Восточной Европе этот процесс начался в конце 1990-х годов, после распада Советского Союза, и во многом был связан с деятельностью международных организаций по защите прав детей.

Школьная травля (буллинг) стала объектом систематических исследований норвежского психолога Дана Ольвеуса в начале 1970-х годов. Длительное время усилия по борьбе со школьной травлей в основном ограничивались скандинавскими странами. Однако в 1990-е – 2000-е годы произошло почти взрывное развитие исследований, школьных программ профилактики и национальной политики в сфере противодействия школьной травле в других европейских странах и США.

Привлечение внимания к необходимости профилактики определенных видов насилия было связано не только с результатами исследований, но и с деятельностью международных организаций в сфере защиты детей. До середины 1990-х годов термина «сексуальная эксплуатация детей» не существовало, хотя такое явление как использование детей в проституции и порнографии периодически возникало в поле зрения исследователей. Международная организация ЕСРАТ International инициировала Первый Всемирный Конгресс против сексуальной эксплуатации детей (Швеция, Стокгольм, 1996). В результате Конгресса эта проблема впервые была определена как «серьезное нарушение прав ребенка, при котором он рассматривается как предмет секса и предмет торговли; и включает в себя сексуальное насилие или эксплуатацию взрослым человеком и оплату деньгами или натурой ребенку или третьему лицу/лицам» [Защитим детей от коммерческой сексуальной эксплуатации, 2018]. Государства-участники Конгресса взяли на себя обязательство «Глобального партнерства против коммерческой сексуальной эксплуатации детей». Изменилась терминология – участники Конгресса потребовали исключить из профессионального языка стигматизирующие термины «детская проституция» и «детская порнография».

В 1990-е годы рост благосостояния и мобильности людей привел к росту сексуального туризма, т.е. посещения определённых стран с ослабленным контролем в сфере защиты детей (например, страны Юго-Восточной Азии, страны Восточной Европы) с целью сексуальной эксплуатации детей. ЕСРАТ International в качестве ответной меры разработала «Кодекс поведения для защиты детей от сексуальной эксплуатации в сфере путешествий и туризма». Этот кодекс в настоящее время подписан более чем 1000 компаний, работающих в сфере индустрии туризма и путешествий в 40 странах и признан эффективным инструментом борьбы с секс-туризмом.

В 2000-е годы актуализировали новые формы насилия в отношении детей в Интернете. Параллельно с ростом доступности Интернета для детей начали интенсивно развиваться методы защиты детей от угроз в Интернете –

информационные кампании, блокировки сайтов, программы родительского контроля и другие методы профилактики.

Формирование идей о необходимости и способах профилактики насилия в отношении детей, которое продолжалось всю вторую половину XX века, способствовало тому, что нормы по защите детей от насилия были закреплены в международном законодательстве по защите прав детей - Конвенции ООН о правах ребенка (1989), Факультативном протоколе к Конвенции о правах ребенка, касающийся торговли детьми, детской проституции и детской порнографии (2000).

В наши дни законодательство в сфере защиты детей от насилия в разных странах продолжает развиваться. Например, в законодательстве некоторых стран пользователь детской порнографии рассматривается как участник акта насилия в отношении ребенка, для него предусмотрена уголовная ответственность за ее приобретение и просмотр. Обсуждается целесообразность запрета на изготовление секс-роботов и секс-кукол в виде детей.

Несмотря на почти повсеместное принятие Конвенции ООН о правах ребенка, некоторые виды насилия крайне трудно поддаются контролю. Это связано с культурными нормами различных стран. По этой причине, например, не удастся победить практику женского обрезания – калечащую девочек операцию, традиционную для стран Ближнего Востока и Африки.

Влияние культурных норм на эффективность профилактики насилия над детьми стало в 2014 году предметом внимания международной исследовательской группы LINEA Лондонской школы гигиены и тропической медицины (Великобритания). Эта исследовательская группа изучает эффективность профилактики насилия в отношении детей, которая направлена на изменение социальных норм в отношении насилия, в рамках экспериментальных исследований, которые проводятся сразу в нескольких странах [Learning Initiative on Norms, Exploitation and Abuse, 2018].

Крупнейшей международной площадкой для обмена опытом ученых и практиков, занимающихся профилактикой насилия в отношении детей, стало

Международное общество по предотвращению насилия над детьми и отсутствия заботы о них, основанное доктором Кемпом в 1977 году, а также издаваемый этим обществом междисциплинарный научный журнал «Child Abuse and Neglect».

Обобщая изложенное, можно отметить, что профилактика насилия в отношении детей в XXI веке – это постоянно развивающаяся область знаний и практик, меняющаяся в зависимости от многих факторов, таких как глобализация, Интернет, культурные нормы, накопление эмпирических данных, появление новых форм насилия и деятельность общественных движений.

Важная роль в вопросах изучения насилия, поиска эффективных методов профилактики и обобщения прогресса в борьбе с насилием принадлежит Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ). ВОЗ выделяет три уровня профилактики насилия: первичная, вторичная и третичная [Насилие и его влияние на здоровье, 2003]. Первичная профилактика направлена на все население или отдельные группы населения без выделения специальных групп риска (например, информационные кампании, программы по профилактике буллинга в школах, и др.). Вторичная профилактика направлена на предупреждение насилия в группах риска (дети из семей группы риска, дети-сироты, дети с инвалидностью, беспризорные дети) и может включать в себя меры, направленные на потенциальные источники насилия (родители, педагоги, воспитатели) и на потенциальных жертв (детей). Третичная профилактика направлена на предотвращение повторения насилия. Она включает в себя меры по спасению и реабилитации детей, пострадавших от насилия, а также меры наказания и перевоспитания насильников. Большинство программ профилактики на нынешнем этапе развития этой области все еще фокусируется на детях – жертвах жестокого обращения (меры идентификации, спасения и реабилитации) и на виновниках (меры наказания). Меньше внимания уделяется мерам первичной профилактики, направленной на предупреждение насилия.

В 2016 году ВОЗ опубликовала перечень научно-обоснованных стратегий профилактики насилия над детьми, который включают в себя усиление законодательства, работу с нормами и ценностями, создание безопасного для

детей окружения, поддержку родителей, экономическую поддержку семей, укрепление сервисов по спасению и реабилитации пострадавших детей, образование и развитие жизненных навыков у детей [INSPIRE: Seven Strategies for Ending Violence Against Children, 2016].

Кратко рассмотрим состояние дел в сфере профилактики насилия в отношении детей в России. Россия в 90-е годы прошлого века сделала большой шаг в вопросах защиты детей от насилия, присоединившись к Конвенции ООН о правах ребенка. Был создан институт Уполномоченного по правам ребенка. В 2012 году был ратифицирован Факультативный протокол к Конвенции о правах ребенка, касающийся торговли детьми, детской проституции и детской порнографии. Распространенность жестокого обращения с детьми и всех форм насилия в отношении детей была обозначена как одна из основных проблем детства в первой в России Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы.

Российское законодательство предусматривает различные виды ответственности за жестокое обращение с детьми: административную (за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению, защите прав и интересов несовершеннолетних) или уголовную (за все виды физического и сексуального насилия над детьми).

Семейный Кодекс предусматривает лишение родителей родительских прав или ограничение родительских прав как меры защиты детей от жестокого обращения с ними в семье. При непосредственной угрозе жизни и здоровью ребенка орган опеки и попечительства вправе немедленно отобрать его у родителей (одного из них).

Решение проблемы насилия над детьми не сводится исключительно к радикальным мерам. Согласно Федеральному закону «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» в России создана система профилактики, в которую входят комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы социальной защиты населения, опеки и попечительства, образования, здравоохранения, внутренних дел и

другие. Участники этой системы наделяются обязанностью защищать детей от всех форм дискриминации, физического или психического насилия, оскорбления, грубого обращения, сексуальной и иной эксплуатации и выявлять детей и семьи, находящиеся в социально опасном положении. «Социально опасное положение» определено этим законом как ситуации, в которых ребенок «находится в обстановке, представляющей опасность для его жизни или здоровья либо не отвечающей требованиям к его воспитанию или содержанию».

По решению Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав ребенок или семья, признанные находящимися в социально опасном положении, направляются на индивидуальную профилактическую работу. Разрабатывается программа профилактической работы, назначаются ответственные за ее исполнение – как правило, учреждения социальной защиты населения (центры социальной помощи семье и детям). Программа содержит, обычно, различные меры социальной, психологической, правовой и другой помощи и организацию досуга и отдыха ребенка.

Реализация программ профилактики насилия в отношении детей вне семьи (в образовательных учреждениях, в детских домах, в учреждениях спорта и культуры) в настоящее время систематически не проводится. Помимо государственных структур, вопросами профилактики насилия и оказания помощи пострадавшим также занимаются общественные организации. Вся эта большая и разноплановая работа по профилактике насилия над детьми крайне мало изучена.

Мониторинг эффективности профилактических мер ведется на основе показателей официальной статистики преступлений в отношении детей. Систематических исследований распространенности насилия в отношении детей также не проводится. Это обстоятельство крайне затрудняет оценку прогресса в сфере профилактики насилия над детьми в России.

По оценке Всемирной организации здравоохранения, в России существует полноценная законодательная база, необходимая для предотвращения насилия в отношении детей. Профилактические программы, а также сервисы для оказания помощи и реабилитации пострадавших от насилия все еще не достаточно развиты [World Health Organization Violence Info, 2018]. Можно было бы

добавить, что в большей степени это относится к российским регионам, удаленным от больших городов, в меньшей степени – к Москве и Санкт-Петербургу.

Нужно отметить, что система профилактики насилия в России продолжает выстраиваться. Объявлено «Десятилетие детства», в рамках которого российские регионы уже в начале 2018 года предложили планы мероприятий, содержащие меры по профилактике насилия. Необходимо продолжать социальные исследования насилия в отношении детей в России, обобщать и представлять эту информацию в органах государственной власти, использовать ее для обоснования и разработки профилактических программ. История убедительно показала, насколько важны исследования для развития эффективной системы профилактики насилия в отношении детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Защитим детей от коммерческой сексуальной эксплуатации. Сайт для специалистов. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.stopcsec.com/> (дата обращения: 15.05.2018).

Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире /Под ред. Этьенна Г. Круга и др./ Пер. с англ. М: Издательство «Весь Мир», 2003. 376с.

INSPIRE: seven strategies for ending violence against children. World Health Organization, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/207717/9789241565356-eng.pdf?sequence=1> (дата обращения: 15.05.2018).

International Society for the Prevention of Child Abuse & Neglect - ISPCAN [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ispcan.org/> (дата обращения: 15.05.2018).

Learning Initiative on Norms, Exploitation and Abuse (LINEA) [Электронный ресурс]. URL: <http://same.lshtm.ac.uk/projects-2/linea/> (дата обращения: 15.05.2018).

World Health Organization. Violence Info [Электронный ресурс]. URL: <http://apps.who.int/violence-info/country/RU> (дата обращения: 15.05.2018).

М.М. Русакова

В.А.Одинокова

РЕБЕНОК КАК НЕДОБРОВОЛЬНЫЙ КЛИЕНТ

В ходе анализа накапливаемого опыта психологического консультирования семьи было обнаружено, что объектным локусом жалобы (т.е. тем, на кого жалуются родители, обратившиеся за психологической помощью) нередко выступает ребенок [Семья в психологической консультации, 1989: 94]. При этом отмечено, что сам ребенок не является субъектом, «запускающим» процессы, приводящие к формированию объективных детерминант неблагополучия. «... эти процессы отвечают не нуждам данного, конкретного ребенка, а потребностям других людей, групп или социальных общностей или общества в целом...» [Семья в психологической консультации, 1989:18].

Еще более остро подобное несовпадение выражено при оказании социальной помощи семье и/или индивиду. В результате в словаре по социальной работе появилась дефиниция недобровольного клиента, под которым понимается «человек, которого заставили обратиться за медицинской или социальной помощью» [Гулина, 2010].

Именно такой тип клиентов, по мнению Р. Руни (R. Rooney) и К. Троттера (C. Trotter) является в практике социальной работы правилом, а не исключением [Rooney, 1992; Rooney, 1999; Trotter, 2004]. В США недобровольность клиента представляет собой континуум, на одном полюсе которого находятся добровольные клиенты (обратившиеся за помощью самостоятельно, исходя из собственных нужд), а на другом – юридически закрепленные (legally mandated) – которым закон предписывает общение (в различных вариантах) с социальным работником. А в промежутке между ними находятся собственно недобровольные клиенты (involuntary clients), которых С. Руни определяет как тех, кто «чувствует себя принужденным или оказавшимся под давлением, направленным на то, чтобы он вступил в контакт с помогающим профессионалом «helping professional)» [Rooney, 1992: 4].

Среди недобровольных клиентов социальной работы чаще других оказываются представители притесняемых (oppressed) групп, для которых

характерны: ограниченность доступных стилей жизни; деперсонализированное, не индивидуальное предубеждение (bias) против такой группы; осознание членами такой группы своей дискриминации.

По мнению Р. Руни, в качестве наиболее типичных членов таких групп выступают: женщины, душевнобольные, заключенные (осужденные) и дети. Сочетание нескольких признаков увеличивает вероятность притеснения и обретения представителем такой группы статуса недобровольного клиента.

Несовершеннолетние дети обладают очевидными признаками социального меньшинства. Так, они до определенного возраста не могут участвовать в обсуждении важных вопросов, касающихся их жизни, например в политических выборах, решении вопросов об организации детского здравоохранения или образования. И наоборот, могут быть помещены в психиатрический стационар по просьбе/с согласия родителей; иного законного представителя или по решению органа опеки и попечительства [Закон о психиатрической помощи..., 1992].

При обращении за амбулаторной помощью, по мнению С. Руни, решение обычно принимается родителями и консультантом, Терапевтические цели ребенка при этом рассматриваются как вторичные. Так дети – жертвы насилия часто принудительно направляются на терапию, не будучи осведомлены о ее целях и не считая насилие проблемой. Поэтому закономерно, что, по мнению некоторых практикующих социальных работников, существует потенциальный конфликт между желаниями родителей и правами ребенка [Rooney, 1992: 50].

Такая ситуация определяет специфику общения помогающего профессионала (социального работника, психолога и т.п.) с недобровольным клиентом, в том числе несовершеннолетним ребенком. [Солодников, 2017]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гулина М.А. Словарь справочник по социальной работе. 2010 [Электронный ресурс]. URL: <http://voluntary.ru/dictionary/903/word/nedobrovolnyi-klient> (дата обращения: 22.05.2018).

Закон о психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании от 2.07.1992 г. №3185-І. Ст. 28. Основания для госпитализации в психиатрический стационар. В редакции от 21.11.2011 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychiatr-spb.narod.ru/index.files/Page11095.htm> дата обращения: 22.05.2018.

Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования/ Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 208 с. [Электронный ресурс]. URL: http://psychlib.ru/mgppu/bod_sto/bod_sto.htm#hid13 (дата обращения: 22.05.2018.).

Солодников В.В. Специфика профессионального общения с недобровольным клиентом // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. Мат-лы VI Международной научно практической конференции, посвященной 55-летию Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления. 7-8 декабря 2017 г. С.271-272.

Rooney R. Strategies for work with involuntary clients. 2nd edition N.Y.: Columbia Univ. Press, (1999) 2009 [Электронный ресурс] (частичный доступ). URL: <http://www.amazon.com/Strategies-Involuntary-Clients-Edition-ebook/dp/B003NVMBXM> (дата обращения: 22.05.2018).

Rooney R. Strategies for work with involuntary clients. 2nd edition N.Y.: Columbia Univ. Press, 1992.

Trotter C. Working with involuntary clients: A guide to practice. L.: SAGE, 2004 [Электронный ресурс] (частичный доступ). URL: <http://www.amazon.com/Working-Involuntary-Clients-Guide-Practice/dp/0761963332> (дата обращения: 22.05.2018).

В.В. Солодников

ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ с точки зрения социологии выступает специфическим базовым компонентом гражданского общества. В соответствии с действующим законодательством России, общественным движением является движение, «состоящее из участников и не имеющее членства массовое общественное объединение, преследующее социальные, политические и иные общественно полезные цели, поддерживаемые участниками общественного движения» [Федеральный закон...].

Суть движения проявляется в добровольной деятельности детей, подростков в соответствии с их запросами, потребностями, нуждами, инициативами, как своеобразный отклик на события окружающей жизни. Важной особенностью детского движения является самодеятельность, которая выражается в личностном самоопределении и социальном развитии ребёнка.

Анализируя феномен детского движения, необходимо рассмотреть такие понятия как объединение, детское общественное объединение и детская общественная организация.

Согласно российскому законодательству, общественное объединение — это добровольное самоуправляемое некоммерческое формирование, созданное по инициативе граждан на основе общности их интересов для реализации совместных целей.

В настоящее время в России действует большое число детских общественных объединений самых разных видов и форм. По территориальному охвату можно выделить общероссийские, межрегиональные, региональные и местные объединения. Широко распространены детские организации на базе школ: ученические комитеты, союзы, ассоциации, «республики» и др. [Мальцева, 2005]. Современные детские объединения можно условно разделить и по направлениям их деятельности (военно-патриотические, пионерские, тимуровские, социально-реабилитационные, скаутские организации, добровольческие (волонтерские) объединения помощи нуждающимся, старикам;

трудовые объединения; экологические движения, спортивные, поисково-краеведческие и иные).

Цель деятельности детского общественного объединения ориентирована на социализацию ребёнка в ходе его гражданского становления, гармонизацию личностного и общественного развития. Детское общественное объединение создает возможности для удовлетворения потребностей и интересов детей и подростков; регулирует действия членов детских общественных объединений в рамках социальных отношений; обеспечивает интеграцию стремлений, действий и интересов индивидов, участвующих в них. Они связаны ответственностью за обеспечение интересов общества в социализации и воспитании подрастающего поколения, осуществляемого с помощью развития у личности способности к социальной коммуникации на основе накопления нового знания и социального опыта.

Детское общественное объединение (ДОО) – это фактор социализации человека на микроуровне, адаптер и транслятор социальной адаптации человека макро- и мезоуровня. Социализация ребенка или подростка на микроуровне заключается в том, что в ДОО формируется особая среда жизнедеятельности детей, особый микросоциум, в котором каждый ребёнок реально может проявить себя в индивидуальной и коллективной, исполнительской и творческой деятельности. Ребёнок выступает как субъект ДОО в различных статусах и ролях (от участника до лидера-организатора), проявляет свою социальную и гражданскую позицию, принадлежность к государственным и общественным структурам. В ДОО осуществляется социально-творческая деятельность и личностное взаимодействие (ребёнок-ребёнок; ребёнок-взрослый; взрослый-ребёнок), которые носят иной характер, чем в государственных объединениях. Открытость и относительная нерегламентированность детского общественного объединения обуславливает и стихийную и социально-контролируемую социализацию.

Детская общественная организация, с точки зрения социологии, – специфическое социокультурное образование, представляющее жизненные

ценности детства, реальные возможности обеспечения разносторонних потребностей и интересов ребенка в данном социуме.

Б.В. Куприянов предлагает рассматривать следующие сущностные особенности детских организаций в четырех плоскостях: во-первых, в *детской*, так как участниками организации выступают дети, а, следовательно, детское мировосприятие является основой деятельности; во-вторых, в *социально-педагогической*, поскольку общество содействует передачи социального опыта от одного поколения к другому; в-третьих, в *общественной*, поскольку общественные организации создаются для решения общественных проблем, это организации негосударственные, некоммерческие; и, наконец, в *организационной*, так как детские общественные организации обладают структурой и корпоративной культурой, которые обеспечивают устойчивость и воспроизводство социальной организации [Куприянов, 2007].

Детская общественная организация, как и любая социальная система, проходит определенные стадии: замысел, *создание, развитие, взросление, старение и смерть*. Поэтому одной из главных задач детских общественных организаций является сохранение ее структуры и культуры.

При рассмотрении детских общественных объединений и организаций как социального института необходимо определить их основные социальные функции: идеологическую, воспитательную, образовательную, развивающую, диагностико-прогностическую, координационную, социализирующую, фасилитационную [Храмцова, 2008].

Реализация идеологической функции предполагает освоение ребенком основополагающих национальных ценностей – патриотизм, историческая память, долг, терпимость, трудолюбие, социально-политических идей, убеждений.

Воспитательная функция вытекает из идеологической и предполагает уважение власти, законов, правопорядка, государственных символов, атрибутов, знание исторического прошлого, приоритетов развития государства и общества, наличие активной гражданской позиции.

Образовательная функция предполагает формирование научной системы взглядов на мир, общество, государство и личность; представление о государственном устройстве, об институтах власти.

В процессе деятельности член детских общественных объединений и организаций должен усвоить навыки самопознания, самооценки и самовоспитания, что обеспечивается через реализацию развивающей и диагностико-прогностической функций.

Координационная функция в деятельности общественных объединений и организаций обеспечивает оптимальную интеграцию личности в систему общественных отношений на основе сформированных адаптационных и коммуникативных навыков через освоение многообразных социальных ролей, принятие общественных идеалов, социальных норм, традиций, обычаев, верований, культуры общества как образа жизни человека, группы, коллектива, нации.

Детские организации реализуют социализирующую функцию путем включения личности в различные виды деятельности: познавательную, творческую, социально-практическую.

Фасилитационная (поддерживающая) функция детских общественных объединений и организаций включает оказание подросткам помощи в трудной жизненной ситуации, в ситуациях противоречия с законом, при явлениях дезадаптированности и десоциализации, связанных со снижением адаптационных свойств личности, утратой социально значимых навыков.

Цель детского общественного объединения проявляется в потребности общества организационно оформить социальную активность детей, т. е. направить социализацию ребенка в общественно приемлемое русло. Через детское общественное объединение ребенок не только обогащается социально значимым опытом, но и реализует себя как творческая личность, преобразуя жизненные обстоятельства.

Обобщая вышеизложенное, детское общественное объединение – это форма социального воспитания и социализации детей к внешней среде, через

которую интегрируются «составляющие процесса» развития личности (самовоспитание, самообразование, самореализация) и механизмы социализации, способствующие включению детей в социальную жизнь, социальную практику общества на посильном для них уровне, приспособление к социальной среде, удовлетворение их потребностей, интересов и запросов, а также защиту прав, достоинства и интересов, в том числе и от негативных влияний окружающей детей социальной среды. Важно учитывать и тот факт, что детское общественное объединение – это сообщество детей, направляемое взрослым – членом этого объединения, участником его деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Федеральный закон от 19.05.1995 г. №82-ФЗ «Об общественных объединениях» [Электронный ресурс]. Официальный сайт компании «Консультант Плюс».

URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=78605> (дата обращения: 01.11.18)

Журикова А.А., Сычев А.В. Детские общественные организации как элемент института гражданского общества современной России: социологический анализ // Вестник РГГУ. Серия «Социологические науки». 2013. № 2. С.191-201 .

Куприянов Б.В. Детские общественные организации: инвариант и вариативность // Народное образование. 2007. № 7. С.207-214.

Мальцева Э. Детское движение в России. Уроки истории. Вестник Удмуртского университета, выпуск 9, 2005 год. URL: http://ru.vestnik.udsu.ru/files/originsl_articles/vuu_05_09_12.pdf (дата обращения: 01.11.18).

Трухачева Т.В., Кирпичник А.Г. Детское движение. Словарь-справочник. Сост. ред. Т.В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. М., 2005. 544с.

Храмцова Ф.И. Детские и молодежные организации и объединения: воспитание гражданской направленности школьников. Храмцова Ф.И. Мн.: «Зорны Верасень», 2008. 160с.

А.А. Журикова

УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ, ЗАТРАГИВАЮЩИХ ИХ ЖИЗНЬ, предполагает, с одной стороны, высказывание детьми собственного мнения по всем важным для них вопросам, а, с другой, учет этого мнения при принятии решений, затрагивающих интересы детей, начиная с семейных и школьных вопросов и заканчивая социальными программами в интересах детей. Помимо социальной активности и ответственности участие детей помогает развивать коммуникативные и организаторские навыки, навыки исследовательской и проектной деятельности, способствует личностному становлению и профессиональному самоопределению. Формами реализации детского участия могут выступать органы детской самодеятельности (общественные организации, школьные советы), соучаствующие исследования, проектная работа и др.

R. Hart в работе «Участие детей: от видимости к гражданскому участию» приводит модифицированный вариант «лестницы участия» С. Арнштейна. Лестница включает восемь ступеней – степеней участия детей: «манипулирование», «украшение», «создание видимости», «вовлечение, но информирование»; «консультирование и информирование»; «иницирование взрослыми, но обсуждение совместно с детьми»; «управление и инициирование детьми»; «иницирование детьми, принятие решения совместно со взрослыми». G. Lansdown классифицирует участие детей на трех уровнях: консультативное участие (когда взрослые выслушивают ребенка), совместное участие (когда дети и взрослые совместно принимают решения) и участие детей (дети сами выявляют проблемы и организуют их решение при посредничестве взрослых).

Партисипаторные практики применительно к детям из разных регионов исследуют Т. Cockburn (Англия), К. Pells (Руанда), А. Twum-Danso (Гана), S. White and S. Choudhury (Бангладеш) и др. Детское участие в разных областях представлено в работах L. Chawla, K. Malone, H. Matthews, M. Limb, M. Taylor, H. Zeiher, L. Karsten (дети и город, детские мобильности); С. Feinstein, A. Giertsen, С. O’Kane (детское участие в вооруженных конфликтах и пост-

конфликтном урегулировании); O. Nikitina-den Besten, J. Horton, P. Krafl, P. Adey (детское участие в решении школьных вопросов). Публикации K. Martin, A. Franklin, A. Dadich отражают особенности участия детей и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья.

Большое количество методической литературы (брошюр, гайдов, руководств) было выпущено UNICEF, уполномоченными по правам ребенка и министерствами социального развития разных стран: «Save the children», «Involving children in decision making», «A journey in children's participation» и др. «Услышать голос ребенка» важно еще и потому, что детское мнение не совпадает с тем, что думают взрослые. Так, исследование M. O'Brien демонстрирует расхождение во взглядах взрослых и детей на желаемые улучшения микрорайона. У взрослых первые две позиции заняли – повышение безопасности городских пространств (использование камер видеонаблюдения, усиление контроля полиции, ограничение пребывания опасных людей) и дорожного движения (больше количество пешеходных переходов, лежащие полицейские, приемы замедления движения), в то время как для детей важны большее количество и разнообразие игровых пространств и площадок (парковые зоны, игровые территории рядом с домом, досуговые центры для молодежи), инфраструктурные улучшения (уборка мусора, граффити и собачьих экскрементов, уборка улиц).

Зарубежные исследователи M. Francis и R. Lorenzo выделили семь областей детского участия в жизни города. Первая область условно обозначена авторами как «область романтики». Теоретики данного подхода (M. Spivak, S. Nicholson, R. Lorenzo) представляют детей как активных дизайнеров и проектировщиков городской среды с дизайнерскими идеями, отличающимися, часто в лучшую сторону, от идей взрослых. Следующая область – область «адвокатирования» интересов детства. Интересы детей в городском пространстве определяют профессионалы – взрослые, которые хорошо представляют, как сделать город комфортным для проживания детей (J. Bishop, K. Linn, R. Hester). Третий подход базируется на исследованиях

пространственных потребностей детей и последующем включении результатов исследований в архитектуру и дизайн городской среды. В рамках этого направления (K. Lynch, R. Hart, R. Moore, L. Chawla) были сформулированы базовые принципы «хорошей окружающей среды» для детей. Еще одна область – «обучение», подход – «дети как ученики». В рамках подхода (E. Adams, S. Stine, W. Titman) детское участие представлено как образование и получение знаний об окружающей среде. Знания детям передают специалисты – архитекторы, ландшафтные дизайнеры, социологи города и др. Пятая область – «права», подход – «дети как граждане». Развитие данного направления связано с активизацией деятельности ООН и двух его подразделений – ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ. Теоретической основой подхода является гарантированное участие детей в вопросах городского планирования и принятии решений (R. Hart, R. Moore, R. Lorenzo). Шестая область – «институционализация», подход – «дети как взрослые». Теоретической рамкой обозначено городское планирование детьми, но в институциональных границах, определяемых взрослыми. Главным идеологом этого направления обозначен ЮНИСЕФ, разработавший стандарт детского участия. «Проактивность» - седьмая, область предполагает «участие с предвидением». Подход сочетает исследование, участие и действия по вовлечению детей и взрослых в планирование и дизайн городской среды. Естественно, детям и взрослым помогают профессионалы – дизайнеры, архитекторы, планировщики и др. Можно заметить условный характер выделения этих областей. На практике чаще встречаются их разные комбинации, но очерчивание каждой области в отдельности помогает лучше оценить возможности и проблемы детского участия, изучить особенности взаимодействия взрослых и детей [Francis, Lorenzo, 2002].

В 2003 году в европейских странах состоялся проект «Дети, демократия и участие в жизни общества», целью которого стала оценка реализации и воздействия проектов детско-молодежного участия в школах и общинах. В статье Renate Kränzl-Nagl and Ulrike Zartler приводятся описание 68 проектов с участием детей и молодежи. Особое внимание было уделено опыту участия

детей младшего возраста (5–11 лет). Авторы к критериям успешности проектов детского участия относят: политический контекст и поддержку; создание сетей; вовлечение детей на этапе планирования; определение ролей и задач взрослых и дизайн детских проектов [Kränzl-Nagl, Zartler, 2010].

В мировой практике приняты соответствующие документы, подчеркивающие важность детского участия и закрепляющие право детей на участие в решении вопросов, затрагивающих его интересы (Европейская социальная хартия, Конвенция ООН «О правах ребенка» и др.). В Рекомендациях СЕ по детскому участию в семейной и общественной жизни (1998) отмечается: «Дети имеют право выражать свое мнение и делиться своим опытом, им следует уделять должное внимание в процессе принятия решений».

В России также принят ряд документов, направленных на включение детей в решение вопросов, затрагивающих их интересы, - ФГОС ООО, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Указ об объявлении 2018–2027 годов Десятилетием детства и др. До 2018 г. действовала «Национальная стратегии действий в интересах детей», в которой был выделен раздел VI «Дети - участники реализации Национальной стратегии».

В России накоплен определенный опыт оценки детского участия и деятельности по включению детей (И.Е. Калабихина, О.В. Кучмаева, С.В. Кочнев, Н.В. Васильева, В.А. Одинокова, М.М. Русакова и др.), а научной школой С.Н. Майоровой-Щегловой развивается концепция социального конструирования детства.

В методических рекомендациях по развитию участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы в муниципальных образованиях, разработанных авторским коллективом под руководством И.Е. Калабихиной (2014) определены основные формы развития участия детей: создание институциональных форм участия детей, широкое информирование детей, консультации с детьми, установление обратной связи, реализация проектов с

участием детей. [Методические рекомендации ..., 2014]. И.Е. Калабихиной проведено исследование моделей участия детей в процессах принятия решений по вопросам, затрагивающим их интересы, в двух российских городах, присоединившихся к инициативе ЮНИСЕФ «города, доброжелательные к детям» – Москве и Краснодаре. Исследователи отмечают, с одной стороны, разнообразие перечня направлений городской жизни, по которым привлекаются дети: спорт, культура, досуг, социальная реклама, социальная помощь нуждающимся, охрана окружающей среды и городское планирование, а с другой – фиксируют проблемы доступности информации для детей, патерналистских установок участвующих взрослых, создания элитных групп «детей-профессионалов», заниженных ожиданий от участия детей, массовой пассивности детей и др.

Одной из форм реализации детского участия выступают участвующие исследования. Одним из примеров является исследование С.Ю. Митрофановой и Е.А. Штифановой на тему «Роль информационных технологий и гаджетов в социализации детей», когда дети выступали в качестве активных участников исследования и интерпретаторов полученных данных [Митрофанова, Штифанова, 2015]. Многие участвующие исследования сочетают элементы обучения и исследования, как в случае с улицей Большой г. Иркутска [Бавкум, 2015]. Дети совместно со школьным учителем географии приняли участие в проекте «В объективе улица Большая». Они изучали историю улицы, фотографировали архитектурные памятники издания.

Одним из методов включения детей является метод “child-reporter”, суть которого заключается в том, что дети делают репортажи о своей повседневной жизни – своих домах, местах проживания, окружающих людях, школе, любимых занятиях, своем понимании окружающего мира и о мечтах. В статье Lalatendu Acharya описан проект с применением данного метода в отношении детей, проживающих в Ориссе (Orissa), штате на востоке Индии [Acharya, 2010]. При этом задачей проекта являлась не просто поддержка участия детей, но поддержка участия детей из маргинализированных семей или маргинализированных групп

населения. Как отмечает автор статьи, «бедные дети, скорее всего, будут лишены права высказаться и права быть услышанными». В ходе реализации проекта дети вели дневники для фиксации ежедневных наблюдений и мыслей. Индивидуальная польза от участия в проекте заключалась в повышении посещаемости школьных занятий за счет повышения интереса к учебе, улучшении письменных и разговорных навыков, получении новых знаний об окружающем мире.

Участвующие исследования важны для развития социологии детства, поскольку дети не только располагают важной информацией о своем окружении и могут «диагностировать» источники проблем этого окружения, но они также в состоянии предложить способы решения этих проблем. Поэтому ученые разных стран обращаются к модели участвующего исследования [Филипова, Ракитина, 2017].

Однако для включения в социологические исследования в качестве исследователя детям нужна специальная подготовка. Авторским коллективом в составе С.Ю. Митрофановой, Е.А. Купряшкиной и А.Г. Филиповой был разработан курс под названием «Социологические исследования детей, с участием детей и для детей: практические советы по созданию социологической службы». В структуре курса выделены четыре модуля [Филипова, Купряшкина, Митрофанова, 2016]. Содержательная логика курса строится от рассмотрения специфики использования методов в социологическом исследовании с учетом возрастных особенностей детей, через характеристику особенностей социологических исследований, проводимых самими детьми как со-исследователями профессионалов, к технологиям организации социологической службы в структуре образовательного учреждения, а также успешным практикам и способам репрезентации полученных материалов.

Формат данного курса допускает возможность включения студентов в образовательный процесс в качестве модераторов разных исследовательских направлений, наблюдателей, экспертов и пр. Вариантом краткосрочной совместной работы является создание проектных групп, включающих

школьников и студентов по 5-7 человек с назначением модератора из числа актива. Проектные группы выполняют социологические исследования на заказ или самостоятельно определяют темы работ. За темой следуют разработка программы, проведение исследования, обработка и анализ полученных данных, их обсуждение. После завершения проекта (2-3 месяца) группа распадается, формируются новые команды, исходя из исследовательских задач и предпочтений студентов и школьников. [Филипова, 2016: 125].

Проекты с участием детей – это перспективное направление реализации детского включения. С одной стороны, они дают возможность детям присоединиться к социально полезной деятельности – волонтерству, организации досуга, благоустройству чего-либо. А с другой, становятся площадкой для заявления детей о своих потребностях, своих представлениях об окружающем мире и его проблемах.

В 2018 г. А.Г. Филипова с коллегами из Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, Тихоокеанского государственного университета, Уральского государственного педагогического университета и Белгородского государственного университета приступили к разработке программы сетевой магистратуры «Система мониторинга и оценки участия детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы» в рамках реализации грантового проекта, финансируемого фондом Владимира Потанина. Магистерская программа рассчитана на 2 года очной формы обучения и реализуется в режиме проведения четырех очных сессий с учебными занятиями по курсам продолжительностью 12-16 аудиторных часов в неделю. Магистерская программа включает четыре образовательных модуля: 1. Организационно-правовые и социально-этические основы участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы. 2. Технологии вовлечения детей в решения вопросов местного сообщества. Детская социологическая служба. 3. Мониторинг участия детей в процессе принятия решений. 4. Оценка данных мониторинга детского участия. Эмпирической базой курса являются кейсы мониторинга реализации Национальной стратегии действий в интересах

детей, мониторинга соблюдения прав детей в разных сферах жизнедеятельности, мониторинга участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы. Целевой аудиторией магистерской программы являются бакалавры в области социальных и педагогических наук.

Участие детей сталкивается с целым комплексом задач, возникающих перед взрослым, использующим эту технологию работы, – этических, социально-психологических, правовых, педагогических и др., которые должны быть обсуждены в рамках социальных и гуманитарных наук.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бавкум Л. А. Участие в проекте «Улица Большая» // Образование и наука в современных условиях. 2015. № 1. С.21-25.

Купряшкина Е.А., Темин Д.В., Задорин А.С. Проектная работа со школьниками: сбор информации о городе // Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик: материалы междунар. молодежной научной школы-конф., Владивосток, 29-31 мая 2018 г. / [отв. ред. А.Г. Филипова]. Владивосток : Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2018. С.141-142.

Методические рекомендации по развитию участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы, в муниципальных образованиях [Текст] / Калабихина И. Е. [и др.] ; науч ред. И. Е. Калабихина ; Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Москва : [б. и.], 2014. 114 с.

Митрофанова С.Ю., Штифанова Е.А. Роль информационных технологий и гаджетов в социализации детей // Экономика и социология. 2015. №1. С.18-24.

Филипова А.Г. Российская социология детства: вчера, сегодня, завтра. Проблемы институционализации и перспективы развития: монография. СПб.: Астерион, 2016.

Филипова А.Г., Купряшкина Е.А., Митрофанова С.Ю. Принцип участвующего исследования и полевая социология для детей // Universum: Общественные науки: электрон. научн. журн. 2016. № 10 (28). URL: [https://docs.google.com/viewer?url=http://7universum.com/pdf/social/10\(28\)/Kupryashkina.pdf](https://docs.google.com/viewer?url=http://7universum.com/pdf/social/10(28)/Kupryashkina.pdf) (дата обращения: 12.11.2018).

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

Acharya L. Child reporters as agents of change / A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice. Edited by Barry Percy-Smith and Nigel Thomas. New York, 2010. P.204-214.

Francis M., Lorenzo R. Seven realms of children's participation // Journal of Environmental psychology. 2002. № 22. P. 157-169.

Kränzl-Nagl R., Zartler U. Children's participation in school and community: European perspectives / A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice. Edited by Barry Percy-Smith and Nigel Thomas. New York, 2010. P. 164-173.

А.Г. Филипова

Работа выполнена в рамках разработки магистерской программы «Система мониторинга и оценки участия детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы» при финансовой поддержке благотворительного фонда В. Потанина

ДЕТСКИЙ ПАРЛАМЕНТ – неинституциональная форма организации детей, которая дает возможность детям участвовать в социальной жизни, в принятии решений, касающихся их положения, образования, развития. Кроме этой прямой функции парламент также может иметь функцию политической социализации, так как форма ее создания и работы предполагает адаптацию детей к демократическим технологиям. Опыт создания таких парламентов за рубежом может служить моделью для функционирования их в России.

Национальный детский парламент был создан в Финляндии в 2007 году. В настоящее время аналогичные структуры действуют также более чем в 20 муниципальных образованиях. Детский финский парламент действует в интересах подростков (9-13-летних детей). Цель парламента – обеспечить детям возможность участвовать в социальной жизни и влиять на вопросы, связанные с их жизнью. Внутри парламента организованы специальные комитеты и группы, которые обсуждают определенные темы, в 2010 году это, например, были комитеты по проблемам школы, здоровья, свободного времени, друзей, защиты животных и отдельно прав детей [Tuukkanen, Kankaanranta, Wilska, 2013].

В парламенте депутаты могут высказывать свое мнение по любой теме, но и органы власти и другие взрослые имеют право просить ребенка высказать свое мнение по разным вопросам. Каждый год проводятся несколько личных встреч для членов детского парламента и кроме этого существует виртуальное поле в Интернете, где дети могут общаться, обсуждать, отвечать на опросы по обсуждаемым проектам и участвовать в нескольких двухнедельных онлайн пленарных заседаний. Представители государственных структур и взрослые наставники имеют доступ к этому виртуальному парламенту. В 2010 году в данном «виртуальном» парламенте принимали участие около 400 представителей со всех уголков Финляндии, они работают на основе мандатов их муниципалитетов. Парламентский срок длится два года. Как дети становятся представителями зависит от муниципального образования; чаще всего через выборы, которые организуются в школах.

Детские парламенты в Словении – это образовательные программы содействия демократии, которые принимают форму дебатов и обсуждений по актуальным для детей и молодых людей проблемам. Они проводятся на уровне классов, школ, региональных сообществ и на национальном уровне. Инициатором и организатором работы «Детского парламента» является Словенская ассоциация друзей молодежи, неправительственная организация, работающая с молодежью.

Хотелось бы подчеркнуть, что практически все данные начинания иницируются взрослыми. В ряде случаев, как было описано выше организуются специальные, показательные мероприятия. Причем, термин «показательные» употребляется нами в прямом значении, так как цель их не презентация чьей-либо деятельности перед взрослыми – избирателями, начальством, спонсорами, другими словами, не показуха, а пример для последующей активности юных сограждан. Детей-кандидатов в различные выборные органы обязательно поддерживают взрослые: родители, учителя, руководители организаций.

Анализ опыта создания детских парламентов в нашей стране свидетельствует о том, что порог включения в подобные проекты приходится на 15 лет и старше, т.е. входят в «детские» по самоназванию структуры фактически старшеклассники – молодежь [Рубцов, Шведовская, Дубовик, Семья, 2016]. Такие парламенты действуют на уровне школ, на муниципальном уровне, например, в Иркутской области. Сначала там выбирается школьный парламент, потом его представители выбирают районный, районный парламент выбирает областной. Еще одно из отличий от самой идеи – цель создания российских парламентов – не законотворческая, не экспертная деятельность, а скорее информационная, воспитательная технология, направленная на самих детей по вовлечению их в просоциальную работу (например, в той же Иркутской области – это краеведческая, волонтерская работа). А это в корне меняет сам вектор развития с права ребенка на активное участие в жизни общества на социализационную составляющую.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Рубцов В.В., Шведовская А.А., Дубовик А.С., Семья Г.В. Об основных результатах мониторинга первого этапа реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 30–66. doi:10.17759/pse.2016210104.

Tuukkanen T., Kankaanranta M., Wilska T.-A. Children's Life World as a Perspective on their Citizenship: The Case of the Finnish Children's Parliament// Childhood. 2013. Vol.20(1). P.131-147.

С.Н. Майорова-Щеглова

«ГОРОД, ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫЙ К ДЕТЯМ» (ГДД) / «CHILD FRIENDLY CITIES» (CFC) – это концепция UNICEF, которая призвана инициировать преобразования и политику в обществе в интересах детей, а именно создание городов, в которых «учитываются нужды и приоритеты детей; городской бюджет формируется в соответствии с их потребностями; дети и молодежь участвуют в разработке политики и принятии решений; все дети, независимо от состояния здоровья, возраста, национальности и социальной принадлежности, могут жить полноценной счастливой жизнью». Фокусирование внимания разработчиков концепции непосредственно на городах обусловлено интенсивным ростом городского населения и концентрацией в них большого числа детей. По данным ООН, в 2050 году более 70% населения будет проживать в городах. Однако, по замыслу разработчиков концепции, ее значение не ограничивается лишь городскими детьми, она также применима к детям, проживающих в сельских населенных пунктах.

Истоки возникновения идеи создания «городов, доброжелательных к детям» восходят ряду конференций ООН, посвященных проблемам развития населенных пунктов и урбанизации. Первая конференция ООН по населенным пунктам (Хабитат I) прошла в 1976 году в Ванкувере (Канада), Вторая конференции ООН по населенным пунктам (Хабитат II) в 1996 г. в Стамбуле (Турция) (и Хабитат III как Конференция ООН по жилью и устойчивому городскому развитию прошла в Кито (Эквадор) в 2017 г.).

Основополагающими документами для формулирования идеи «городов, доброжелательных к детям» явились Конвенция о правах детей, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 года, и итоговая резолюция Хабитат II в 1996 г. Конвенция о правах детей зафиксировала необходимость соблюдения интересов и прав детей не зависимо от их происхождения, места их проживания, и других социо-культурных различий, предоставления им возможности для полноценного развития и жизни. На Стамбульской конференции Хабитат II обсуждались проблемы урбанизации как глобального процесса, которые в условиях бесконтрольности и неуправляемости

способствуют ухудшению жилищных условий, снижению качества жизни людей, возникновению техногенных, экологических катастроф, усиливают социальную дифференциацию, дезинтегрируют человеческое общество. Основными жертвами неконтролируемого процесса урбанизации оказываются дети как зависимые от решений и действий взрослых. Участники конференции заявили, что города должны быть местом, где люди жили бы полноценной жизнью, где им обеспечивались бы условия для достойного уровня и образа жизни, для сохранения здоровья, безопасности, формирования чувства счастья и надежды.

В 2000 г. во Флоренции (Италия) был создан Международный секретариат инициативы «Города, доброжелательные к детям» (Child friendly cities). Деятельность секретариата нацелена на исследования и систематизацию знаний по выработке стратегии действий и практической реализации создания «города, доброжелательного к детям»

Дальнейшее развитие данной идеи позволило Детскому фонду ООН (UNISEF) сформулировать инициативу «Города, доброжелательные к детям» (Child friendly cities), которая получила одобрение на заседании Специальной сессии Ассамблеи ООН в 2002 г., посвященной проблемам детей. Данная инициатива была вписана в План действий «Мир, пригодный для жизни детей». Эту инициативу поддержали многие города различных государств, среди которых были и российские города (17 городов в 2011г.).

«Город, доброжелательный к детям» – это город, в котором детям обеспечивается возможность:

1. Участвовать в принятии решений.
2. Выражать свое мнение о городе.
3. Участвовать в семейной, общинной и общественной жизни.
4. Получать основные услуги, такие как здравоохранение, образование и жилье.
5. Доступа к безопасной воде и санитарии.
6. Защиты от эксплуатации, насилия и жестокого обращения.
7. Безопасных прогулок на улицах самостоятельно.
8. Встречаться и играть с друзьями.

9. Иметь доступ к зеленым зонам, растениям и животным.
10. Жизни в незагрязненной среде.
11. Участвовать в культурных и общественных мероприятиях.
12. Быть равноправным гражданином своего города, имеющим доступ к городским службам, независимо от этнического происхождения, религии, дохода, пола или инвалидности.

Создание фундамента «Города, доброжелательного к детям» состоит из девяти «строительных блоков»:

1. Обеспечение участия детей.
2. Наличие дружественной к ребенку правовой основы.
3. Разработка стратегии развития прав детей в масштабах всего города.
4. Создание подразделения по правам детей или наличие координационного механизма.
5. Обеспечение детям оценки воздействий и развития.
6. Наличие детского бюджета.
7. Обеспечение регулярного отчета о жизни детей в городе.
8. Сделать права детей известными среди взрослых и дети.
9. Поддержка независимой защиты детей.

В настоящее время инициатива UNISEF «Child friendly cities» получила поддержку в 54 стране, в том числе в России (на 9 января 2018 г.). В 2012 г. Президент РФ в Указе о национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы в качестве первоочередной меры выделил «содействие реализации в субъектах Российской Федерации глобальной инициативы Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) «Города, доброжелательные к детям».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Официальный сайт Child friendly cities. URL: <http://childfriendlycities.org> (дата обращения 09.01.2018).

Официальный сайт ООН. URL: <http://www.un.org> (дата обращения: 09.01.2018).

Официальный сайт информационного агентства «РИА-Новости». URL: http://ria.ru/ratings_multimedia/20110601/379697482.html (дата обращения: 09.01.2018).

А.А. Бесчасная

ГОРОДА, ДРУЖЕСТВЕННЫЕ К ДЕТЯМ – это города, реализующие принципы безопасности, доступности, комфортности объектов городской инфраструктуры, а также создающие условия для актуализации детских возможностей. Важным индикатором городской доброжелательности выступает поддержание социальной активности детей. Город помогает детям реализовать право на свободную мобильность, в т.ч. активную, с использованием разных средств передвижения (роликов, скейтбордов, велосипедов и пр.), и свободную игру.

Продвижение концепта среды, дружелюбной к ребенку, связано с принятием ООН Конвенции «О правах ребенка» (резолюция 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 г.), закрепившей права ребенка на обеспечение, защиту и выражение собственного мнения. 1 февраля 2013 г. ООН официально провозгласила право ребенка на игру, пересмотрев комментарий к статье 31 Конвенции ООН «О правах ребенка».

Одним из инициативных проектов Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) стал проект по созданию городов, дружелюбных к детям, разрабатываемый с 2002 г. К. Малоун, председатель и основатель программы Child-friendly Азиатско-тихоокеанского региона Детского фонда ООН, отмечает, что «Город, дружелюбный ребенку» - это программа, которая помогает городам понять, как выглядят права в действии. Города отличаются друг от друга, поэтому не существует универсальных рецептов создания доброжелательности. Позиция ЮНИСЕФ заключается в консультационной поддержке и профессиональном сопровождении локальных инициатив в области доброжелательности городской среды.

Стремительное распространение проекта ЮНИСЕФ, с одной стороны, было вызвано его актуализацией в урбанизированном, постоянно изменяющемся глобальном мире с глобальным детством, а с другой – ростом социальной ответственности муниципальных властей, увеличением влияния больших и малых городов на национальные политические и экономические системы. Уровень города

– это тот уровень, где встречаются макро-влияния (экономические, политические, идеологические) и микро-практики (повседневные действия горожан, чиновников, политиков), а значит, именно от него зависит качество жизни детей.

В 2004 г. ЮНИСЕФ была выпущена брошюра о том, как нужно строить дружественные к детям города, базирующаяся на данных проведенных ранее социологических исследований. В ней выделены права юных граждан: влиять на решения, касающиеся города; выражать свое мнение по поводу желаемой городской среды; участвовать в семейной жизни, жизни сообщества и социальной жизни; получать помощь со стороны служб охраны здоровья, образования и приютов; пить безопасную воду и иметь доступ к санитарии; иметь защиту от эксплуатации, насилия и жестокости; безопасно гулять в одиночку по улицам; встречаться и играть с друзьями; иметь зеленые зоны для животных и растений; жить в незагрязненном окружении; принимать участие в культурных и социальных событиях; быть равноправным жителем города с равным доступом к услугам, независимо от этнического происхождения, религии, дохода, пола, состояния здоровья.

Процесс создания таких городов, как говорится в брошюре, является одним из девяти элементов по реализации положений Конвенции (среди прочих – детское участие, дружественное к детям правосудие, орган по правам детей; детский бюджет; национальный доклад о положении детей; информирование детей о правах; независимое адвокати́рование детства).

Концепт города, дружественного к детям, (*child-friendly cities*) в российской общественной и научной риторике возник недавно, после присоединения ряда российских городов к международной инициативе ЮНИСЕФ. В 2007 г. меморандум с ЮНИСЕФ подписало Правительство г. Москвы. В 2010 г. еще 17 российских городов подписали меморандум о включении в реализацию данного проекта.

Российский рейтинг городов, дружественных к детям, основывается на трех индексах – «Жизненная среда» (безопасность и досуг), «Возможности индивидуального развития» (доступность дошкольного образования, качество и

доступность среднего образования, доступность дополнительных образовательных услуг), «Забота о здоровье» (состояние здоровья, проблемы социального здоровья).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Конвенция о правах ребенка // Ведомости СССР. 1990. № 45. Ст. 955.

Рейтинг российских городов, доброжелательных к детям.

URL: http://ria.ru/ratings_multimedia/20110601/379697482.html (дата обращения: 15.03.2018).

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

Building child friendly cities. A framework for action.

URL: <https://www.unicef-irc.org/publications/416/> (дата обращения 01.02.2018).

А.Г. Филипова

Н.Э. Ракитина

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 18- 511-00019)*

РАЗДЕЛ 6 МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСТВА

РОЛИ (ПОЗИЦИИ) ДЕТЕЙ В СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Выделяют четыре основные перспективы в исследованиях детей [Christensen, Prout, 2002], которые активно используются учеными в социологических исследованиях детства, например, Daniela Cojocaru [Cojocaru, 2009]. Это позиции: ребенок как объект, как субъект, как социальный актор и как участник или со-исследователь. Первые две позиции имеют традиционное происхождение, последние две – современные.

1. Ребенок – объект исследования, он действует под влиянием других, взрослых. Этот подход базируется на том, что дети делегируют ответственность за себя, за все происходящее с ними взрослым, его фундамент – признание зависимости ребенка от взрослых, что находит отражение в соответствующих описаниях последними детей. Подход основан на патерналистских идеях, на защите ребенка, на определении его как некомпетентного и уязвимого, здесь поддерживается и не ставится под сомнение авторитет позиции взрослых. Различные аспекты жизни детей, их благополучия изучаются с позиции взрослых: родителей, опекунов, учителей, врачей, социальных работников и всех, кто должен заботиться о детях. Этот подход используется не только социологами, когда они проводят, например, экспертные опросы компетентных взрослых, фокусом которых является детство, например, [Майорова-Щеглова, 2013; Колосова, 2016], но и в статистике, и особенно в наиболее крайних и категоричных формах в административной деятельности чиновников, которые ориентируются во многом на бюрократическую составляющую деятельности компетентных органов.

2. Ребенок – субъект исследования. Ребенок как тот, у кого есть своя субъективность, собственное сознание, способности. Здесь учитывается степень зрелости и развития детей. Этот подход берет за основу когнитивные способности детей и их социальную компетентность в соответствии с возрастом,

определяя, включать или не включать их в определенные исследования. Методы и техники изучения детей используются и адаптируются учеными-исследователями в соответствии с возрастом детей.

Данная перспектива актуальна, прежде всего, в психологии развития, где измеряют уровень развития тех или иных способностей детей определенных возрастов по тем или иным отработанным и проверенным авторским методикам, например, тест Векслера для измерения уровня интеллектуального развития детей от 5 до 16 лет.

В социологии этот подход актуализируются, когда мы признаем, что недостаточно, чтобы делать выводы о мире детства исследовать только взрослых. Важно изучать мнение детей по разным вопросам, касающимся их жизни, и мы определяем детей в качестве респондентов наших исследований [Колосова, Губанова, 2015].

3. Ребенок как социальный актер. Дети в рамках данного подхода представлены как те, кто действуют, изменяют и изменяются сами под влиянием социокультурных условий, в которых они живут. Ключевая черта этого подхода в том, что он не рассматривает различия между взрослыми и детьми как что-то само собой разумеющееся.

Характеризуя этот подход D. Cojocaru отмечает, что Pia Christensen и Alan Prout интегрируют социальные действия, принимающие в расчет детский опыт, и способность понимания детей. Подход к ребенку как к социальному актору фокусируется на значимости голоса самих детей, на анализе социальных оснований тех конструктов, которые делают детей детьми [Cojocaru, 2009: 93]. Примерами исследований, которых можно отнести к этой перспективе, являются те из них, где используются в основном «мягкие» методики исследования детей [Щеглова, 2000].

4. Ребенок как участник или как со-исследователь. Этот подход вырастает из предыдущего, он конституирует детей как активных участников, как исследований, так и общественной жизни. Дети представляются активными гражданами, которые «должны быть вовлечены, информированы,

проконсультированы и услышаны» [Christensen, Prout, 2002: 481]. Такой взгляд воодушевляет принципом утверждения участия ребенка в его/ее собственной жизни, в принятии решений, касающихся его/ее, свободного выражения им/ею мнения, и идеей необходимости консультаций самих детей, когда принимаются решения, касающиеся его/ее жизни. Иллюстрацией к этой позиции служат социологические исследования, где используется, например, фокус-групповое интервью с детьми [Бесчасная, 2016], фотографическая техника [Митрофанова, Штифанова, 2015], наблюдение с фотосъемкой [Филипова, Темин, Ракитина, 2016].

Анализируя динамику конструирования роли детей в социологических исследованиях, отметим, что современное понимание детства смещает акценты в сторону актуализации возможностей для проявления большей детской субъективности и компетентности. Вместе с тем, характерная черта современного социогуманитарного научного знания – полипарадигмальность, ее реализация требует того, чтобы представленные подходы в отношении роли детей в социологических исследованиях детства рассматривались как сосуществующие, выбор которых на практике зависит от целей и задач, которые ставит перед собой субъект исследования детства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бесчасная А.А. Дихотомия «детства-взрослости» в представлениях детей (в контексте социально-экономического положения их родительских семей) // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 1. С.133-145.

Колосова Е.А. «Вебландия» - территория позитива. Экспертная оценка детской медиасреды // Библиотечное дело. 2016. №15(273). С.4-6

Колосова Е.А., Губанова А.Ю. Тема Великой Отечественной войны в чтении детей и подростков: межрегиональное исследование / Человек и общество в условиях войн и революций. Материалы II Всероссийской научной конференции. Под редакцией Е.Ю. Семеновой; редколлегия: А.Б. Бирюкова, А.В. Богачев. 2015. С.208-212.

Майорова-Щеглова С.Н. Тенденции изменения воспитательных практик в России: опыт использования метода Дельфи в среднесрочном прогнозе // Вестник РГГУ. Серия Философия, Социология Искусствоведение. 2013. №2(103) С.158-174.

Митрофановой С.Ю., Штифановой Е.А. Роль информационных

технологий и гаджетов в социализации детей // Экономика и социология. 2015. № 1. С.18-24.

Филипова А.Г., Темин Д.В., Ракитина Н.Э. Современная детская площадка: взгляд родителей vs. взгляд детей // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2016. № 6 (108). С.103-105.

Щеглова С.Н. Мягкие методики изучения детей и подростков // Школьные технологии. 2000. № 3. С.118.

Christensen P., Prout A. Working with ethical symmetry in social research with children // Childhood. 2002. Vol.9 №4. P.477-497.

Cojocaru D. Challenges of childhood social research// Revista de cercetare si interventie sociala. 2009. vol. 26. P. 87-98.

С.Ю. Митрофанова

ЭТИКА СОЦИАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ С УЧАСТИЕМ ДЕТЕЙ – это совокупность принципов, требований и норм поведения исследователей, разработанных в целях уважения и поощрения прав, достоинства и благополучия детей в ходе и за пределами исследования. Необходимым условием их выполнения является наличие согласованных этических стандартов. Стандарты также предназначены для защиты исследователей и их организаций, а также для поддержания репутации исследования [Alderson, Morrow, 2011].

Развитие представлений об этических нормах исследований с участием людей тесно связано с итогами Второй мировой войны, в том числе с фактами многочисленных бесчеловечных опытов над людьми. В 1947 году был принят Нюрнбергский кодекс – первый международный документ, который ввел такие этические нормы как добровольное согласие на участие в исследовании, отсутствие негативных последствий за отказ в участии и возможность выйти из исследования на любом этапе. В дальнейшем он стал основой действующей по сей день Хельсинской декларации - свода этических принципов проведения медицинских исследований с участием человека.

Исследования С. Мильграма, Ф. Зимбардо и других американских ученых в 1960-х и 1970-х годах, продемонстрировали, что не только медицинские, но социально-поведенческие исследования способны нанести серьезный вред участникам [Харламов, Харламова 2014]. Общественный резонанс, который повлекли эти исследования, способствовал тому, что Конгресс США в 1974 г. основал систему институционализированных этических комитетов (Institutional Review Boards) и Национальную комиссию по защите участников медицинских и поведенческих исследований. Также в США был опубликован Бельмонтский доклад (1979), в котором впервые было указано, что дети являются особо уязвимыми участниками исследований, поскольку их автономия и самоопределение ограничены в связи с их развитием и правовым статусом в обществе.

В последующие годы этические комитеты на базе университетов и научных центров получают все большее распространение в США и европейских странах. Рассмотрение исследования Этическим комитетом стало в некоторых странах обязательным (например, в США), в некоторых – рекомендованным (например, в Великобритании) [Форман, Роулз, 2004]. Этические принципы каждого конкретного исследования должны быть изложены в этическом протоколе и содержать формы добровольного информированного согласия для участников исследования – детей и их родителей (официальных представителей).

Российское законодательство следует основным принципам Нюрнбергского кодекса и Хельсинкской декларации. Конституция РФ (ч.2 ст.21) гласит: «Никто не может быть без добровольного согласия подвергнут медицинским, научным или иным опытам». Внимание к этическим аспектам участия в медицинских исследованиях отражено в Федеральном законе «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (ст. 20).

Какие-либо иные регламенты, касающиеся участия детей в социальных исследованиях в России в настоящее время отсутствуют.

У нас нет сомнений в том, что вопросы участия детей в социальных исследованиях должны оговариваться специально. Ранее мы уже рассматривали основные принципы и шаги, которые необходимо предпринять при планировании исследования с участием детей [Русакова, 2014]. Хотелось бы более подробно остановиться на этических рисках, которые возникают в исследованиях, связанных с изучением сенситивных тем (насилия, межличностных отношений), постоянно порождает ситуации, которые должны быть регламентированы протоколом, содержащим конкретные инструкции для исследователей, что делать в той или иной ситуации. Рассмотрим некоторые вероятные ситуации.

Ребенок в ходе интервью сообщил исследователю о совершенном в его отношении насилии, либо исследователь, по косвенным признакам, подозревает, что он подвергается насилию, но сам ребенок, вероятно из-за страха, избегает затрагивать эту тему. Этический протокол исследования должен содержать

четкий алгоритм реагирования исследователей на подобную ситуацию (перенаправление ребенка к специалистам).

Исследователь намерен привести в научной статье развернутую цитату из интервью с ребёнком. Имя изменено, но ребенок, если прочитает статью, может узнать себя и решить, что этой информации достаточно для того, чтобы идентифицировать его как участника этого исследования (риск нарушения конфиденциальности). Исследователям следовало предупредить респондентов об этой форме использования результатов исследования и попросить у каждого из них согласие на публикацию фрагментов интервью.

Тематика анонимного опроса (например, в условиях учебного заведения) актуализировала у некоторых участников потребность в помощи, они хотели бы знать, куда они могут обратиться за ней. Исследователям необходимо обеспечить всех участников информацией о возможностях получения бесплатной помощи по месту жительства (кризисные центры, телефоны доверия) в виде небольшого буклета, который выдается вместе с анкетами.

Основной принцип подготовки этического протокола исследования заключается не только в декларировании этических принципов исследования, сколько в том, что исследователи должны максимально предусмотреть возможные риски для прав и благополучия детей-участников в контексте тематики и процедур исследования и описать конкретный порядок действий исследователей в этих ситуациях. К редакции этического протокола целесообразно привлекать специалистов государственных структур и НКО - психолога, юриста, социального работника для того, чтобы порядок действий учитывал существующую в городе инфраструктуру по оказанию помощи детям и был «работающим».

В заключение хотелось бы отметить, что помимо этических целей, все процедуры, направленные на защиту прав детей как участников исследования, обладают важными «побочными эффектами» как для организаторов исследования, так и для ребенка-участника. Дети более охотно делятся своим опытом и точкой зрения на важные для них вопросы и получают большее

удовлетворение от участия, когда чувствуют, что обладают правами участника исследования. Это способствует получению более качественных эмпирических данных, в чем, безусловно, заинтересованы исследователи. Для ребенка же участие в исследовании становится важным опытом, в котором он взаимодействует с компетентными взрослыми на равных и учится быть активным участником социального действия. В некоторых случаях исследовательское интервью может выполнить терапевтическую функцию, и способствовать тому, что в дальнейшем ребенок будет более открыто обсуждать со специалистами свои трудности и искать поддержки у компетентных взрослых.

На фоне роста числа исследований с участием детей в России нам хотелось бы привлечь внимание к проблеме отсутствия этических стандартов для таких исследований. Можно добавить, что обозначенные выше проблемы этического регламентирования в равной степени относятся и к исследованиям, включающим другие типы респондентов, нуждающихся в особой защите (например, люди с инвалидностью, взрослые жертвы насилия и т.д.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Русакова М.М. Обзор законодательства и литературы по этическим аспектам исследований благополучия и нарушений прав детей // Теория и практика общественного развития. 2014. №16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-zakonodate...> (дата обращения: 12.10.2018).

Форман, Н., Роулз, Р. Этические проблемы в психологии: британский опыт // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т.1. №1. С.110-123.

Харламов В.Э., Харламова Т.М. Этика научного исследования: зарубежный опыт // Фундаментальные исследования. 2014. №5-2. С.402-405.

Alderson P., Morrow V. The ethics of research with children and young people: A practical handbook. London: Sage Publications Ltd, 2011.

Amdur R. J., Bankert E. A. Institutional review board: member handbook. Sadbury: Jones & Bartlett Publishers, 2010. 212 p.

В.А. Одинокова

АНКЕТИРОВАНИЕ И ИНТЕРВЬЮИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ – опросные методы, которые традиционно считаются самими распространёнными способами сбора информации в социологическом исследовании, с той лишь поправкой, что основным объектом является взрослое население, т.е. люди старше 18 лет. В отношении анкетирования и интервьюирования детей ситуация иная из-за возраста, правовых ограничений, восприятия детства в обществе.

Ведущим признаком определения детей в социально-демографическую группу является возраст ребенка. Несмотря на относительно небольшой временной период, охватывающий этот период жизни человека по сравнению с другими возрастами, например, средним возрастом, ребенок столь существенно меняется когнитивно и социально, что тот инструментарий, который можно предложить подростку будет совершенно не пригоден для детей младшего возраста.

Опираясь на психологические особенности личностного развития ребенка, для детей дошкольного и младшего школьного возраста значимым являются внутренние переживания и конкретика в восприятии окружающей среды. В связи с этим социологу может быть доступен лишь конкретный опыт ребенка, который он может выразить в ходе кратковременных интервью или небольших красочных анкет. Наличие иллюстративного материала выполняет функцию уменьшения психологической нагрузки, снижает монотонность работы, выступает своего рода пояснением вопроса. [Майорова-Щеглова, 2015:773].

Формирование к началу подросткового возраста абстрактного мышления, системы ценностных ориентаций, способность ребенка выделять себя из группы и соотносить свое мнение с мнением окружающих, расширение словарного запаса - все эти факторы расширяют возможности проведения социологических опросов в детско-подростковой аудитории. Подросткам уже можно задавать вопросы, касающиеся не только их предметного окружения, но и оценочные суждения. Кроме психолого-педагогического компонента подготовленности к участию в опросах в подростковых группах сильнее начинает проявляться

дифференциация по уровню культурного и символическому капитала, влияющего на качество сформированных умений и навыков. Исследователи, занимающиеся опросами в подростковых группах замечают, «что некоторая часть подростков не всегда точно оценивает свои позиции, т.е. имеет несформированные ценности, а у некоторых учащихся, в особенности в училищах и колледжах, не вполне сформированы логико-понятийное мышление» [Селиванова, 2015:792]. Наличие подобных особенностей создает необходимость предварительной дифференциации объекта исследования и формирования инструментария с учетом уровня развития когнитивных навыков.

При составлении вопросов, ориентированных на детско-подростковую аудиторию, важно обращать внимание на их формулировки. В словесной формулировке вопроса следует избегать использования специальных терминов, учитывать абстрактности понятий и возможный уровень знаний в исследуемой группе. Стремиться к коротким формулировкам. Вопрос не должен быть многозначным, т.е. не содержать в себе двух или более различных по смыслу вопросов, на каждый из которых можно получить независимый ответ, или быть двусмысленным.

При опросах детей очень важно учитывать их стремление к социально одобряемому поведению, что может повлиять на ответы с разных сторон их жизни. Важно избегать «подталкивающих» (или наводящих) вопросов, неявно указывающих ребенку, какой ответ желателен. По возможности не использовать выражения, содержащие отрицательное значение. Вопросы, требующие особой компетентности или осведомленности о чем-то, нужно задавать лишь тем, кто может на них ответить. В вопросах о фактах необходимо конкретизировать интересующие исследователя временные и пространственные рамки.

Для детской аудитории важными являются не только вопросы, но и оформление анкеты. Примером дружественно оформленного по отношению к целевой аудитории опросника могут стать советы авторов исследования, посвященного методам оценки благополучия и соблюдения прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей:

- «отчётливый крупный текст, легкий поиск ответов, навигация по «фильтрам» с помощью стрелок;
- исключение технической информации, которая обычно присутствует в вопросниках для удобства исследователей (например, коды ответов);
- умеренное количество нейтральных по оформлению картинок, соответствующих теме вопросов, в объеме примерно одной картинки на разворот;
- иллюстрирование частотных шкал цветовым градиентом;
- иллюстрирование субъективных оценочных шкал смайликами, по типу принятых в педиатрии шкал боли;
- цветное оформление;
- качественная матовая полиграфия,
- печать вопросника в виде брошюры формата А4» [Русакова, 2015:25].

Преимуществом детско-подростковых опросов и интервью является сосредоточенность аудитории в определённом месте, а именно в различных типах образовательных учреждений. Вместе с тем доступ на территорию и к самим информантам требует большого по времени подготовительного периода, предполагающего получение разрешений от различных инстанций, начиная от администрации населённого пункта, заканчивая информированными согласиями родителей. С принятием ряда законов за последние 10 лет, таких как ФЗ «Об образовании» в 2012 г, «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» в 2010 году и другие создаются предпосылки для формирования труднодоступности детей и подростков как объектов социологического исследования.

Столь значительное внимание к правам детей при проведении анкетирования и интервью акцентирует этическую сторону исследования и проблему властных взаимоотношений между взрослым и ребенком. Особенно активно эти вопросы поднимаются, в силу разработанности темы, в зарубежных исследованиях. В качестве причин указываются укорененная и транслируемая

власть взрослых «над детьми во всех известных обществах», проявляющаяся «во взаимозависимости наблюдающего субъекта и наблюдаемого объекта», конструирование детства и его восприятия в том или ином обществе, а также специфика применяемого инструментария в социальных исследованиях, которые не являются нейтральными для изучаемого объекта [Moody, Darbellay, 2018: 4]. Все это делает детей-респондентов потенциально более зависимыми от решений взрослых.

Способами минимизации влияния властных структур могут выступать онлайн опросы, которые набирают всю большую популярность при анкетировании подростков. Онлайн анкетирование позволяет избежать традиционных, характерных не только для детских опросов, «некачественности» заполненных анкет, т.е. невыполненные переходы, не полностью заполненные анкеты. Онлайн опрос, в ставшей для современного подростка естественной интернет-среде, снижает напряженность из-за чувства большей анонимности и минимизации влияния взрослых субъектов (учителя, самого исследователя), на результаты опроса, особенно если анкета размещена на ресурсе, не связанном с образовательным учреждением. Возможность получать с помощью онлайн опросов более валидные и надежные данные, чем при анкетировании и персональных интервью отмечается и западными исследователями [Hill, 2006].

Важным аспектом при анкетировании и интервьюировании детей является проблема фантазирования ребенка и честности его ответов на вопросы. Причиной слитности фантазии и реального мира являются психологические особенности детского восприятия. Проблема лжи возникает вследствие стремления избежать разговоров о предмете, вызывающим болезненные воспоминания, из-за страха, стыда или желания создать благоприятные впечатления или сказать то, что исследователь хочет услышать. Преодолеть ситуацию обмана или уклонения от ответов можно при создании доверительных отношений между исследователем и ребенком. А также подбором формы интервью. Есть дети, которые больше расположены к проведению персональных

интервью, для других это более нервная ситуация и они предпочитают отвечать на вопросы в группе [Punch, 2002].

Качество собранных данных зависит от готовности детей принимать участие в исследовании. Британские исследователи обнаружили причины, выделив интерес к предмету опроса, а также рассмотрение детьми исследования как способа обучения, когда через исследование можно овладеть новыми знаниями. Как способ терапии, при котором происходит проговаривание сложных тем, усиливается эмпатия между участниками, ребенок перестает чувствовать себя особенным из-за возникшей у него проблемы. И как возможность предъявить себя через раскрытие своих взглядов [Edwards, Alldred, 1999: 269-274].

При дальнейшем изучении участия детей в исследованиях были выделены мотивы получения нового жизненного опыта, возможности пропустить занятия. Альтруизм как основной фактор, способствующий участию в исследовании, был выделен среди детей, подвергшихся сексуальному насилию. Своими рассказами о негативном опыте они считали, что помогают другим [Hill, 2006].

Опрашивая детей, социолог часто сталкивается с проблемой неполноты детского опыта и невозможности в силу возраста самим принимать какие-то ключевые решения. В этих ситуациях родители являются столь же значимыми участниками исследований. При получении данных от двух групп возникает проблема согласованности данных. Например, в исследовании Новиковой Е.М. школьников с ограниченными возможностями здоровья и их родителей по проекту «Востребованность программ ВПО у инвалидов» «от 18% до 30% пар были не согласованы из-за противоречивых мнений. В данном случае, вопрос о проблемах и трудностях может быть интерпретирован детьми или их родителями не одинаково. Ещё одним фактором, влияющим на разность ответов родителей и детей, мог стать психологический контекст вопроса, ведь признавать свои проблемы (для детей) и проблемы ребенка (для родителей) не одно и то же. Не совпадение ответов также может демонстрировать низкий

уровень информированности родителей о положении дел у детей в школе» [Новикова, 2015:783].

В целом, несмотря на существующие трудности при анкетировании и интервьюировании детей и подростков, эти методы применяются массово и довольно успешно, как в нашей стране, так и за рубежом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Майорова-Щеглова С. Н. Анкетирование детей: ошибки текстов и смыслов // V социологическая Грушинская конференция «Большая социология: расширение пространства данных». Москва, 2015. С.771-773. URL: https://wciom.ru/fileadmin/file/nauka/grusha2015/tezisy_grushin_2015.pdf (дата обращения: 23.11.2018).

Новикова Е. М. Сравнение ответов в парах «родитель-ребёнок»: можно ли из двух кривых зеркал построить одно правильное? // V социологическая Грушинская конференция «Большая социология: расширение пространства данных». Москва, 2015. С.781-788. URL: https://wciom.ru/fileadmin/file/nauka/grusha2015/tezisy_grushin_2015.pdf (дата обращения: 23.11.2018).

Русакова М.М., Одинокова В.А., Захарова Ю.П. Благополучие и соблюдение прав детей-сирот: руководство по проведению опроса детей и отчет о пилотном исследовании. Санкт-Петербург, РОО СПСБН «Стеллит», 2015 г. 124с.

Селиванова З. К. Анкетирование как метод социологического исследования при изучении старших городских подростков // V социологическая Грушинская конференция «Большая социология: расширение пространства данных». Москва, 2015. С.790-793. URL: https://wciom.ru/fileadmin/file/nauka/grusha2015/tezisy_grushin_2015.pdf (дата обращения: 23.11.2018).

Edwards R., Alldred P. Children and Young People's Views of Social Research // Childhood. 1999. vol. 6 (2). pp.261-281.

Hill M. Children's voices on ways of having a voice // Childhood. 2006. vol. 13 (1).- pp.69-89.

Moody Z. Darbellay F. Studying childhood, children, and their rights: The challenge of interdisciplinarity // Childhood. 2018. URL: <https://proxy.library.spbu.ru:2083/10.1177/0907568218798016> (дата обращения: 23.11.2018).

Punch S. Research with children // Childhood. 2002. vol. 9 (3). pp.321-341.

М.Н. Яшина

ИНТЕРВЬЮ-ИГРА – это один из видов метода неформализованного интервью как метода сбора социологических, психологических, социопедагогических, антропологических данных. Основная особенность заключается в геймификации процесса взаимодействия интервьюера и ребенка или отдельных его этапов для повышения эффективности сбора данных. Идея геймификации методов изучения детских представлений и мнения базируется на теориях игры, среди которых значимое место занимают идеи Л.С. Выготского [Выготский, 1966]. Он предполагал, что ребенок в игре легко реконструирует «мнимую» ситуацию, воплощая в ней нереализованные мотивы, интересы и установки в своих фантазиях, причем такое фантазийное творчество дает ребенку удовлетворение, побуждая, вовлекая его в длительное участие в игре. Игра занимает лидирующее место в деятельности ребенка, а игровые аспекты, предпринимаемые в интервью, адаптируют этот метод к особенностям детского межличностного взаимодействия. В российской социологии метод интервью-игра введен С.Н. Майоровой-Щегловой на основе изучения предыдущего опыта работы исследователей с проективными методиками [Щеглова, 2000]. Однако, первые упоминания игрового общения с детьми для изучения их предпочтений и интересов проводился еще в 30-ых годах педологом А.Н. Бернштейном. Интервью-игра применен в эмпирических социологических исследованиях Н.А. Селиверстовой [Селиверстова, 2000], которая изучала этнические установки, формирующиеся у детей дошкольного возраста, и О.Б. Савинской в исследовании детского восприятия сформированного взрослыми социального порядка в детском саду [Савинская, 2018].

Этот метод особенно хорош для детей дошкольного и младшего школьного возраста, поскольку детей этого возраста почти невозможно изучать формализованными методами. В этом возрасте дети также пока еще не могут долгое время концентрировать свое внимание и фокусироваться на одной теме. Вместе с тем, установлено, что к 7-милетнему возрасту дети уже могут выстаивать в своем разговоре описания одного-двух событий в связке, умеют

отрицать предложенную собеседником идею, выражать свое мнение, и в целом поддерживать нарратив/сюжет игры.

Геймификация может положительно сказываться на таких характеристиках процесса интервью как – повышение комфортности ситуации сбора данных, помещение участников разговора в среду сюжетно-ролевой игры, формирование доверия или релевантного раппорта между участниками беседы, игровое стимулирование сознания ребенка-информанта для повышения информативности собираемых данных, повышение контекстуальности разговора за счет введения в разговор игровых ситуаций, формирование удобных условий для удерживания внимания ребенка на теме разговора. Чаще всего геймификация хорошо сочетается с техниками глубинного интервью, предполагающего задействование проективных методик (психо-драматических или сюжетно-ролевых, ассоциативных, и др.) для изучения процессов, опыта, усвоенных норм, формирующихся установок и оценок. Такие интервью могут проходить как в формате совместного конструирования игрового нарратива, так и формате квестов – выполнения разного рода заданий, нанизанных на одну тематическую линию и насыщающих эту тематику интерпретациями по мере выполнения заданий.

Для реализации данного вида интервью необходимо заранее подготовить гайд или сценарий разговора, который помогает задать основу нарратива. Но, как и в других видах неформализованного интервью, интервьюер может уходить от последовательности запланированных тем и следовать логике собеседника, при этом находят возможности для обсуждения пропущенных аспектов темы.

Так, например, для реализации методики включения в разговор последовательного психо-драматического ролевого проигрывания ситуаций из жизни ребенка можно придерживаться следующих принципов. Запланированные в гайде сцены недирективно предлагаются интервьюером для разыгрывания по ролям, а после разыгрывания интервьюер предлагает ребенку немного рассказать о ней, объяснить свои действия в ситуации. В создании проективных ситуаций и проигрывания ролей приветствуется использование

игрушек (фигур) для воплощения роли, если интервью происходит в комнате, в которой имеются игрушки, или на детской площадке. Особенности сбора данных могут меняться в соответствии с средой, конкретной ситуацией, индивидуальными потребностями и интересами ребенка, его/ее умениями артикулировать свои идеи, воображением, умением контактировать и готовностью доверять интервьюеру. Опыт проведения интервью-игры также показывает, что некоторые дети по ходу разговора встраиваются в правила «взрослого» интервью, и роль игры в ходе общения с интервьюером может снижаться. Если это не приводит к усталости ребенка и снижению интереса к взаимодействию, игровые аспекты в интервью могут быть нивелированы.

Методический опыт проведения интервью-игры представлен пока слабо, а его потенциал и методическое разнообразие еще не изучены полностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка (1933) // Вопросы психологии 1966. № 6. С. 62 – 68.

Савинская О. Б. Социальный порядок детского сада глазами детей: конструирование мира детства через интервью-игру // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 77-85.

Селиверстова Н.А. Дети как респонденты (Опыт конкретного социологического исследования) // Социологический сборник. Вып. 6. /Ин-т молодежи; Под общей ред. В. А. Лукова. М.: Социум, 2000. С. 156-162.

Щеглова С.Н. Как изучать детство? Социологические методы исследования современных детей и современного детства. М.: ЮНПРЕСС, 2000.

О.Б. Савинская

КАРТОГРАФИРОВАНИЕ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ДЕТСТВА –

комплексный метод в социологии с использованием сочетания различных процедур социологического исследования (анализ статистических данных, использование невключенного формализованного или неформализованного наблюдения, анализ визуальной информации и анкетный опрос).

Началом применения метода можно считать практическую деятельность Чикагской школы в 1920–1930-е гг. Одним из основателей социального картографирования стал Э. Берджесс, предлагавший использовать данный метод в кейс-стади наряду с наблюдением, интервью, изучением документов. Применение социального картографирования легло в основу глобальной исследовательской программы «Город как социальная лаборатория», в результате которой была разработана оригинальная концепция городского развития.

Основой для применения метода в современной социологической практике являются работы по проблематике городской среды классиков социологии и философии, среди которых П. Бурдьё, М. Вебер, Л. Вирт, Г. Зиммель, Л. Мамфорд, Р. Парк, П. Сорокин, Г.Д. Торо, О. Шпенглер.

В современной российской социологии метод применялся для изучения города С.Ю. Барсуковой, Э.А. Орловой, Л.Г. Скульмовской, О.И. Столяровым, О.Н. Яницким и др. Социально-территориальная дифференциация и стратификация, социально-пространственная сегрегация активно изучалась в работах Т.М. Дридзе.

Метод был апробирован в ряде исследований, при изучении городского пространства в жизни современных детей. Так, при исследовании района Выхино-Жулебино Юго-Восточного административного округа города Москвы была использована методика социального картографирования и построена карта «Социальная инфраструктура и социализационная среда для детей и подростков» в 2010 г. [Майорова-Щеглова, 2013]. Метод социального картографирования зафиксировал особенности расположения различных

социальных объектов на территории населённого пункта или муниципального района с помощью социальных карт, на которых показаны основные элементы социальной инфраструктуры, предприятия и образовательные учреждения. Дополнительно проведен опрос родителей подростков-выхинцев «Оценка факторов городской социализации школьников 5-11 классов глазами их родителей», время опроса – март-май 2010 года. Выборка нерепрезентативная, случайная – 300 человек.

Анализ представленного визуального материала проводился по нескольким основаниям:

1. Представлены ли все возможные виды институтов жизнедеятельности, жизнеобеспечения людей, отдельных важных для целей исследования сфер, а именно, социализации?

2. Нет ли количественных несоответствий между ними, равнозначно ли их количество, как это соотносится с нормативами качества жизни людей в населённом пункте?

3. Насколько равномерно пространственно распределены по территории эти объекты, организации?

4. Представлены ли организации для всех возрастных групп? Учтены ли потребности отдельных, специфических групп населения? Немаловажным этапом проведения социального картографирования района являлось определение мест, позитивно или негативно влияющих на социализацию подростков.

Другой пример использования метода социального картография связан с изучением дворового пространства, которое является важным фактором взросления современных городских детей, в нем проходит уличная социализация детей и особенно подростков. Многие дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию в семьях и школе, проводят во дворах все свое свободное время. Как организовано это пространство в Москве, насколько оно способствует успешной социализации детей и подростков и каковы перспективы использования этого пространства активистами городской социальной программы «Солнечный круг»

при работе с детьми? Для ответа на эти вопросы в марте 2006 года проводится исследование московских дворов методом социального картографирования. В результате применения методики была подготовлена социальная карта двора или микрорайона.

Применение методики социального картографирования предполагало несколько этапов.

Подготовительный этап: определить точный адрес двора, иметь схему проезда к нему. Подготовить для работы твердый планшет с бумагой для записи, блокнот для записей, часы, фотоаппарат для фиксации объектов.

Полевой этап исследования: прибыть на объект и четко зафиксировать дату (с указанием дня недели), время проведения наблюдения и опросов (ориентировочное - 3 часа, будний или выходной день), погодные условия при наблюдении. Провести первичный осмотр территории по условному периметру по часовой стрелке, зафиксировать все объекты графически на планшете и заметки к объектам на блокноте. При графическом изображении необходимо соблюсти относительный масштаб объектов.

На социальной карте должны были быть отмечены символами, штриховкой, цветом не только особенности ландшафта территории (транспортная дорога, пруд и т.п.), все строения микрорайона, но и все важные для жизнедеятельности детей места (открытые/закрытые; опасные/безопасные и т.д.).

Допускался вторичный осмотр территории, при котором следует обратить свое внимание на особые объекты, произвести их дополнительное описание, фотографирование, зарисовки.

Рекомендовался опрос 2-3 взрослых, родителей (случайная выборка) для уточнения их мнения о возможностях использования дворового пространства для работы с детьми, о безопасности двора для детей.

Составление отчета по исследованию: на подготовленную основу карты наносятся разными знаками и цветом выявленные объекты. К карте должны быть приложены комментарии по объектам, а также фотографии. Письменный отчет

должен содержать аргументированную оценку обнаруженных особенностей местности, а также рекомендации на основе полученных данных.

Перспективы применения метода картографирования. ЮНИСЕФ сформулировал некоторые рекомендации, которыми возможно руководствоваться при экспертизе состояния и планировании будущих изменений в городской сфере.

1. Повышение уровня осознания городских проблем детства
2. Выявление и устранение конкретных препятствий для жизни ребенка в городе
3. Учет специфических потребностей и интересов детей
4. Поощрение сотрудничества власти и групп гражданского общества в реализации прав ребенка
5. Консолидация международных, внутригосударственных, муниципальных ресурсов и возможностей некоммерческого сектора в решении проблем особых групп детей.

Добавим, что необходимо также реализовывать потенциал ребенка и его родителей, разворачивать вокруг решения сложных ситуаций обустройства и организации жизни ребенка в городской среде социальную активность самих жителей.

Достоинствами метода социального картографирования является его наглядность, обзорность, доступность понимания итогов исследования для заказчика: государства или общества. Недостатками данного метода можно считать его использование исключительно в сочетании с другими методами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Городская среда. Технология развития: Настольная книга / под ред. В.Л.Глазычева и др. М., 2005. 239с.

Дридзе Т.М. Социально-диагностические исследования города // Вестник, Российского гуманитарного научного фонда, 1996. №1. С. 95-103.

Кулешова И.В. Особенности воспитательного пространства малого города // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Под ред. Н.Л.Селивановой. Калуга: ИУУ, 2000. С.148-155.

Майорова-Щеглова С.Н. Социальная картографирование // Тезаурус социологии: тематический словарь-справочник / под.ред Ж.Т.Тощенко. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. С.164-166.

Майорова-Щеглова С.Н. Социализирующее пространство города: методика социального картографирования // Педагогическая диагностика. 2013. № 1. С.61-75.

Светличный Б.Е. Город в современном мире. М.:Стройиздат, 2007. 214с.

Тулиганова И.В. Город как культурный ландшафт // Вестник Поволжской академии государственной службы имени П.А. Столыпина. Саратов. 2007. № 13.

Фиофанова О.А. Проектирование модальностей взросления подростков в воспитательном пространстве города: теория и социальная практика. М.: МГПУ, 2008.

Яковлева С.И. Инфраструктурные параметры организации социального пространства города // Социол. исслед. 2004. №2. С.130-133.

С.Н. Майорова-Щеглова,

Е.А. Колосова

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ДЕТСТВА – метод формализованного количественно-качественного анализа документов, состоящий в переводе в количественные показатели содержания текстовой информации с последующей статистической обработкой и интерпретацией выявленных числовых закономерностей [Орлова, 2013 : 136].

Качественный компонент подразумевает выделение единиц анализа, их классификацию и последующее количественное выражение (в объеме, количестве упоминаний и т. п.). Обобщенные данные используются для анализа групповых характеристик объекта исследования.

Первое упоминание о применении специальной техники для анализа содержания текстов относится к 1840 г. Термин «контент-анализ» для ее обозначения стал применяться в конце XIX в. У истоков новой техники, метода стояли Г. Лассуэлл (США) и Ж. Кайзер (Франция). В начале XX в. Г. Лассуэллом и Б. Берельсоном были разработаны методолого-методические основы контент-анализа. На первом заседании Германского социологического общества в 1910 г. М. Вебер предлагал использовать метод контент-анализа для исследования газетных текстов. С 20-30-х гг. XX в. отечественные социологи и психологи начали применять количественные способы анализа текстов (В. Кузьмичев, Н. Рыбников, И. Шпильрейн).

При проведении контент-анализа документов в области социологии детства изучаются собственно «следы детства» или материальные свидетельства отношения общества к детству. Объектами исследования может быть текст, рисунок, символ, знак, понятие, фотография или произведение искусства. Применение метода контент-анализа несомненно обогащает знание о современном детстве, его положении в обществе.

Техника проведения контент-анализа предусматривает ряд этапов.

1. Постановка проблемы, выделение задач исследования.
2. Выбор документального материала. Определение выборочной совокупности.

3. Операционализация понятий.

4. Перевод содержания документа в категорийную сетку (кодификатор).

5. Анализ.

В рамках социологии детства контент-анализ применим для исследования проблем «на расстоянии» – удаленном во времени или пространстве (например, детских дневников известных личностей); для изучения скрытых проблем, глубоких, часто бессознательных установок (например, гендерных стереотипов, потребительского поведения)

Отобрав нужное количество объектов исследования - документов для анализа, например, учебники по русскому языку или математике, исследователь конструирует свою систему кодирования - совокупность инструкций или правил для фиксирования и записи содержания. Далее решается, что будет единицей анализа – слово, сюжет, персонаж, картинка и т. д. При анализе учебной литературы это могут быть учебные задачи, картинки (иллюстрации), тексты упражнений. В основу кодирования могут быть заложены несколько характеристик: частота, направленность, интенсивность, пространство и др.

В этой системе пространство может фиксироваться как размер занимаемой печатной площади в количестве страниц, слов или знаков.

На следующем этапе составляется кодировочный бланк контент-анализа и начинается тщательное фиксирование обнаруженных единиц анализа. Бланк контент-анализа должен содержать сведения об изучаемом документе. Итоги анализа, включающие количество употребления единиц анализа и соответствующие выводы относительно категорий анализа. Бланк контент-анализа заполняется в закодированном виде для того, чтобы при анализе большого количества документов можно было сопоставить итоги между собой.

После получения количественных данных по каждому пункту исследователь пробует ответить на следующие вопросы:

1. Имеет ли место исследуемое явление, т. е. в нашем случае, обнаружены ли в тексте гендерные стереотипы в отношении профессий?
2. Действительно ли превалируют мужские профессии над женскими?

3. Каковы размеры сообщения или другая характеристика пространства (объем в страницах, абзацах и т. п.)?
4. Упоминание профессий чаще прямое или косвенное в тексте?

Метод контент-анализа для изучения скрытой проблемы, например, изучения гендерных стереотипов в профессиональной социализации, может быть использован в социологии детства следующим образом. Документом для анализа в данном случае выступают учебники, т. к. наряду с семьей и учителями школьные учебники являются важнейшими источниками социализирующего влияния на детей в особой ситуации образовательной деятельности. Каналами социализации являются языковые средства учебника (форма и содержание текстов) и художественные (иллюстрации, рисунки, фотографии) [Майорова-Щеглова, Колосова, 2012: 75]. Иллюстрация – образ – не только отражение реальности, бытия, традиций и нововведений в общественной жизни. И визуальный, и вербальный образы диктуют определенные стереотипы, а также навязывают определенные модели поведения и оценки действительности.

Макаревич С.Г. предлагает при изучении учебной литературы опираться на качественный анализ и количественный контент-анализ, дающий возможность иерархического распределения материалов анализируемого учебника и составления базового словаря и работающих в нем понятий, определения последовательности и частоты тем, образов и эпизодов, анализа их присутствия-отсутствия, появления-пропадания, трансформации-сохранения.

Историко-культурное и социально-педагогическое направления в исследовании учебника могут быть представлены с помощью таких вопросов, как: различные образы детей и взрослых (человек счастливый, воспитанный, мудрый, больной, ущербный и т. д.); способы представления образов детей и взрослых; какие фигуры соотнесены с образом девочек и мальчиков, учениц и учеников (родители, бабушки, дедушки, братья, сестры, учителя, сверстники, фигура «чужака» и т. д.); образ учителя и номинации направлений его деятельности и легитимных/нелегитимных возможностей; роль ребенка и взрослого в учебнике, в мире через учебник; окружающий человека мир

(природа, история, город, техника, культура), значение семьи, школы, государства, литературы и искусства в нем; в каком пространстве «проживают» герои текстов и иллюстраций из учебника (город, деревня, тайга, река, океан, столица, провинция, союзная республика, родина, граница и т.д.); особенности и условия повседневной жизни детей и взрослых – в школе, на улице, дома; личные и общественные достижения детей и взрослых; социальные приоритеты и ожидания детей и взрослых, место воспитания и обучения в этом контексте; роль ребенка и взрослого, детского и взрослого коллектива, авторитетных фигур власти в социальной коммуникации; универсальные и фоновые нормы, представленные в учебниках (их столкновения и взаимовлияния); отклонения от нормы (болезнь, хулиганство и т. д.); как входит в учебник современность (семья, техника, государство, проблемы личности); семья, школа и церковь как здание, социальный институт, сообщество; праздники (годовые, великие, царские, церковные, светские); предметы естественные и искусственные, обычные и роскошные, их ценность и значимость с точки зрения общественной пользы и личной необходимости; образ друга и образ врага, роль воинской силы в отстаивании личных и общественных интересов и др. [Макаревич, 2012].

С целью получения информации от непосредственной целевой аудитории детско-подростковых интернет-ресурсов Губановой А.Ю. была разработана форма, которая состоит из матрицы для оценки сайта по выработанным критериям. Каждый критерий необходимо оценить по двухбалльной шкале (присутствие / отсутствие параметра на сайте). Матрица представляет собой таблицу из трех крупных блоков, включающих по три критерия. Дополнительно в свободной форме фиксируются замечания респондента и заносятся в форму в графу «Общее заключение по сайту».

Изучению также могут быть подвержены персональные страницы детей в социальных сетях. Макеев П. С. проанализировал 200 страниц детей в возрасте от 11 до 16 лет. В результате отбора и анализа фотографий (аватаров) было выявлено несколько тенденций относительно визуальной самоидентификации в сети. В результате топологического сопоставления было выделено несколько

групп пользователей, которые подразделяются по цели использования собственных аватаров [Мониторинг..., 2013].

Процедура обработки данных контент-анализа существенно упрощается в современных условиях при использовании компьютерной техники и специальных программ обработки текстов, которые позволяют повысить качество результатов контент-аналитического исследования.

В качестве преимуществ данного метода перед другими можно назвать: формализованность, систематизированность, объективность и строгость контент-анализа. В качестве существенного недостатка – трудоемкость и большие временные затраты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гришина Е. А., Майорова-Щеглова С. Н. Визуальный образ Родины: опыт социологического сравнения иллюстраций учебников и детских рисунков // "На фоне Пушкина воспитанное детство": педагогика визуального в учебнике и на картине. Сборник научных трудов и материалов. Под ред. М.В. Тендряковой, В.Г. Безрогова. Москва, 2011. 288с. (Труды семинара "Культура детства: нормы, ценности, практики", вып.8). С.163- 173

Губанова А.Ю. Особенности оценок контента для детей и подростков в Рунете // Многомерные статистические модели и их применение в социологических исследованиях детства. Материалы Всероссийской молодежной научной школы-конференции. Владивосток, 2017. С. 194-197.

Майорова-Щеглова С.Н. Роль учебников в профессиональной социализации младших школьников / Майорова-Щеглова С.Н., Колосова Е.А. // Пед.диагностика. 2012. №6. С.75-81.

Макаревич Г.В. Девизуализация детства в учебнике по чтению начала 2000-х годов // Вопросы культурологии. 2013. №4. С.51-56.

Макаревич С.Г. Изучение учебника для начальной школы как направление историко-педагогической науки // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. №4. С.9-29.

Макеев П.С. Новейшие тенденции в межпоколенческом взаимодействии: визуальный анализ социальных сетей // Научный взгляд. Труды международной научно-практической конференции. 2015. С. 195-202.

Мониторинг и анализ московского информационно-образовательного пространства: Результаты социологических исследований и программирования / С. Цымбаленко, А. Шариков, И. Жилавская, С. Майорова-Щеглова и др. РИЦ МГГУ им. Шолохова, 2013. 108 с.

Орлова Л. А. Контент-анализ // Тезаурус социологии. Кн. 2. Методология и методы социологических исследований. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. С.136-140.

Фридлянд О. А. Контент-анализ текстов массовой культуры // Homo legens – 3: сборник статей: Памяти Алексея Алексеевич Леонтьева (1936-2004) / ред. Б. В. Бирюков. Москва : Школьная библиотека, 2006. С.105-117.

Е.А. Колосова

МОДЕЛИРОВАНИЕ в исследованиях детства – это метод представления будущих возможных состояний объекта, связанного с детством, или самого феномена детства, как упрощенные описания аналогов оригинала. Работа с моделями позволяет перенести экспериментирование с реального социального объекта на его мысленно сконструированный дубликат и избежать риска неудачного, тем более опасного для детей управленческого решения. Модель может быть подвержена условным испытаниям, которые практически состоят в том, что меняются параметры ее самой и/или среды, в которой она (как аналог реального объекта) существует. Она может выступить и как образец, своего рода идеальный тип, приближение к которому может быть желательно для управленцев [Майорова-Щеглова, Колосова, Щеглова, 2012 : 169].

Социальное моделирование в сфере детства является инструментальным средством прогнозирования и проектирования детства будущего. С помощью данного метода изучается наиболее вероятностное развитие тех или иных общественных явлений (детского движения, стратегии воспитания, трансформации детства), а также осуществляется оптимизация решений и поиск альтернатив развития, что дает возможность выбрать наиболее эффективный для данных условий вариант.

Имитационные модели, как правило, менее формализованы, чем аналитические. В имитационном моделировании детства сложились три самостоятельные парадигмы – системная динамика, дискретно-событийное и агентное моделирование. Они соответствуют разным уровням абстракции при создании модели, что обуславливает применение того или иного подхода. Принято различать три уровня абстракции: высокий (стратегический), средний (тактический) и низкий (оперативный). При низком уровне моделируется поведение отдельных объектов, но, в отличие от физического моделирования, используются не точные траектории и времена, а их усредненные значения. На среднем уровне абстракции абстрагируются от индивидуальных свойств объектов моделирования (людей, товаров) и в основном рассматривают их

потоки. При высоком уровне абстракции в модели, как правило, отсутствуют индивидуальные объекты сами по себе, а оперируют лишь с их количеством (примером может быть моделирование социально-экономического бюджетирования детства различных территорий и т.п.).

С развитием информационных технологий имитационное моделирование получает дополнительные возможности для развития. Первые результаты экспериментирования на электронных моделях были достигнуты в 50-х гг. XX в. А. Тастином, О. Дж. М. Смитом и др. В 1960 г. группой социологов Колумбийского университета было проведено первое моделирование на вычислительных машинах, на примере поведения избирателей.

Зародившись в академической среде, интерес к этому виду компьютерного моделирования оживился с появлением высокотехнологичных информационных технологий, мультимедийные средства и видео, поддерживающие анимацию в реальном масштабе времени и др. [Лычкина, 2012].

В современной социологической теории именно модельный подход позволит соединить теоретические и прикладные социологические исследования в сфере детства. Построение содержательной модели позволяет получить новую информацию о поведении детей, выявить взаимосвязи и закономерности, которые не удастся обнаружить при других способах анализа. В моделировании могут быть использованы не только математические способы построения моделей, но и быть подготовлены в форме словесных схем, символов, ключевых слов.

Модели строятся для решения конкретных задач, поэтому необходимо уметь работать с достаточно широким набором инструментов, взаимозаменяющих и взаимодополняющих друг друга. При этом модель, успешно применяемая в одних случаях, в других может оказаться бесполезной. Культура моделирования требует, чтобы для каждой модели был указан перечень условий, при которых данная модель верна. От модели не требуется истинность. Модель должна быть адекватной, работоспособной, т.е. давать удовлетворительные ответы на поставленные вопросы.

Способами моделирования могут выступать различные виды деловых игр [Абрамова, 2018]. Например, инновационные игры формируют инновационное мышление участников, выдвигают инновационные идеи в традиционной системе действий, отрабатывают модели реальной, желаемой, идеальной ситуаций, включают тренинги по самоорганизации (по методике В.С. Дудченко). Игровой метод позволяет глубже проработать управленческое решение, четко его обосновать. Итогом игры станет детальная картина желаемого состояния социальной системы, например, специализированного учреждения для детей (детского лагеря).

Ансамблевые игры формируют управленческое мышление у участников, направлены на решение конкретных проблем методом организации делового партнерского сотрудничества команд (по методике Ю.Д. Красовского).

Примерами социального моделирования в сфере детства можно назвать опыт описания стратегии и тактики развития детского общественного объединения как особого института социального воспитания, подготовленные Волоховым А.В., Фришман И.И. Актуальные проблемы и пути решения в контексте Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 г. были проанализированы Мирошкиной М.Р., Евладовой Е.Б. В частности, в отношении «поддержки общественных объединений в сфере воспитания предполагает улучшение условий для эффективного взаимодействия детских и иных общественных объединений с образовательными организациями общего, профессионального и дополнительного образования в целях содействия реализации и развития лидерского творческого потенциала» [Евладова, Мирошкина, 2015 :45].

Для России форсайт моделирование в сфере детства является скорее инновацией, чем практикой жизни. Первые разработки были представлены в виде дорожных карт, но их воплощение не всегда соответствовало главной идее форсайта – формированию лучшего, прогрессивного будущего. Например, тема «детство» была заявлена Общественной Палатой Российской Федерации и фондом «Мое Поколение» и как тема, требующая формирования общественной

позиции, которая не ограничивается указанием на недостатки и проблемные зоны существующего уклада жизни, а формирует собственные ответы на вызовы времени и готова нести ответственность за полученный результат. В результате появился проект «Детство-2030», где была предпринята попытка выделения областей, общественные усилия в которых могут привести к переходу России на инновационные принципы развития, запуска дискуссий по данным областям и мобилизация усилий общества по их развитию и изменению. Проведенная в рамках проекта показала, что детство в России проявляется на пересечении разных сфер, каждая из которых самостоятельна и несет собственное содержание [Детство-2030...].

Основным недостатком модели в сфере детства является ее упрощенность. Те или иные свойства и характеристики реального объекта в ней стираются или вовсе не принимаются в расчет как несущественные. Но в этом состоит неперемное условие моделирования будущего. И только это делает возможным дать уплотненную, компактную информацию о детстве, хотя именно здесь скрываются возможные ошибки приложения моделирования к социальному программированию и прогнозированию.

Построение серии гипотетических (предварительных) поисковых моделей прогнозируемого объекта - детства, обсуждение этих вариантов в ходе деловых игр со специалистами и внешний аудит-экспертиза позволяют не только выработать эффективное управленческое решение, но и смоделировать противоречия будущего развития и способы достижения компромисса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абрамова Г. Деловые игры: теория и организация. Учебно-методическое пособие / Г. Абрамова, В. Степанович. М.: ИНФРА-М, 2018. 189с.

Волохов А.В., Фришман И.И. Стратегия и тактика развития детского общественного объединения как особого института социального воспитания // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С.63-70.

Евладова Е.Б., Мирошкина М.Р. Актуальные проблемы детства в контексте Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. // Образовательная политика. 2015. №2(4). С.45-51.

«Детство 2030» – опыт проведения форсайт-проекта в России. М. 2009. 36с.

Лычкина Н. Н. Имитационное моделирование экономических процессов: Учебное пособие / Н.Н. Лычкина. М.: ИНФРА-М, 2012. 254 с.

Майорова-Щеглова С.Н., Колосова Е.А., Щеглова Е.С. Моделирование развития традиционного учреждения культуры (на примере Российской государственной детской библиотеки) // Вестник РГГУ. (Серия «Социологические науки»). 2012. № 2. С.164 – 173.

Сидоренко И.В., Красносельский А.В. Имитационное моделирование в науке и бизнесе: подходы, инструменты, применение // Бизнес-информатика. 2009. № 2. С.52-57.

Тощенко Ж.Т. Социология: учебник для студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавров и магистров «Социология» (040100) / Ж.Т. Тощенко. 4-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. С. 516.

Е.А. Колосова

НАБЛЮДЕНИЕ является комплексным методом, применяющимся как в естественно-научных, так и в социо-гуманитарных дисциплинах. Научное наблюдение в отличие от обыденного созерцания мира характеризуется спланированностью восприятия, т.е. наличием цели и задач при его проведении.

Метод наблюдения широко используется в педагогике, психологии, социологии, но в каждой из наук имеет свои особенности. В педагогике наблюдение проводится за участниками педагогического процесса. В психологии акцент делается на особенностях поведения индивида. Особенностью социологического наблюдения является его нацеленность на социальные действия и взаимодействия участников наблюдаемой ситуации. Этот метод применяется для изучения разных возрастных групп и социальных ситуаций.

Техники реализации наблюдения в социологии, а также возможные цели и задачи зависят как от объекта, за которым наблюдают, так и от типа исследования. Но в целом в ходе наблюдения фиксируют следующие характеристики:

- 1) Характеристика наблюдаемых (описывается объект, подвергающийся наблюдению, участники группы, ее структура)
- 2) Обстановка: описываются условия, в которых наблюдается группа, нормы, действующие в группе.
- 3) Цели действий: выделяются формальные и неформальные цели (последние не всегда можно выявить), рассматривается вопрос о совпадении или несовпадении коллективных и индивидуальных целей в группе.
- 4) Поведение: выявляются стимулы действий, описываются сами действия, оценивается их напряженность.
- 5) Частота и продолжительность наблюдаемых ситуаций: указывается продолжительность ситуации, оценивается степень

уникальности/типичности наблюдаемых действий, решается вопрос о возможности фиксации наблюдения в количественных формах.

Наблюдение, приводящееся в рамках качественного социологического исследования, является самостоятельным методом сбора данных. В количественном исследовании этот метод выступает в дополнение к основному способу сбора данных, например, анкетированию и служит для формулирования или уточнения исходных положений исследования.

Наблюдение за детьми и подростками имеет свои особенности, связанные со специфическими, в первую очередь возрастными особенностями этой социально-демографической группы. Это касается возможности реализации разных видов наблюдения по уровню включенности наблюдателя.

При включенном наблюдении исследователь включен в изучаемый объект, т.е. выполняет определенную социальную роль. Провести этот вид наблюдения для взрослого исследователя спонтанно в детском коллективе затруднительно из-за возрастных особенностей: «возраст исследователя – это то, что респондент отмечает для себя в первую очередь» [Штейнберг, 2009:82], но если речь идет о наблюдениях за участниками педагогического процесса в дошкольных и школьных образовательных учреждениях, то может быть применена такая разновидность наблюдения, как педагогическое наблюдение, когда взрослый выполняет сложившуюся роль в детском коллективе. Включенное наблюдение может проводиться за подростковыми субкультурами, в которых возрастные дифференциации между участниками наблюдаемой группы и исследователем не вызывают у первых отторжения. Например, в проекте «Бытовое, но не «нормальное»: употребление наркотиков и молодежные культурные практики в современной России», посвященном объяснению феномена нормализации наркотических практик среди подростков и молодежи возрасте 13-20 лет, исследователи отмечали, что «одним из значимых факторов становится несоответствие внешнего вида исследователя его реальному возрасту. Действительно важным для наших информантов был тот факт, что исследователь выглядят «молодо». Не менее значимым было восприятие исследователей как «невзрослых» [Полевая кухня, 2004:84]. Кроме возраста в

детско-подростковых сообществах важным является и психологический фактор, т.е. необходимость быть толерантным, тактичным, искренне стремящимся понять мир детей, их ценности. При наличии этих условий, сильной мотивации к самому исследованию «возрастные, образовательные и прочие ограничения могут быть успешно преодолены» [Штейнберг, 2009:85].

Помимо включенного наблюдения, предполагающего активное участие в жизнедеятельности группы, в социологическом исследовании применяются наблюдения, по типу «участник-наблюдатель»: группа проинформирована о том, что исследователь проводит наблюдение, но не знает целей и задач наблюдения (естественно, внедрение в группу нового человека с не совсем понятными целями является возмущающим воздействием, изменяющим привычное течение жизни группы). Проводится наблюдение по типу «наблюдатель-участник»: научные или практические цели наблюдения известны участникам группы, соответственно они могут как способствовать получению необходимой достоверной информации, так и мешать исследователю получить ее. Большинство классических антропологических исследований реализовывалось исследователями с помощью этого типа наблюдения.

Самое опосредованное наблюдение реализуется по типу «наблюдателя». Это невключенное наблюдение. В отличие от наблюдателя-участника, исследователь не вмешивается в жизнь группы. Он не задает вопросов, не пытается прояснить какие-либо аспекты жизни группы, обращаясь к ее участникам, только наблюдает. При невключенном наблюдении исследователь находится вне объекта.

Метод невключенного наблюдения широко распространён при изучении детских сообществ, так как лишен недостатков, присущих включенному наблюдению при доступе в поле. Например, в исследовании, посвященном особенностям социализации детей, посещающих школу и находящихся на семейном образовании, применялся Контрольный перечень прямого наблюдения форм поведения ребенка (The Direct Observation Form of the Child Behavior Checklist). Наблюдение реализовывалось следующим образом: небольшие группы детей с одинаковым школьным прошлым были засняты на видеокамеру, в то время как они играли в большой комнате, снабженной игрушками, пазлами

и куклами. Затем дети были снова засняты в процессе структурированной деятельности, в частности, в процессе командной работы по сборке паззлов за призы. Поведение каждого ребенка оценивалось двумя наблюдателями, не знавшими, кто из детей находился на домашнем обучении, а кто обучался традиционно.

Невключенное наблюдение регулярно используется для изучения детских игр. Майкл Болтон изучал различные аспекты поведения 8- и 11-летних детей на детской площадке. Он наблюдал за спецификой взаимодействий детей друг с другом, их влиянии на социальные взаимоотношения в естественной среде, уделяя особое внимание буллингу, виктимизации и половым различиям в детских играх. Среди отмеченных особенностей М.Болтоном была выделена связь между возрастом, полом и временем, проведенном в разных типах игр.

Как метод сбора информации наблюдение имеет свои особенности в количественных и качественных исследованиях. Используя наблюдение как количественный метод, исследователь предварительно выделяет переменные, которые он должен зафиксировать и оценить их проявление количественно. В качественном исследовании наблюдение представляет собой стратегию целостного восприятия наблюдаемого объекта, его неповторимости. Ограничения, которые возникают при количественном наблюдении, такие, как ограничение во времени (мы можем наблюдать лишь то, что происходит во время проведения исследования) и в пространстве (мы можем наблюдать лишь локальные явления или локальное проявление глобальных тенденций, а значит трудно делать обобщающие выводы) не воспринимаются столь остро как недостатки метода в качественной методологии. Принятие принципа локальности выводов, позволяют использовать этот метод как основной метод сбора информации.

Формы организации результатов наблюдения также зависят от типа наблюдения. В невключенном наблюдении используются карточки наблюдения. Их задача – формализовать и облегчить фиксацию интересующих исследователя параметров. В упомянутом Контрольном перечне прямого наблюдения форм поведения ребенка, содержащем 96 пунктов проблемного поведения и измерения поведения во время выполнения определённых заданий, каждый из пунктов

оценивался по шкале отклика от 0 до 3, где ноль означает, что пункт не наблюдался, 1 – небольшое или неопределенное проявление, 2 – определенное проявление интенсивностью от слабой до средней менее 3-х минут протяженностью, и, наконец, 3 означает очень четкое проявление крайней интенсивности или более 3 минут протяженностью. Общая оценка выводится из суммы всех 96 пунктов.

Для фиксации данных включенного наблюдения ведутся полевые записи или исследовательский дневник. Техники работы и способов ведения полевого дневника во многом зависят от самого исследователя и не являются формальными процедурами, как в невключенном наблюдении.

Поскольку наблюдение является достаточно субъективным методом, требуются приемы, повышающие его надежность. Таких методических приемов три: увлечение числа наблюдателей за одним и тем же или схожими объектами; увеличение числа наблюдений за одним и тем же объектом; и комбинация этих приемов. При наблюдении за детьми все требования возможно реализовать только для невключенного наблюдения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Методология и методы социологического исследования: учебник. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014.

Полевая кухня: как провести исследование/Под ред. Н.Гончаровой. Ульяновск, 2004.

Штейнберг И. Ковалев Е., Качественные методы. Полевые социологические исследования. М., 2009.

Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. М.2007.

Boulton Michael J. Concurrent and Longitudinal Relations between Children's Playground Behavior and Social Preference, Victimization, and Bullying. [Электронный ресурс]. URL : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-8624.00068> (дата обращения: 01/10/2018).

Medlin R. Home Homeschooling and the Question of Socialization Revisited // Peabody Journal of Education, 2013. Volume 88, Issue 3. P.284-297.

М.Н. Яшина

ОНЛАЙН-ОПРОС (ИНТЕРНЕТ-ОПРОС) ДЕТЕЙ – метод сбора информации по конкретным событиям, фактам, явлениям социальной реальности (окружающей действительности), осуществляющийся в сети Интернет при помощи специализированных программ и интернет-ресурсов.

Впервые идея использования сети Интернет как инструмента сбора социологической информации появилась в 1980-е годы. В январе 1994 года Джеймс Питков (James E. Pitkow) провел первый опрос пользователей Интернета, в ходе которого было опрошено 4500 респондентов и определены характеристики интернет-аудитории [Докторов, 2005: 31]. В России интернет-исследования начали практиковать с начала 2000-х гг. [Тезаурус социологии, 2013: 145].

Первая серьезная попытка обобщить методический опыт онлайн-опросов была предпринята в 2000 г. М. Купером, выделившим две группы (см. Таблицу) [Докторов, 2005: 31].

Таблица. Типология онлайн-опросов

Основаны не на вероятностной выборке	Основаны на вероятностной выборке
1) «Опросы-развлечения» на сайтах, где каждый может разместить свои вопросы и ответить на вопросы, предлагаемые другими.	1) Опросы случайно отобранных посетителей сайта.
2) Опросы посетителей без их регистрации на тематических сайтах: для туристов, меломанов и т. п.	2) Опросы по выборке, комплектуемой из специально созданной базы данных о респондентах.
3) Панельные опросы посетителей сайта, добровольно зарегистрировавшихся для участия в опросах по теме сайта.	3) Панельные опросы на основе случайных выборок из социально-профессиональных групп.
	4) Опросы владельцев Интернета по случайной выборке.
	5) Панельные опросы по случайной выборке из населения.

В настоящее время популярность онлайн-опросов постоянно возрастает в связи с широким распространением Интернета (большинство детей и в особенности подростков пользуются интернетом). В конце 2016 г. Google и Ipsos провели исследование российской молодежи, результаты которого показали, что 98% молодых людей в возрасте от 13 до 24 лет использует Интернет ежедневно, а наиболее посещаемый интернет-ресурс – социальная сеть «YouTube».

Интернет-опросы имеют ряд преимуществ по сравнению с другими формами социологических исследований, чем заслужили популярность среди

исследователей различных научных направлений, в том числе в рамках социологии детства. К таким преимуществам можно отнести следующие: *экономия ресурсов; большой объем выборки; быстрота опроса; оперативное реагирование; широта охвата респондентов; достижимость респондентов; нацеленность на конкретного респондента; релевантность; высокий уровень доверия респондента; широта охвата предметных полей; организационная гибкость; логика проведения опроса; оперативный контроль заполнения анкеты.*

Важно отметить и дополнительные возможности, реализация которых в случае традиционного, бумажного анкетирования или интервьюирования детей требует значительных финансовых и организационно-технических вложений. Онлайн-опрос позволяет использовать возможности мультимедиа и гипертекста – в интернет-исследованиях можно использовать не только текстовые, но также и аудио- или видео-опросники. Общение является важной и значимой частью жизни подрастающего поколения – согласно результатам исследования, 27% молодых людей проводят в социальных сетях более 5 часов в день, четверть проверяют обновления каждые 30 минут, а 61% из них для выражения чувств и эмоций используют не текстовый, а графический формат – стикеры, видео, анимированные изображения (GIF), идеограммы и смайлики (эмодзи (emoji)) [Новое поколение интернет-пользователей, 2016].

Современные технологии позволяют использовать в оформлении онлайн-анкет разнообразные цвета, изображения, анимацию, видеоролики и аудиозаписи и др.; респондентам-детям могут быть предварительно продемонстрированы иллюстрации, видеоролики, музыкальные записи для получения от них отклика, мнения относительно прочитанного, увиденного или услышанного. Упростить и ускорить процесс анализа позволяет автоматическая фиксация данных в текстовом формате с возможностью последующей частично автоматизированной компьютерной обработкой полученных результатов.

Каналами для привлечения детей и подростков к участию в онлайн-исследованиях могут являться социальные сети, сайты, форумы,

ориентированные на детско-подростковую аудиторию, а также, в некоторых случаях, блоги, ведущиеся самими детьми и подростками. Для привлечения подростков необходимо исходить из целей и тематики исследования. Например, для исследования популярности компьютерных игр у мальчиков целесообразным является посещение существующих игровых форумов и сообществ / групп в социальных сетях, на которых происходит общение и обмен мнениями в среде геймеров [Губанова, 2017: 114].

Также формат дистанционного опроса позволяет снизить степень влияния исследователя, что является не менее важным преимуществом в случае опроса подростковой аудитории, поскольку подростки склонны давать социально желательные ответы, в особенности, в случае нахождения взрослого в непосредственной близости от них.

Однако у данного метода существуют и значительные ограничения. Одно из важных ограничений онлайн-опросов – *опасность смещения выборки и связанное с ним отсутствие репрезентативности*. Выборка, составленная из интернет-пользователей, нерепрезентативна по отношению к генеральной совокупности – жителям исследуемого региона в целом.

Другая проблема онлайн-исследования – *стихийность выборки*, возникающая, как правило, из-за того, что для увеличения количества респондентов анкету размещают в свободном доступе в Интернете; помогает частично решить данную проблему рассылка по электронной почте добровольцам, соответствующим критериям отбора. Также, в случае, если генеральная совокупность опроса определена как интернет-пользователи и не включает в себя тех, кто не пользуется Интернетом, возрастает риск получения смещенных результатов, что опасно в случае необходимости получения мнения людей по вопросам, не связанным с интернет-практиками. В то же время, в случае онлайн-опроса существует опасность сужения выборки до части аудитории какого-либо одного сайта, на котором размещен опросник.

Ещё одной проблемой онлайн-исследований является возможность неоднократного участия в опросе респондента – аудитория интернет-ресурсов не

является постоянной, на порталы приходят новые люди, в то время как кто-то из старых участников уходит на время или навсегда, также происходит частая смена электронных адресов, что затрудняет процесс отслеживания (не)участия респондента. Проблема подтверждения уникальности респондента при проведении анонимных онлайн-опросов является одной из наиболее актуальных и сложно решаемых, поскольку некоторые респонденты могут принимать участие в исследовании по несколько раз, что оказывает существенное влияние на итоговое распределение ответов. Существует ряд способов избегания подобных смещений: проведение исследования на крупных интернет-порталах, с помощью почтовых сервисов; размещение опросника на разных сайтах с разными аудиториями; интернет-реклама исследования, приглашающая принять участие в опросе; внедрение технологий, запрещающих возможность многократных ответов на анкету (например, идентификация по ip-адресу, доступ к электронной анкете с использованием уникальных кодов, паролей и т.п.). Также важно помнить о возможном намеренном искажении данных – респондент может давать ложные и/или произвольные ответы на вопросы по причине усталости, отсутствия интереса к тематике исследования и др.

Важно помнить, что, как и в случае с другими формами опросов, существуют ограничения по длине опросника. Как правило, анкеты сопровождаются подробным описанием правил заполнения и информацией о приблизительном времени, которое будет необходимо потратить на прохождение опроса, также часто в первый блок вопросов включают вопросы-фильтры, помогающие отобрать целевую аудиторию из всех желающих принять участие в исследовании. Как правило, онлайн-анкеты содержат до 30 вопросов.

В случае, когда речь идет об онлайн-опросе детей и подростков важно учитывать специфику данных возрастных групп. Дошкольников и младших школьников нельзя опрашивать при помощи анкеты (психологи и социологи детства рекомендуют использовать методы наблюдения, мягкие методики) в силу возрастных и психологических особенностей, в подростковом же возрасте возможности применения метода анкетирования сильно ограничены по тематике [Щеглова, 2000: 7-8].

Подводя итог, отметим, что метод онлайн-опроса позволяет существенно сократить затраты (временные, организационные, финансовые), охватить большее количество респондентов и расширить географию исследования; упрощается сбор и обработка полученных материалов; благодаря интерактивности интернет-коммуникации исследователь получает возможность фиксировать сиюминутную реакцию респондентов на новую информацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Докторов Б. З. Пост-гэллаповские опросные технологии: к 200-летию опросов общественного мнения в США // Социологический журнал. 2005. №2. С.5-36.

Губанова А.Ю. Интернет-дети: возможности изучения и привлечения к исследованиям // Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия Майорова-Щеглова С.Н., Губанова А.Ю., Колосова Е.А., Митрофанова С.Ю., Чудинова В.П. коллективная монография. Москва, 2017. С.101-120.

Новое поколение интернет-пользователей: исследование привычек и поведения российской молодежи онлайн [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/ru-ru/insights-trends/user-insights/novoe-pokolenie-internet-polzovatelei-issledovanie-privyчек-i-povedeniia-rossiiskoi-molodezhi-onlain/> (дата обращения: 19.11.2018).

Пресс-выпуск №3767 «Просторы интернета: для работы или развлечений?» [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9322> (дата обращения: 19.11.2018).

Тезаурус социологии. Кн. 2. Методология и методы социологических исследований: темат. слов.-справ. / под ред. Ж.Т. Тощенко. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. С.145-148.

Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/# (дата обращения: 19.11.2018).

Щеглова С.Н. Как изучать детство. Социологические методы исследования современных детей и современного детства. М.: Юнпресс, 2000. 73с.

Couper M.P. Web surveys: A review of issues and approaches // Public Opinion Quarterly. 2000. Vol. 64. No. 4. P. 464-494. URL: <https://doi.org/10.1086/318641> (дата обращения: 19.11.2018).

А.Ю. Губанова

СОЦИОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСТВА –

исследовательский метод с использованием рисунка и графики, применяемый в социологии и смежных науках. Его можно отнести к специальным нестандартным «мягким» методам социологического исследования. Такие методы в большей мере учитывают особенности психического и общего развития личности. Снижается влияние социолога и заранее заложенных гипотез, при этом дети, как правило, с удовольствием участвуют в такого рода исследованиях.

Социографический метод является одним из проективных методов, что означает, что он служит для выявления глубинных особенностей личности, недоступных непосредственному наблюдению или опросу. По способу организации он может быть отнесен к экспрессивным (куда входят также игра и психодрама), либо к аддитивным методам исследования (когда рисунок выступает стимульным материалом).

Начало широкого использования данных методов приходится на середину XX века, когда проективные методы, в том числе и рисуночные, начали применяться в рамках этнографических, социологических и маркетинговых исследований в США и Западной Европе. Позднее, в 70-тых тест рисуночной фрустрации Розенцвейга был адаптирован в целях изучения социальных установок В НИИ им. Бехтерева.

Социографический метод бывает необходим, когда речь идет об изучении детства, т. е. объектом исследования выступают дети, обычно в возрасте до 12ти лет (дошкольного и младшего школьного возраста), так как анкетный опрос в этом случае не применяется, в силу недостатка навыков у респондентов чтения и письма.

Основное отличие использования данного метода в социологии состоит в том, что исследователь пытается выявить через представленный визуальный образ различие либо сходство между группами, не фокусируясь на глубинных

особенностях личности. В отличие от психологов, социологи анализируют содержание нарисованных объектов – образ, а не цвет, нажим и так далее.

К плюсам метода относятся:

- небольшие технические затраты;
- небольшие временные затраты на проведение этапа сбора данных и возможность объединения респондентов в группы;
- возможность выражать свое мнение с помощью образов, провоцирование фантазии
- интерес респондента даже в случае неинтересной или сложной темы;
- возможность затрагивать острые темы, которые обычно подавляются цензурой сознания;
- раскрепощение респондентов, которые могут смущаться и чувствовать себя некомпетентными для высказывания своей точки зрения.

Существует и значительный перечень минусов использования социографического метода, которые включают:

- сложность получаемых данных;
- большие временные затраты на их анализ;
- высокие требования к квалификации исследователя;
- рост затрат на исследование в связи с этим;
- трудности с использованием рисуночных методик на статистически значимых выборках;
- трудности с репрезентативностью полученных данных;
- трудности в достижении высоких надежности и валидности полученных данных.

Процедура проведения исследования заключается в следующем. Участников просят выразить свое отношение, ощущение или ассоциации, связанные с определенным объектом, подлежащим изучению, либо непосредственно к самому объекту.

Респондентам раздают листы бумаги, которые могут быть чистыми, либо уже с небольшой графической заготовкой, а также необходимые принадлежности для рисования. В зависимости от сложности задания, на него может быть отведено 5-15 минут. Необходимо донести до детей, что их художественные способности в данном случае не оцениваются, а правильного ответа не существует.

Далее необходимо четко объяснить задание и убедиться, что все респонденты поняли задачу правильно. Оно не должно казаться сложным, если нужно, можно привести примеры, но стараясь не сформировать при этом стереотип ответа. Для более надежных результатов следует ограничить возможность копирования детьми рисунков других.

Задания могут отличаться по своей форме и формулировке, что напрямую зависит от поставленных целей и будет рассмотрено далее на конкретных примерах. Позже необходимо расспросить детей об их рисунках, непонятных местах и вкладываемом смысле, что поможет в дальнейшей интерпретации результатов. В противном случае анализ данных будет основан лишь на собственных представлениях исследователя.

Среди других вариантов использования графики в социологическом исследовании отмечают рисуночные анкеты в виде комиксов (когда ответ респондента становится репликой одного из действующих лиц). Рисунок может рассматриваться как ответ на открытый вопрос или как стимульный материал.

Процедура обработки социографических методик включает: выявление смысловых единиц, вербальную формулировку для каждой смысловой единицы, составление и проверку кодификатора, кодировку рисунков, компьютерную обработку и расшифровку данных. Из чего становится видно, что этап обработки данных является, пожалуй, самым трудоемким.

Что касается выборки то, в случае работы со школьным классом, нередко исследователи стараются охватить несколько классов в разных школах для последующего сравнения результатов.

В качестве примера использования социографического метода при изучении детей можно привести методику «Человечки» (автор Майорова-Щеглова С.Н.). Респонденты получают листы бумаги с изображением двух рожиц – веселой и грустной. Дети, направляемые исследователем, должны нарисовать причины, почему одному ребенку хорошо, а другому плохо. Содержательных подсказок быть не должно, но не лишними будут подбадривания и поощрительные восклицания. Данная методика может применяться для выяснения жизненных ценностей и индивидуальных потребностей детей, а также поможет зафиксировать симптомы неблагополучия [Щеглова, 2000].

Данная методика может быть модифицирована для изучения детского потребления и потребительской социализации. В рамках исследования мы предложили детям нарисовать разумного и неразумного покупателя, а точнее дорисовать, так как два смайла с глазами уже даны. Отличие от классической методики «Человечки» состоит в том, что ребенок сам наделит их соответствующими эмоциями, дорисовав улыбку или печаль, смятение, растерянность и т.д. Дети изображают человечков в разных ситуациях, наделяя их разными атрибутами потребления, попутно объясняя смысл.

Еще один пример посвящен представлениям детей об их идеальной комнате, нарисовать которую и было заданием. Данные интерпретировались с точки зрения потребительских предпочтений подростков в обустройстве своего жилья.

Следующий пример связан с исследованием практик детского питания в семье, проведенным Р. О'Коннел. В данном случае перед респондентами находился листок с напечатанной пустой тележкой из супермаркета. Детям предлагалось заполнить тележку теми продуктами, которые они хотели бы купить. Их можно было как нарисовать, так и дополнительно выбрать из имеющихся картинок [O'Connell, 2013].

В исследовании М.Ю. Сибиревой для получения информации была использована проективная методика «Человек в городе» [Сибирева, 2011]. Детям

предложили нарисовать человека в городской среде, а затем ответить на вопросы, кто этот человек, где он находится, что делает, что его волнует в изображенной ситуации и почему. Анализ рисунков детей и интервью показал, с какими местами и событиями дети ассоциируют Санкт-Петербург, чувствуют ли себя его жителями, как видят людей, здания, природу вокруг себя.

В диссертационной работе Ракитиной Н.Э. представлен социологический анализ доброжелательности городов юга Дальнего Востока к детям [Ракитина, 2016]. Использованная проективная рисуночная методика содержит пять рисунков-ситуаций, воспроизводящих разные факты неравенства детей в городском пространстве. Согласно второй рисуночной методике «Место, которое мне нравится» ребенку предлагалось нарисовать какое-либо место в городе, где ему нравится бывать и ответить на ряд вопросов по рисунку.

Рассмотренный выше социографический метод представляет особую ценность при комбинации качественных и количественных методов изучения детей, а именно триангуляции, что ведет к повышению валидности полученных данных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гуреев С.В. Анализ рисунков в социологических исследованиях // Социол. исслед. 2007. №10. С.132-139/

Гуреев С.В. Проективные методики в социологических исследованиях: особенности использования графических данных (рисунков респондентов) в методе групповых дискуссий [Электронный документ]. URL: <http://www.sociologos.ru/upload/File/Gureev.pdf> (дата обращения: 15.10.18).

Майорова-Щеглова С.Н. Проективные методы исследования подростков // Школьные технологии. 2009. №4. С.170-179.

Ракитина Н.Э. Доброжелательность городской среды к детям: социологический анализ (на примере городов юга Дальнего Востока): дис. ... канд. соц. наук. Тихоокеанский гос. университет, Хабаровск, 2016. С.76.

Сибирева М.Ю. Влияние мегаполиса на социализацию ребенка // Социол.исслед. 2011. № 7. С.147-150.

Хуснутдинова М.Р. Российские социологические исследования детства: обзор методов // Многомерные статистические модели и их применение в социологических исследованиях детства: материалы всерос. молодежной

научной школы-конф., Владивосток, 6 –8 июня 2017 г. / отв. Ред. А.Г. Филипова. Спб: Астерион, 2017. С. 73 – 83.

Щеглова С.Н. Как изучать детство. Социологические методы исследования современных детей и современного детства. М.: Юнпресс, 2000. 72с.

O’Connell Rebecca. The use of visual methods with children in a mixed methods study of family food practices, International Journal of Social Research Methodology. 2013. №16:1. P.31- 46/ DOI: 10.1080/13645579.2011.647517.

А.С. Кузнецова

РИСУНОЧНАЯ МЕТОДИКА – метод исследования предполагающий непосредственное участие респондента с целью получения ответов на сложные вопросы от детей дошкольного, младшего школьного и младшего подросткового возрастов, поскольку стандартное анкетирование исключает возможность проведения его для дошкольников и младших школьников из-за отсутствия у них достаточных навыков чтения и письма. Целью использования рисуночных методов в социологии является выяснение различий или сходств между группами, общие или отличающиеся для всех представителей некоторой социальной группы мотивы с помощью визуального образа [Тезаурус социологии. Кн. 2... 2013: 167]. Рисунок ребенка, при проведении опроса методом рисуночной анкеты, анализируется как ответ. Данная методика может служить для выяснения жизненных ценностей детей, выявления их индивидуальных потребностей, фиксирует симптомы неблагополучия, недовольства. Рисуночная методика может быть отнесена к специальным нестандартным «мягким» методам социологического исследования, которые в большей мере учитывают особенности психического и общего развития личности, а также при применении их снижается влияние социолога. Также стоит отметить, что дети, как правило, с удовольствием участвуют в такого рода исследованиях.

Проективные методы в социологии начали использовать в 1960 гг. в НИИ имени Бехтерева, с целью изучения социальных установок. Существует два класса данного метода – экспрессивный (к которому относят игру, психодраму) и аддитивный (рисунок выступает в качестве визуального материала, как основной стимул, на основе которого происходит завершение, синтез рисунка, рассказа, истории) [Тезаурус социологии., 2013: 167]. Использование аддитивного проективного метода возможно в качестве рисунка, изображающего сложную ситуацию с предложением респонденту рассказать о том, как бы он повел себя в подобной ситуации, в качестве комикса, когда ребенку, например, предлагается ответить на вопрос персонажа.

В качестве примера приведем разработанную профессором, доктором социологических наук С. Н. Майоровой-Щегловой методику, адаптированную к

условиям библиотеки – рисуночную анкету «Нарисуй, где читают книги дети». Дошкольники являются важной и неотъемлемой частью аудитории любой библиотеки, однако об их потребностях и представлениях о том, какой она должна быть, библиотекарям, как правило, известно только со слов родителей, поскольку данная возрастная группа самостоятельно не может ответить на анкету в силу того, что дети в этом возрасте, как правило, ещё не умеют читать и писать. Также необходимо учитывать, что маленьким детям может быть неинтересно отвечать на скучные вопросы. Как же получить от них ответы? В этом случае целесообразно использование рисуночной анкеты, в которой рисунок детей интерпретируется как ответ на вопрос [Щеглова 2000: 42]. Удобство данного метода также в том, что большинство детей любит рисовать, редко отказываются, и проведение такого опроса возможно на группах детей, а не индивидуально, что существенно снижает временные затраты. Также рисунок может быть рассмотрен как ответ на открытый вопрос. Задание рекомендуется формулировать именно со стимулирующим обращением [Тезаурус социологии. Кн. 2... 2013: 167]. Например, с помощью этой методики могут быть определены потребности конечного пользователя библиотеки и в соответствии с ними скорректирована работа, размещена информация об услугах, изменена форма подачи или место её размещения для большего удобства читателей.

В рамках апробации методики были опрошены дети в возрасте 4-7 лет, как регулярно посещающие библиотеку и являющиеся постоянными читателями, так и разовые посетители, пришедшие впервые (это достигалось посредством сбора анкет во время массовых мероприятий с неограниченным посещением и необязательной записью в библиотеку).

Каждый ребенок получает лист бумаги, на котором ему предлагается нарисовать место, где читают дети. Примерный ход беседы с ребенком выглядит так: «Ты любишь читать? А какие книжки ты любишь читать? Где ты читаешь чаще всего? Кто-то читает тебе (вместе с тобой)? Мама, папа, брат или сестра, бабушка, дедушка? А где дети читают книги? Можешь нарисовать? Это комната/улица/парк/пляж? Это здание? Дом? Как оно выглядит, можешь нарисовать его?».

В результате проведенной апробации было получено 27 рисунков методом стихийной выборки: 19 девочек и 7 мальчиков¹.

Основными индикаторами, по которым проводился анализ рисунков, были следующие:

1. Действующие лица: девочки / мальчики / взрослые

2. Атрибуты:

а) Книги

б) Игрушки

в) Окна

г) Подарки

д) Животные

е) Компьютерная техника

2.1 Городское пространство: улица / парк

2.2 Помещение: здание / комната

2.3 Элементы декора: картины / вазы / цветы

2.4 Осветительные приборы: лампы / торшеры / люстры / бра

2.5 Мебель:

а) Книжные полки

б) Стол

в) Мягкая мебель: диван / кресло

г) Стул

2.6 Эмоции: улыбка

2.7 Природа: деревья / трава / море / река / небо / солнце

3. Цветовая гамма:

3.1. Цвета: яркие / темные

3.2. Гамма: разноцветная / однотонная

Каждый индикатор заносился в специальную матрицу, в которой отражены все результаты анализа. На основании полученных данных были сделаны обобщающие выводы.

Результаты показали, что место чтения у детей ассоциируется с книгами и книжными полками – их указали 16 и 11 детей соответственно. Дошкольники предпочитают читать в здании или доме – их нарисовали 12 респондентов.

¹ Проведенное в 2013 г. исследование «Портрет читателя РГДБ» подтверждает репрезентативность данной выборки: 58,8% девочек и 41,5% мальчиков.

Также детям нравится присутствие других детей – почти половина опрошенных нарисовали не только себя, но друзей, братьев или сестер. Интересно, что взрослых нарисовали лишь 7 детей из 27, что может говорить о том, что присутствие родителей, родственников, педагогов или библиотекарей не является для детей дошкольного возраста обязательным атрибутом места чтения.

На половине рисунков присутствовали окна и деревья, небо, трава, море, нередко их было видно в окно, в то же время, лишь 10 детей нарисовали солнце и трое – различные осветительные приборы. Лишь пятая часть изобразили стол и третья – стулья или кресла.

Стоит также отметить, что цветовая гамма рисунков яркая и разнообразная – лишь три ребенка выбрали темные цвета. Это может свидетельствовать о том, что детям нравится читать, они получают удовольствие от процесса чтения.

Проведенный анализ позволил выявить наличие позитивных ассоциаций у дошкольников с чтением и библиотекой, определить атрибуты чтения, важные для ребенка. Из ответов детей удалось выделить несколько основных параметров:

1. Для детей важен комфорт – большое количество разнообразной мебели на рисунках;
2. Естественное освещение – окна, солнце встречаются чаще источников искусственного освещения;
3. Книги и книжные полки присутствуют на всех рисунках детей;
4. Детям нравится присутствие других детей в комнатах, где они читают;
5. Большинство рисунков выполнены в яркой, разноцветной гамме, что говорит о позитивном отношении детей к чтению.

В заключение стоит отметить, что многие дети знали, что такое библиотека, как она выглядит, и рисовали именно её. Нередко изображалась Российская государственная детская библиотека, в которой проводился опрос. Также на рисунках присутствовала атрибутика времени года – одна из групп опрашивалась в декабре, перед Новым годом, дети рисовали украшенную игрушками ёлку и подарки.

Применение рисуночной методики как самостоятельного инструментария исследования возможно при дополнительном использовании других методик опроса детей. Например, после того, как ребенок-школьник закончил рисовать, можно предложить ему закончить несколько предложений на тему исследования.

1. Библиотека моей мечты – это...
2. Дети, которые любят читать...
3. Самый лучший библиотекарь этот тот, кто...
4. Я хочу, чтобы в библиотеке было...
5. Я буду часто ходить в библиотеку, если...

При проведении рисуночной анкеты «Где читают книги дети» внимание акцентировалось на пространстве вокруг читающего: помещение это или улица, здание, как выглядит это здание, что находится вокруг ребенка, есть ли рядом другие дети/люди и т.п.

Данный метод позволит получить от детей их мнение о том, какой должна быть библиотека, как они представляют библиотеку, что особенно интересно в случае проведения опроса среди детей, впервые пришедших в библиотеку или не посещавших её (в случае проведения исследования, например, в детском саду, школе). Также применение метода неоконченных предложений позволит зафиксировать потребности детей как в отношении окружающей их обстановки (мебель, предметы декора и т.п.), так и в отношении книг, которые бы им хотелось почитать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Майорова-Щеглова С.Н. Социографический метод // Тезаурус социологии. Кн. 2. Методология и методы. под ред. Тощенко Ж.Т. М., 2013. С.167-169.

Щеглова С.Н. Как изучать детство. Социологические методы исследования современных детей и современного детства. М.: Юнпресс, 2000. 73с.

А.Ю. Губанова

СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (социометрический тест)

используется для измерения групповых свойств, является методом, пришедшим в социологию из психологии. Метод позволяет:

1. оценить сплоченность/разобщенность группы;
2. выявить взаимоотношения в группе: отношения симпатии /антипатии; участников группы, которые являются «невидимками» для остальных членов группы;
3. получить структуру группы: лидеры, их сторонники, противники, «неприсоединившиеся» и т.п.

Как уже отмечалось, метод заимствован из психологии, где с его помощью изучались малые группы. Размеры малой группы в психологии составляют от 3 человек (нижняя граница) до 7 – максимум 9 (верхняя граница). Социологов такой размер малой группы не устроил, так как большинство групп, с которыми имеет дело социолог, значительно больше, поэтому размеры малой группы были увеличены до 20 человек, но проводятся социометрические измерения и групп составом до 40 человек.

В отличие от большинства методов сбора информации в социологическом исследовании, социометрия не позволяет в полной мере сохранить конфиденциальность полученной информации: ведь суть метода заключается в выборе участниками группы конкретных членов группы, причем сам респондент указывает свою фамилию на бланке опросного листа. Процедура метода достаточно проста: каждый участник группы получает опросный лист, где он должен высказать свое мнение о коллегах. Типичные критерии оценки для участников группы касаются следующих сфер жизнедеятельности: учеба, отдых (досуг), работа, оптимальное руководство группой. Формулировка конкретных вопросов требует от социолога знания специфики группы: чем занимается коллектив, как давно он создан, насколько часто обновлялся и т.п. Эта информация необходима и для интерпретации результатов: например,

игнорирование одного из членов группы другими может быть вызвано не его личностными качествами, а лишь краткостью пребывания в группе.

Каждый вопрос в опросном листе должен иметь свою «зеркальную противоположность»: если вы спрашиваете у респондента с кем он, к примеру, хотел бы выполнять какую-либо работу, то нужно спросить и с кем он ее не хотел бы выполнять ни при каких условиях. В ряде случаев имеет смысл ограничить количество выборов. Ограничения нужны для того, чтобы респондент не имел возможность выбрать всех – в таком случае ценность его ответа низка: ведь выбрать всех – значит не выбрать никого, это своеобразный способ ухода от ответа. Количество выборов зависит от размера группы: чем больше размер группы, тем больше может быть выборов. Итак, в зависимости от размера группы, предлагается следующие ограничения выборов [Горшков, Шереги, 2011]:

Число членов группы	Социометрическое ограничение
5-7	1
8-11	2
12-16	3
17-21	4
22-26	5
27-31	6
32-36	7

Следует помнить, что такие ограничения используются не всегда, иногда целесообразней дать возможность респонденту осуществить столько выборов, сколько он находит нужным. Такая процедура выбора называется *непараметрической*, отбор с ограничением количества выборов является *параметрической* процедурой выбора.

После завершения процедуры опроса социолог обобщает его результаты и строит социоматрицы. Социоматрицы формируются по каждому вопросу анкеты, вернее, по каждой зеркальной паре вопросов. По диагонали таблицы проставлен знак «X», так как респонденты не могут выбирать самих себя. Положительные выборы отмечаются знаком «+», отрицательные - «-», отсутствие выбора – «0».

Далее, на основании данных таблицы рассчитываются **социометрические индексы**. Все индексы можно отнести к одному из двух типов: индивидуальные или групповые индексы. Индивидуальные индексы рассчитываются для каждого участника группы, групповые оценивают группу в целом и позволяют проводить сравнения в пространстве (с другими группами) и во времени (замеры одной и той же группы через определенные промежутки времени).

1. Индивидуальные индексы:

1.1. *Социометрический статус* – показывает место данного респондента в группе:

$$C_i = \frac{\text{кол-во полученных } i\text{-тым членом выборов}}{N-1}$$

$$N-1$$

$$C_i (+) = \frac{\text{кол-во полученных } i\text{-тым членом положительных выборов}}{N-1}$$

$$N-1$$

$$C_i (-) = \frac{\text{кол-во полученных } i\text{-тым членом отрицательных выборов}}{N-1}$$

$$N-1$$

$$C_i = C_i (+) + C_i (-)$$

В знаменателе показателей стоит «N-1» (N – количество человек в группе), т.е. максимально возможное количество выборов одним членом группы, при условии, что самовыбор исключен («-1»).

$C_i (+)$ и $C_i (-)$ показывают соотношение положительных и отрицательных выборов данного члена группы другими к максимально возможному количеству выборов в группе соответственно. Понятно, что сумма данных показателей должна равняться общему показателю социометрического статуса (C_i).

Рассчитаем данные показатели для участника группы А:

$$C_A = 3/(5-1) = 3/4$$

$$C_A(+) = 2/(5-1) = 2/4 = 1/2$$

$$C_A(-) = 1/(5-1) = 1/4$$

$$C_A = 2/4 + 1/4 = 3/4$$

1.2. *Индекс эмоциональной экспансивности* – показывает, насколько участник группы «щедр» в раздаче оценок. Конечно, если мы придерживаемся параметрической процедуры выбора (т.е. существует ограничение количества выбора), а размер группы невелик, то значения данного показателя не будут слишком отличаться у различных участников группы. В нашем примере таких ограничений нет.

$$E_i = \frac{\text{кол-во отданных } i\text{-тым членом выборов}}{N-1}$$

$$E_i (+) = \frac{\text{кол-во отданных } i\text{-тым членом положительных выборов}}{N-1}$$

$$E_i (-) = \frac{\text{кол-во отданных } i\text{-тым членом отрицательных выборов}}{N-1}$$

$$E_i = E_i (+) + E_i (-)$$

Рассчитаем данные показатели для участника группы Б:

$$E_b = 3/(5-1) = 3/4 = 0,75$$

$$E_b (+) = 2/(5-1) = 2/4 = 1/2$$

$$E_b (-) = 1/(5-1) = 1/4$$

$$E_b = 2/4 + 1/4 = 3/4 = 0,75$$

По своей структуре данный индекс повторяет предыдущий, только вместо полученных выборов мы считаем отданные.

1.3. *Индекс объема взаимодействия* показывает, насколько человек «заметен» в группе. Для его расчета необходимо учесть количество взаимодействий данного члена группы, т.е. подсчитать:

- односторонние выборы (как положительные, так и отрицательные);
- парные выборы:
 - взаимные (положительные или отрицательные);

- несимметричные (т.е. с одной стороны положительный выбор, с другой - отрицательный).

При этом необходимо помнить, что парные выборы считаются за один выбор.

$$A_i = \frac{\text{кол-во взаимодействий } i\text{-того члена группы}}{N-1}$$

Рассчитаем данный показатель для участника группы Б:

Итак, участник Б сам совершил 3 выбора: Б-А (+), Б-В (+), Б-Г (-).

– эти выборы содержатся в строке 2 таблицы.

Кроме того, участника Б выбрали: А-Б (+), В-Б (+), Г-Б (+), Д-Б (-)

– эти выборы содержатся в столбце «Б» таблицы.

Проверим, есть ли парные выборы. Таких выборов 3: взаимоположительные выборы А-Б, Б-В; несимметричный выбор Б-Г (-), Г-Б (+).

Соответственно, вместо семи выборов мы учитываем лишь три парные (Б – А, Б-В и Б-Г) и один односторонний (Д-Б). Количество взаимодействий участника Б составляет 4 (7 выборов минус 3 парных).

$$A_b = 4 / (5-1) = 4/4 = 1$$

Значение показателя «1» говорит о том, что участник Б взаимодействует со всей группой.

2. Групповые индексы:

2.1. *Индекс социометрической когерентности* – показывает меру связанности группы по данному критерию (т.е. тому вопросу, который был задан респондентам):

$$K = \frac{\text{кол-во отданных (или полученных) выборов}}{N(N-1)}$$

В знаменателе стоит «N(N-1)» (N – количество человек в группе), т.е. максимальное количество выборов в группе, при условии, что самовыбор исключен («-1»).

Количество отданных или полученных выборов находится в правом нижнем углу таблицы и в нашем примере равняется 12:

$$K = 12/5(5-1) = 12/20 = 3/5 = 0,6$$

1. *Индекс взаимности*, в отличие от предыдущего, учитывает только взаимные положительные выборы, т.е. демонстрирует, насколько группа сплоченна по данному признаку:

$$G = \frac{\text{кол-во взаимных положительных выборов}}{N(N-1)}$$

В отличие от индекса взаимодействия, данный показатель взаимные положительные выборы учитывает как две связи. В нашем примере таких связей 6 (их можно посчитать по социоматрице):

А-Б, Б-А; А-Д, Д-А; Б-В, В-Б;

$$G = 6/20 = 0,3.$$

2. *Социометрический индекс референтности* показывает, насколько совпадает общее количество положительных выборов с взаимными положительными выборами:

$$R = \frac{\text{кол-во взаимных положительных выборов}}{\text{кол-во положительных выборов}}$$

$$R = 6/8 = 3/4 = 0,75$$

Итак, в нашем примере только 2 из положительных выборов не являются взаимными. Данный результат можно интерпретировать как наличие в группе давних устойчивых положительных взаимных отношений между ее участниками.

Помимо социоматрицы, можно представлять результаты социометрического теста с помощью социограмм. Социограмма представляет собой схему, на которой различными видами стрелок (или линий) показаны связи между участниками группы. Следует отметить, что вся информация, необходимая для анализа, содержится в социоматрице, поэтому работа с

социограммами не является такой уж необходимой, хотя социограммы позволяют иногда представить результаты исследования более наглядно.

Вопрос, который вызывает ряд проблем, в том числе и этических, - это знакомство участников теста с его результатами. С одной стороны, эти результаты не должны быть доступны лишь руководителю группы и социологу, с другой – информация может быть крайне неприятной для некоторых участников группы. В качестве компромиссного решения можно предложить следующее: ознакомить участников теста с групповыми показателями, провести сравнение с другими группами (если таковые опрашивались) или с результатами предыдущих замеров (если таковые проводились). Если это первое исследование в данной группе, оценить результаты со средними показателями подобных опросов. Индивидуальные результаты группе в целом дать в общем виде, акцентируя внимание на положительных моментах. Более подробно обсудить индивидуальные результаты с каждым участником конфиденциально; попытаться выяснить, как он оценивает полученные им оценки, чем может объяснить такие результаты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Прикладная социология: методология и методы. Интерактивное учебное пособие. М., 2011.

Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. — М., 2001.

Рабочая книга социолога. – М., 2009.

Социология: учебник для вузов. М., 2011.

Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. М., 2007.

М.Н. Яшина

ФОКУС-ГРУППА С ДЕТСКОЙ АУДИТОРИЕЙ является одним из методов качественной, мягкой стратегии исследования, представляет собой групповое глубинное интервьюирование целевой аудитории.

Впервые фокус-группа была применена Р. Мертоном и П. Лазарсфельдом во время второй мировой войны для изучения эффективности пропаганды и фильмов. Всплеск интереса в конце 80-х годов прошлого века к данному методу произошел после его успешного применения в маркетинговых и социально-психологических исследованиях и связан с именами Дж. Кнодела, Р. Крюгера, Д. Моргана, Р. Стьюарта и др. Существует несколько основных концепций определения фокус - групп. Р. Мертон определял ее как группу, в которой все респонденты имеют отношение к некоторой ситуации или событию, а именно применительно к этой аудитории: все интервьюируемые посмотрели фильм, веб-сайт, страницу социальной сети, прочитали статью или книгу, участвовали в образовательном проекте, психологическом эксперименте, были участниками неэкспериментальной, обычной ситуации детской повседневной жизни. Дискуссия проводится по плану, внимание участвующих акцентируют на их субъективном опыте. Для вовлечения всех участников в дискуссию в фокус - группе должно участвовать от 6 до 10 человек. При стандартной продолжительности дискуссии в полтора-два часа именно для детской аудитории необходимо сокращение времени группового обсуждения. Видеозапись обязательна, она полностью воспроизводит ответы респондентов и передает их эмоциональную окрашенность. Вербальные и невербальные данные наиболее полно отражают поведение участников фокус – группы.

Особая сложность именно при проведении фокус-группы с детской аудиторией: дискуссия должна быть свободной и недирективной, ведущий не может высказывать свою точку зрения по обсуждаемой проблеме ни при каких обстоятельствах. Применение метода с детьми младшего, до подросткового возраста требует особого комментария. В социологическом проекте можно получить дополнительную информацию о процессе формирования мнения детей, влияния на них группового обсуждения в среде ровесников. Фокус-

группы с дошкольниками успешно проводились социологом г. Санкт-Петербург Бесчастной А.А. и продемонстрировали гендерные различия в формировании репродуктивных представлений у детей и в репрезентации этого мнения при групповом обсуждении [Бесчасная, 2009].

Задавая вопросы с личным обращением к ребенку, интервьюер с большой вероятностью получит описание личного опыта респондента. Детей особенно важно спрашивать, не предлагая вариантов ответов, так как это спровоцирует их на стратегию социальной желательности. Использование конкретных вопросов устранил возможные разночтения в языке детей и взрослых.

На первом (подготовительном) этапе к проведению фокус-группы определяется цель, объект и предмет исследования, ведется подготовка исследовательской команды, определяется количество, их размер, степени формализованности, составляется план дискуссии (сценарий или гайд), выбираются темы, их число, а также место проведения. Представим возможные алгоритмы действия в таблице.

Таблица. Алгоритм подготовки гайда фокус-группы

Алгоритмы	Конкретное соответствие данной задачи, предложенному алгоритму
1. Сформулировать тему, цель фокус-группы	Тема фокус-группы «Подростки и ВИЧ» Цель – изучение информированности молодежи о ВИЧ-инфекции
2. Составить вступление и 5 вводных вопросов, позволяющих создать раскованную свободную атмосферу	Вступление: Мы проводим социологическое исследование с целью поиска наиболее эффективных путей профилактики ВИЧ в нашей стране. Сегодня мы организуем групповую дискуссию на эту тему. Прошу всех честно и откровенно высказывать свои мнения. Беседа будет записываться на видео, с этими записями будут работать только социологи, они не будут где-либо распространяться. Я прошу всех представиться. Вводные вопросы: Как зовут? Сколько лет? Где учишься? Согласен ли принимать участие в разговоре? Есть ли вопросы? Всем ли меня видно и слышно?

Продолжение Таблицы

Алгоритмы	Конкретное соответствие данной задачи, предложенному алгоритму
3. Выделить 2 основные направления, подобрать 2 стимульных материала по теме, написать 10 тематических вопросов	<p>Направления: Источники информации о ВИЧ. Личностные стратегии защиты от болезни.</p> <p>Стимульные материалы: График роста числа инфицированных в России. Кадры из видеофильма «Детки».</p> <p>Вопросы по теме:</p> <p>Знаете ли о масштабах распространения ВИЧ в нашей стране? Откуда ты получаешь информацию об этом? От кого получаешь эту информацию? Какие группы людей поражает? Есть ли среди твоих знакомых ВИЧ-инфицированные? Какие средства защиты ты знаешь? Как чаще всего заражаются СПИДом? Почему СПИД поражает молодых? Где можно сдать анализы на ВИЧ? Где можно получить помощь при заболевании?</p>
4. Провести самоконтроль вопросов по критериям: длина, количество слов и однозначность их восприятия	Вопросы соответствуют необходимым критериям.
5. Сформулировать заключение	Заключение: Есть что-то еще важное, что мы не обсудили? Что показалось тебе наиболее важным? Что полезного ты для себя сегодня отметил? Благодарим за активное участие и интересную дискуссию.

Затем проводится перепроверка, вносятся корректировки в сценарий фокус- группы. Второй этап - это собственно проведение и запись результатов. Третий- это анализ данных, включающий расшифровку аудио- и видеозаписи, и заканчивается проект написанием отчета и определением результатов. Этот этап в фокус-группах один из самых сложных и требует четкого знания возрастной психологии. Так, например, в уже приведенном примере фокус-групп с дошкольниками А.А.Бесчасной мальчики в большинстве случаев стремились обозначить желаемое количество детей в их будущей семье наибольшим числом, что исследователем, скорее, должно интерпретироваться не как реальность установок, а свидетельство конкурентных групподинамических процессов – соперничестве - во время фокус-группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Белановский С.А. Метод фокус-групп. М. 2001.

Бесчасная А.А. Использование метода фокус-групп в социологических исследованиях детей старшего дошкольного возраста // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №96. С.302-309.

Гурджи И. Особенности проведения качественных исследований с детьми и подростками // Практический маркетинг, № 2, 2000. С.1-6.

Левинсон А.Г, Стучевская О.И. Фокус-группы: эволюция метода (обзор дискуссии на конференции ESOMAR) // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2003. № 1 (63). С.46-55.

Стросс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / Пер. с англ. и посл. Т. С. Васильевой. М.: Эдиториал УРСС, 2001.

Цветкова Г.А. Фокус-группа // Тегаурус социологии. Под редакцией Ж. Т. Тощенко. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. С.141-144.

С.Н.Майорова-Щеглова

ФОТОГРАФИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА В ИССЛЕДОВАНИЯХ С ДЕТЬМИ – это совокупность организационных и методических приемов совместной деятельности «взрослых» исследователей и детей, направленных на инициирование детей на фотографирование в соответствии с целями социологического исследования, и затем последующий анализ полученных материалов.

Огромную популярность сегодня приобретает анализ фотографий. Однако, в данном случае мы говорим не вообще о методологии или даже методе анализа фотографий, а об использовании фотографической техники в социологических исследованиях с детьми с применением участвующего подхода. Такая техника работает на развитие и активное вовлечение методов визуальной социологии в исследования с детьми. Фотографическая техника не требует ряда навыков, необходимых при использовании традиционных техник, например, рисования или написания сочинений, и имеющих ассоциацию с оценками школьных учителей за эти виды деятельности.

Проиллюстрируем возможности и ограничения ее использования на материалах нашего исследования [Митрофанова, Штифанова, 2015] и исследований Samantha Punch [Punch, 2001; Punch, 2002]. Целью первого исследования являлось выявление роли информационных технологий (ИТ) и гаджетов в социализации детей начального школьного возраста на примере малого города Медногорск Оренбургской области. Исследование проведено в трех классах начальной школы МБОУ СОШ № 2: 1 «а», 2 «б», 3 «а» во время классного часа (выборка целевая, N=52) в марте-апреле 2015г. Детей старались мотивировать принять участие в исследовании, рассказать, насколько это было бы интересно для них. Однако, решение об участии определялось не только их собственным желанием, но и спецификой классно-урочной системы школьной организации, когда дети «привыкли» выполнять задания взрослых, в итоге не было таких ребят, кто отказался бы принять участие в исследовании. Детям предлагалось подготовить «домашнее задание»: сфотографировать конкретные

ИТ и гаджеты, которыми они пользуются. Следуя принципам участвующей социологии, ребятам, у которых в силу каких-то обстоятельств не окажется под рукой ИТ и гаджетов, предложено было их нарисовать, тем самым авторы считали важным предоставить возможность участвовать в исследовании всем детям. В интересы исследователей не входила задача сделать явным информационное неравенство внутри самого детского сообщества. Однако, выбор фотографирования/рисования продуцировал иерархии внутри самого сообщества детей, когда некоторые из них стремились с более выгодных позиций показать, какие ИТ и гаджеты есть лично у них, и каковы навыки владения ими. Единственный рисунок был со схематично изображенным на нем планшетом. В итоге, предоставленный детям выбор способа передачи информации, по сути, работал на «разрыв» интересов как внутри сообщества детей, так и интересов детей и исследователей. Некоторые дети сфотографировали свои странички «Вконтакте», хотя в этой социальной сети присутствует ограничение по возрасту, которое гласит, что зарегистрироваться в ней может только человек в возрасте от 14 лет. Один второклассник фотографировал себя на веб-камеру, которая фиксировала также его изображение на компьютере, и все это вместе представлено на фото. В итоге была составлена презентация, состоящая из фотографий и рисунка, сделанных детьми. В дальнейшем работая с этой презентацией, дети рассказывали каждый про свои слайды: давали интерпретацию, объясняли, что они хотели показать на той или иной фотографии, и при каких условиях она была сделана [Митрофанова, 2016].

S.Punch указывает на специфику использования данной техники в исследовании 17 детей в сельской местности в Боливии. Большинство из них никогда не держали камеру в руках, но быстро научились тому, как сделать фото. Ученый дала детям основы того, как работать с камерой, показала различные режимы фотосъемки, и позволила взять на сутки домой технику. S.Punch попросила сделать 6 фотографий, затрагивающих важные стороны их жизни и написать кратко параграф по каждой фотографии, описывая, что на ней

изображено, и почему было решено, именно это сфотографировать. Однако, столкнулась с некоторыми трудностями. Например, были постановочные фотодраки детей, но такие фото вряд ли позволяют сделать вывод, что драки - это значимая сторона жизни детей в сельской местности в Боливии. О влиянии времени года свидетельствуют несколько сделанных детьми фотографий картофельных полей, которые были в цвету, и выглядели в это время года привлекательно. Более того S.Punch столкнулась с негодованием части местного сообщества, вызванного тем, что дети использовали такую дорогостоящую технику, и в их головы были заложены нереалистичные идеи о том, чтобы стать фотографами [Punch, 2002: 334].

Исследовательница сделала ряд выводов, актуальных для прояснения методологических вопросов таких проектов. С одной стороны, в результате корректного применения, получаются яркие, живые, насыщенные эмоциями фотографии самих детей. Последним, как правило, доставляет огромное удовольствие сделать фотографии, это способ их самовыражения, они могут удалить те фотоснимки, которые им не понравятся. Зачастую, это что-то новое для них и отличающееся от тех заданий, которые им обычно дают взрослые. Но, с другой стороны, применение фотографической техники вызывает некоторые вопросы. Так, использование фотоаппарата означает, что ребенок должен уметь его использовать, и применять его в тех рамках, которые заданы исследователем, но это уже работает на ограничение активности и участия детей разного возраста, пола и при других особенностях. На фотографии детей оказывают влияние самые различные факторы, например, климатические условия. Дети могут считать нужным фотографировать то, что по их мнению есть «хорошая» фотография, хотя эти фото могут и не отражать значимые стороны детской повседневности.

Более того, ребенок может сломать технику, передать другому, фотографировать «не то» или «не так», как задано исследователем и т.д.. И тогда возникает вопрос, это формы участия или уже формы девиации детей.

Таким образом, идея применения фотографической техники в участвующих социологических исследованиях с детьми заманчива, но ее использование уместно далеко не во всех социальных ситуациях и контекстах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРА

Митрофанова С.Ю., Штифанова Е.А. Роль информационных технологий и гаджетов в социализации детей // Экономика и социология. 2015. № 1. С.18-24.

Митрофанова С.Ю. (Раз)Очарование «участвующей» перспективой социологии детства: участвующий подход в исследовании детства и его критическое осмысление // Вестник Нижегородского университета им.Н.И.Лобачевского. 2016. №4(44). С.167-176

Punch S. Multiple Methods and Research Relations with Children in Rural Bolivia // Qualitative Methodologies for Geographers / M.Limb and C.Dwyer (eds). London: Arnold Publishers, 2001.

Punch S. Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? // Childhood. 2002. № 9. P. 321-341.

С.Ю. Митрофанова

ЭКСПЕРИМЕНТ – один из ключевых методов научного изучения, способ эмпирической проверки научной гипотезы: подтверждения или опровержения причинно-следственных связей между переменными или характеристиками изучаемого объекта. Для изучения детства метод эксперимента важен и необходим: он позволяет не только выявлять причинно-следственные связи, но и изучать динамику развития ребенка или сообщества детей – группы. В последние десятилетия метод эксперимента занял свое значимое место как в исследованиях образования, так и в исследованиях оказания разного рода сервисов для детей: от изучения социальной работы, сферы культуры и здравоохранения до маркетинговых исследований практик детского потребления. Классическими, например, являются эксперименты А.Бандуры с куклой Бобо в начале 1960-ых г. (изучение детской агрессии), У.Митчела в 1960 и в 1970 годах (Стенфордский эксперимент с маршмеллоу, изучающий контроль ребенка над собой), Дж.Элиота в начальной школе штата Йова в 1969-1970 гг. (разделение детей на карих и голубоглазых для изучения феномена дискриминации) и др. Метод эксперимента сформировался и стал наиболее используемым в социальной психологии, однако он применяется и в других социальных науках, таких как социология, педагогика, экономика.

Проведение эксперимента предполагает четкую операционализацию переменных, выдвижение конкурирующих гипотез и дальнейшее манипулирование независимой и зависимой переменными при контроле или рандомизации остальных переменных, изначально предполагаемых как имеющих шанс повлиять на развитие изучаемой ситуации. В классическом эксперименте предполагается как минимум две группы участников эксперимента – экспериментальная и контрольная группа – и проводится как минимум два измерения независимой и зависимой переменных – до и после манипуляции или воздействия.

Эксперимент, в котором манипуляции проводятся с одной и той же группой, но несколько раз, называется *последовательным*. Эксперимент, в

котором участвуют несколько экспериментальных групп, на которых оказывается в одно и то же время разное воздействие, называется *параллельным*. Возможны также более сложные экспериментальные планы или модели, когда в эксперименте участвуют несколько экспериментальных групп и предполагается несколько разных воздействий и, соответственно, измерений изучаемых переменных. Эксперименты также могут быть *лабораторные*, проводимые в специальных помещениях – научных лабораториях, – или *полевые*, проводимые в естественных для изучаемой группы условиях. Лабораторные эксперименты позволяют в большей степени контролировать влияние фоновых факторов (переменных), нивелируя их. Исследователей также интересуют естественные эксперименты – изучение изменений в сообществе детей в связи с изменяющимися социально-политическими и экономическими условиями, а также в связи с производимыми государством масштабными реформами – например, в образовании.

Есть также понятие *квази-эксперимента*, когда исследователь активно влияет на ситуацию для наблюдения последствий своего влияния. Такого рода квази-экспериментирование применялось, например, в исследованиях Г. Гарфинкеля для изучения фоновых ожиданий людей, участвующих в определенных жизненных ситуациях: прогулке по парку, улицам города, поход в торговый центр, и даже проведение домашнего досуга в кругу семьи.

При изучении детей проведение эксперимента имеет свои методические особенности. Во-первых, любой эксперимент предполагает измерение. В социальных науках очень часто измерение производится путем самооценки респондентами собственного опыта, фактов из собственной жизни, близких, и сообщества, установок, и т.д. В детском возрасте способность реалистично оценить некоторые параметры своей жизни еще не развита в полной мере, в некоторых случаях, например, при оценке фактов из жизни родителей (их социальный статус) также может оказаться проблематичным. В связи с этим, применение анкетирования или формализованного интервью при проведении замеров ограничено, а если и применяется, то вопросы валидности фиксируются

и обсуждаются более детально. Для экспериментирования оказываются доступными только поведенческие переменные, которые может фиксировать взрослый наблюдатель – член команды экспериментаторов. Во-вторых, исследования показывают, что развитие ребенка происходит комплексно, охватывая разные аспекты его психики; есть также возрастные скачки в развитии. В связи с этим, выделение одной переменной, также как и контроль фоновых переменных не всегда реализуемы. Для решения подобных вопросов на помощь приходят экспертные оценки (например, оценки учителей, «судей») – оценки специалистов тех или иных переменных, в том числе комплексного свойства. Однако, и их помощь ограничена, поскольку они могут наблюдать только за внешними, поведенческими характеристиками детей. И наконец, третья особенность экспериментирования с детьми связана с этической проблемой: не нанесет ли эксперимент какие-то изменения в развитие ребенка, не появится ли ситуация упущенной выгоды, когда в отсутствие эксперимента ребенок мог бы развиваться более благополучно. В случае проведения эксперимента, как и случае любого сбора данных детей необходимо информированное согласие родителей и подобного рода опасения (даже если они представляются незначительными) должны обсуждаться с ними.

Согласно Э.Оукли, метод эксперимента в социальных науках имеет свои серьезные ограничения: низкий уровень участия или высокий уровень «истощения» выборки, проблемы с «осознанным согласием», непредвиденные побочные эффекты экспериментального вмешательства в обычную жизнь испытуемых, нерешенные этические проблемы экспериментов). Это сказалось на том, что эксперимент оказался менее распространённым методом, чем, например, опросы и интервьюирование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Сост. и общ. ред. М.И. Бобневой. М.: Прогресс, 1980.

Девятко И.Ф. Методы социологического исследования.
М: КД «Университет», 2002. С.83–111.

Щеглова С.Н. Как изучать детство? Социологические методы исследования современных детей и современного детства. М.: ЮНПРЕСС, 2000.

Oakley, A. (1998). Experimentation and social interventions: a forgotten but important history // BMJ : British Medical Journal. 1998. 317(7167). Pp.1239–1242.

О.Б. Савинская

СОЦИОЛОГИЯ ДЕТСТВА КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Институционализации социологии детства способствует становление ее как учебной дисциплины. В 1995 году для студентов факультета социальной работы и информационных систем Института молодежи впервые был представлен данный спецкурс. Со второй половины 2000-х гг. курсы по социологии детства периодически стояли в учебных планах в ряде высших учебных заведений России (Московский гуманитарный университет, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Самарский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет и др.) [Щеглова, 2003].

Учебная дисциплина «Социология детства: практикум» реализуется уже второй год в Московском государственном психолого-педагогическом университете. Студенты 1 курса факультетов «Психология образования» специализации психология и педагогика образования (педагог-психолог и преподаватель в начальной школе) и «Социальная психология» специализации психология и педагогика творчества слушают данный курс и проводят самостоятельные социологические исследования детей. Объем учебной дисциплины «Социология детства» небольшой, всего 24 часа: 8 ч. лекций и 16 ч. семинаров. Но так как он проводится в совокупности и сразу после «Социологии» (16 ч. лекций и 16 ч. семинаров), то в целом студенты успевают выполнить полностью исследовательский проект от продумывания темы и цели до формулирования ключевых выводов. Учебный курс идет с начала сентября по начало октября в рамках модульной системы обучения.

Для реализации практикума студенты объединяются в группы по 2-5 человек и реализуют групповой проект по социологии детства. На основе содержания материалов лекций и рекомендуемой учебной литературы к семинарским занятиям они выполняют домашние задания, которые соответствуют отдельным этапам исследовательского проекта: модель

измерения, инструментарий (анкета, гайд интервью или фокус-группы), база данных с первичной обработкой или транскрипт, презентация с выводами исследования. Затем на семинаре выступают с выполненным заданием перед аудиторией, отвечают на вопросы и комментарии одногруппников, преподавателя. По каждой из тем разработаны исследовательские индикаторы, которые можно использовать в дальнейших исследованиях. На основе полученных замечаний дорабатывают данное задание и выполняют следующее. На последнем занятии студенты презентуют результаты проведенного исследования.

Серьезным препятствием в работе со студентами было их нежелание читать рекомендованные тексты по социологии детства. Большинство предпочитало сразу получить готовые разъяснения от преподавателя. Некоторые студенты заявили, что за последние годы обучения в школе отвыкли работать с текстами, читать и понимать содержание. В отдельных случаях не была готова вся группа, поэтому в начале занятия открывали тексты на своих гаджетах и читали. Затем уже обсуждали основные идеи текста и представляли практические задания.

Работа в группе позволила всем участникам принять активное участие в исследовании. Довольно часто функции делились: один или двое разрабатывали инструментарий, другие проводили опрос – делали рассылку анкеты или ходили по школам, третьи проводили обработку и т.д. Студенты самостоятельно распределяли обязанности между собой, каждый выполнял то, в чем он чувствует себя сильнее. Почти все студенты отметили, что им понравилось работать в группе.

Большинство берет готовые темы из предложенных преподавателем, некоторые формулируют собственное направление (таковых около трети). Затем они выбирают метод исследования – массовый опрос, интервью или фокус-группа. В этом году в группе педагогов-психологов и педагогов начального образования использовался только метод массового опроса. В группе

социальных психологов 3 группы из 6 провели интервью, 1 – фокус-группу. Одна из групп сделала несколько видеозаписей, остальные предоставили аудиозаписи.

Чаще всего студенты используют онлайн-опрос с помощью google формы. Данный ресурс позволяет получить готовую базу данных в Excel и первичную обработку в виде частотных распределений, отдельных таблиц сопряженности признаков. Неудачен опыт применения форм социальной сети ВКонтакте для проведения опроса. Во-первых, там невозможно получить базу с ответами, есть только частотные распределения на вопросы и два вида таблиц сопряженности признаков (по полу и возрасту), формируемые автоматически. Во-вторых, в формах заполнялась анкета не целиком, а отдельные вопросы. Этот практический опыт был крайне важен для студентов.

Наиболее популярная тема – это «Роль социальных сетей в социализации современных подростков». В 2018 году из 19 студенческих групп исследование по данной теме реализовали 4 (использован метод опроса). Среди самостоятельно выбранных тем с использованием метода опроса - «Адаптация первоклассников к школе», «Взаимоотношения подростков со старшими родственниками», «Образ идеального парка среди детей и подростков», «Пищевая девиация среди подростков», «Отношение детей к школе: сравнительный анализ коррекционной (для детей с нарушениями зрения) и общеобразовательной школы», «Конформное поведение среди подростков: основные типы и причины».

С использованием метода интервью проведены исследования по следующим темам: «Социальные функции детских игрушек», «Социальные факторы, влияющие на выбор школьника» и «Воспитательные практики родителей». В первых двух проектах принимали участие дети младшего школьного возраста или дошкольники (от 5 до 9 лет). В третьем были проинтервьюированы родители, у которых уже взрослые и самостоятельные дети.

В исследовании о выборе современного младшего школьника, участники проекта обратили внимание на актуальное сегодня явление – перегруженность

ребенка учебной деятельностью и дополнительными занятиями. Несмотря на то, что современные родители стремятся учитывать мнение ребенка при выборе кружка или секции, и детям в целом нравится то, чем они занимаются, отмечается стремление ребенка «отдохнуть» и «просто побездельничать» в свободное время. Одна из девочек даже не знает о таком времени, когда оно может быть свободно.

У студентов учебного курса «Социология детства» был выбор проводить исследование в рамках учебной аудитории со своими одноклассниками или вне ее, с реальными детьми. Все группы, за исключением одной, провели исследование по второму варианту. Им хотелось получить настоящие результаты. Студентам был сделан официальный документ от университета, подтверждающий, что они реализуют исследовательский проект в рамках учебного курса, чтобы облегчить доступ в школы. В целом данный документ принимался руководством школ, и студентам предоставляли возможность опросить школьников. Чаще всего студенты шли в школы, где они учились и где у них сформированы хорошие отношения с учителями и руководителями.

Те, кто проводил онлайн опрос действовали по похожей схеме и, в первую очередь, делали рассылку по своим знакомым, далее просили их разослать своим знакомым, то есть выборка формировалась методом «снежного кома». Кроме того, ссылка на анкету выкладывалась в социальной сети ВКонтакте. Таким образом, студентам удалось собрать довольно много анкет (максимально количество – 277).

Еще одним из приемов был инструктаж с мамами, которые затем самостоятельно провели интервью с собственными детьми и запечатлели на видео. С одной стороны, ребенку было комфортно общаться с родным и самым близким человеком, не надо было дополнительно создавать доверительную обстановку. Но, с другой стороны, значимые взрослые оказывали колоссальное давление, и дети не всегда могли дать ответ, который, действительно, хотели бы. Особенно ярко это проявилось в ответе на вопрос о том, доволен ли он тем, сколько времени играет с родителями. Еще в одном случае, исследователь

общался в присутствии бабушки, которая впервые видела его и не доверяла остаться наедине с ребенком. Бабушка часто вмешивалась, отвечала на вопросы за ребенка. Очень важно на занятиях затем провести анализ таких ошибок и неточностей сбора информации. Многие указали, что в следующий раз будут по-другому вести себя с ребенком, стараться расположить его к себе, вызвать доверие, что позволит получить более полную информацию.

Проведение такого практикума среди психологов имеет свои особенности, так как позволяет в реальности попробовать междисциплинарные техники и применить свой профессиональный, пусть и небольшой опыт. В анкетном опросе «Адаптация первоклассников к школе», реализованном одной из исследовательских групп, была использована интересная методика смешения социологической анкеты и психологической диагностики. В одной из групп было предложено сделать три варианта одной и той же анкеты (в разном порядке расставить вопросы, сделать разный шрифт и визуальную подачу информации), чтобы респондент выбрал один подходящий. По мнению студентов, такая возможность выбора способствует осознанию ответственности за ответы, что помимо решения проблемы пропусков позволит получить максимально правдивые ответы на сензитивные вопросы. Другой студент предположил, что нужно сделать форму согласия для участия в исследовании детей и родителей, по аналогии с психологическими диагностическими процедурами.

Полученный студентами исследовательский опыт можно рассматривать как первое знакомство с социологическим подходом к анализу социальных феноменов детства. В дальнейшем обучении они будут осваивать только психологические методы. Видение социальных причин в поступках и мыслях детей должно помочь в комплексном понимании детства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Колосова Е.А., Майорова-Щеглова С.Н. Институционализация социологии детства в России// Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия: коллективная монография/ Под ред. С.Н. Майоровой-Щегловой. М.: РОС, 2017. С.36 – 57.

Филипова А.Г. Российская социология детства: вчера, сегодня, завтра. Проблемы институционализации и перспективы развития: монография. СПб.: Астерион, 2016.

Хуснутдинова М.Р. Методологические особенности проведения интервью с детьми // Сборник статей V социологической Грушинской конференции «Большая социология: расширение пространства данных». Москва: РАНХиГС, 2015. С.808 – 809.

Хуснутдинова М.Р. Российские социологические исследования детства: обзор методов// Многомерные статистические модели и их применение в социологических исследованиях детства: материалы Всероссийской молодежной научной школы-конференции, Владивосток, 6-8 июня 2017 г. / Под ред. А.Г. Филлиповой. СПб: Астерион, 2017. С.73 – 83.

Щеглова С.Н. «Социология детства» как элективный курс. Опыт преподавания // Социол. исслед. 2003. №6. С.109-113.

М.Р. Хуснутдинова

РАЗДЕЛ 7 ПЕРСОНАЛИИ

АЛАНЕН ЛИНА – один из крупнейших мировых специалистов в социологии детства, профессор в области дошкольного образования по кафедре образования; доцент в области социологии по кафедре социальных наук и философии, Университет Ювяскюля, Финляндия.

Л. Аланен первоначально изучала математику, статистику, философию и социологию в университете Хельсинки, где получила степень магистра социологии; позже получила степень магистра в области образования. Имеет степень доктора наук по социологии; докторская диссертация называлась: «Современное детство? Объясняя «детский вопрос» в социологии».

Лина Аланен принимает активное участие в развитии социологии детства и исследований детства с 1980-х годов, проводя собственные исследования и участвуя в деятельности Международной социологической ассоциации (ISA) и Европейской социологической ассоциации (ESA). В 1998–2002 годах была председателем исследовательского Комитета 53 «Социология детства» Международной социологической ассоциации. С 2004 года вовлечена в издание журнала «Детство. Журнал глобальных исследований детей» (Издательство «Sage»), сначала в качестве члена редакционного Совета, а затем в качестве редактора рецензий на книги (2005–2009). С 2009 года является соредактором журнала.

В своей родной стране Лина Аланен получила финансирование для создания национальной исследовательской сети по вопросам детства и в 1987–1991 годах выполняла функции ее председателя. В 1991 году работала научным секретарем в рабочей группе, созданной по поручению Академии Финляндии для подготовки национальной программы в области исследований детства. В 2007–2009 годах возглавляла координационную группу национальной сети исследователей детства, а в 2007–2012 годах - совет Форума по исследованиям детства и молодежи при Университете Ювяскюля.

Ли́на Ала́нен является одним из основателей финского общества исследований детства, основанного в 2008 году, и была приглашена в 2012 году стать его Почетным членом.

Ли́на Ала́нен принимала участие в нескольких научно-исследовательских проектах, финансируемых на международном уровне, включая «Детство как социальный феномен» (1987–1992), «НордБарн» (2000–2004) и «Расходы A19: благополучие детей» (2001–2006). В числе финансируемых на уровне государства проектов: «Обсуждая детство: дети и поколенческий порядок» (1997–2000), «Дети как агенты своего здоровья и благополучия» (2002–2004), «Режимы детства и благополучие детей» (2004–2007), «Ресурсы, жизненный путь и локальность» (2005–2009), «Благополучие детей и (новые) формы управления» (2007–2010), и «Межпоколенческие партнерства: новые формы благополучия детей» (2010–2013).

Научные работы Ли́ны Ала́нен широко публикуются в национальных и международных изданиях на нескольких языках. Она является соредактором книг, в том числе на английском языке: Ала́нен Л. и Мэйолл Б. (2001) «Концептуализации детско-взрослых отношений» (Издательство Рутледж) [Alanen, Mayall, 2001]; Ала́нен Л. и Сиизияйнен (Siisiäinen) М. (2013) «Поля и капиталы: конструирование локальной жизни» (Издательство Университета Ювяскюля), и Ала́нен Л. Брукер Л. и Мэйолл Б. (2015) «Детство с Бурдьё» (Издательство Палгрейв Макмиллан). В настоящее время ее научные интересы сосредоточены на социальной теории детства и отношений поколений, интерсекциональности («теория пересечений») и философии (социальной) науки.

В отличие от однолинейности и однозначности рассмотрения детства в прошлом, интерсекциональность признает множественность детских жизненных миров. Причем это разнообразие наблюдается и активно воспроизводится не только в рамках общего глобализирующегося мира, но и в отдельных государствах [Alanen, 2016]. Сам термин заимствован из гендерных теорий, однако в применении к детству он приобретает иное значение. Оценка

жизни и благополучия детства требует от социологов углубления в изучение разнообразия образа жизни, культур, паттернов семейного и внесемейного поведения детей различных групп.

Работы Л. Аланен активно используются в теоретических изысканиях российских социологов в последнее десятилетие [Майорова-Щеглова, Митрофанова, 2017; Майорова-Щеглова, Колосова, 2018].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аланен Л.М. Теория пересечений и другие вызовы теоретизирования детства // Социол.исслед. 2018. №3. С. 94-97.

Майорова-Щеглова С. Н., Колосова Е. А. Дети и детство как объекты социологических исследований // Социол.исслед. 2018. №3. С.62-69.

Майорова-Щеглова С.Н., Митрофанова С.Ю. Детство в социогуманитарной перспективе: методологические и технологические основы создания научно-прикладного тезауруса // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2017. № 2 (8). С.57-67.

Alanen L. & Mayall, B. (eds.) *Conceptualizing Child - Adults Relations*. Routledge Falmer. London, UK. 2001.

Alanen L. & Siisiäinen. M. (eds) *Fields and capitals. Constructing local life*. Finland, University of Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research. 2013.

Alanen L., Brooker, L. & Mayall, B. *Childhood with Bourdieu*. Palgrave Macmillan. 2015.

Alanen L. 'Intersectionality' and other challenges to theorizing childhood // *Childhood*. 2016. Vol. 23 (2): 157–161.

Е.А. Колосова

С. Ю. Митрофанова

АРЬЕС ФИЛИПП (1914–1984) – французский демограф-историк, журналист, публицист, пионер в области истории ментальностей, занимался исследованиями повседневности, детства и семейной жизни в Западном обществе. Арьес хорошо известен, прежде всего, своими работами «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке» (1960) и «Человек перед лицом смерти» (1977). Первая из них впервые была опубликована во Франции, где получила сдержанный прием, затем вышла в английском переводе в 1962 г. под названием «Столетия детства». Это издание обеспечило автора международной аудиторией и имело большой успех, особенно в США. (При жизни ученого не только данная книга, но и другие его тексты, получали признание и популярность, в основном, в англоязычном мире, нежели во франкоговорящем). Данная работа заложила фундамент одного из направлений западноевропейской медиевистики, в центре которого – трансформация представлений о детстве и его образах в различные исторические эпохи [Тендрякова, Рожков, 2010], и сформировавшейся на его основе такой области научного знания, как «история детства». В русском переводе книга «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке» впервые была представлена читателю в 1999 г. [Арьес, 1999].

Арьес родился в семье, принадлежавшей к среднему классу, где исповедовались католические религиозные убеждения и были сильны сентиментальные привязанности к традициям старой Франции [Hutton, 2004]. Во французской Википедии отмечается, что он рос в семье креольских католиков и роялистов, учился вместе с иезуитами в Сан-Луис-Гонзага, а затем в лицее Жансón-де-Сайй [Philippe Ariès].

Арьес получил лицензию в Университете истории и географии Гренобль и диплом о высшем образовании в Парижском университете (Сорбонны) в 1936 году [Hutton, 2004], однако, в дальнейшем диссертацию не защитил [Гуревич, 1992].

В конце 30-х годов он был журналистом студенческой газеты роялистов «Аксъен Франсез» («Action française») и активным союзником правых

интеллектуальных кругов, среди участников которых были: Клод Рой [Claude Roy (écrivain)], Рауль Жирарде [Raoul Girardet], Робер Бразийак [Robert Brasillach], Пьер Бутан [Pierre Boutang] и другие. Не отказываясь от дружбы со своими товарищами, Ф. Арьес постепенно отходит от «Аксьен Франсез», считая «националистически авторитарным» это издание, в то время как себя относил к «традиционалистам». В дальнейшем Ф. Арьес опубликовал несколько статей в изданиях Пьера Бутана [Шартье, 2011].

В годы войны, он короткое время преподавал в колледже Виши (Франция) [Hutton, 2004], но, после неудачных попыток стать преподавателем [Шартье, 2011: 258], вступил в должность директора документации Центра международной торговли тропическими фруктами, где работал большую часть своей взрослой жизни [Арьес, Филипп]. Однако, Ф. Арьес вел параллельную жизнь как исследователь и независимый ученый в новом поле культурной истории [Hutton, 2004: 67].

В 1948 г. Арьес анонимно публикует свою первую книгу «История населения Франции и его отношения к жизни». Она была начата в 1943 г., закончена в 1946 г., выпущена издательством «Селф». В 1949 г. Ф. Арьес публикует в журнале «Население», имеющим серьезную научную репутацию, статью «Отношение к жизни и смерти в XVII и XIX веках. Некоторые аспекты их вариаций», а в 1953 г. — заметку «Об истоках контрацепции во Франции» [Шартье, 2011].

В 1954 г. вышла книга «Время истории», когда Ф. Арьесу было 40 лет. Роже Шартье считает, что это «забытая книга» [Шартье, 2011: 258], «из всех книг Филиппа Арьеса «Время Истории», без сомнения, оценена менее всего» [Шартье, 2011: 256].

Р. Шартье подчеркивает, что Ф. Арьес «оказался интеллектуально близок тем, кто его не знал, и идеологически верен тем, кто плохо понимал его концепцию истории. Недоразумения, возникшие на почве этих множественных и несочетаемых приверженностей, оказались на редкость устойчивыми и обрекли Арьеса на изоляцию» [Шартье, 2011: 256].

Ф. Арьес с большим трудом добивается академического статуса историка: почти сорок лет он проработал в Центре, занимающимся импортом во Францию тропических фруктов. Сам себя Арьес называл «воскресным историком», понимая, что над историческими текстами он работает в то время, когда отдыхает от основного места службы [Арьес, Филипп]. Так называется его автобиографическая книга, изданная в 1980 году [Ariès, 1980]. И лишь в последние годы жизни Арьес получил возможность вести курс в парижской Школе высших исследований в области социальных наук [Гуревич, 1992], при этом не имея возможности преподавать больше года, т.к. достиг возраста выхода на пенсию.

Несмотря на то, что Ф. Арьес не принадлежал к университетскому кругу историков его времени, на протяжении всей его жизни история оставалась его страстью, открывшейся ему еще в детстве: «В этот период моей жизни, когда я был в третьем и во втором классе, мной владело неподдельное желание знать Историю целиком, без каких-либо лакун» [Арьес, 2011: 18].

На русском языке изданы книги Ф. Ариеса

- Человек перед лицом смерти [Арьес, 1992].
- Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке [Арьес, 1999].
- Время истории [Арьес, 2011].

С позиции сегодняшнего дня многие выводы Арьеса подвергаются небезосновательной критике, однако, они продолжают оставаться актуальными, и сложно не согласиться с оценкой Е.Ю. Фатеева, отмечающего следующее: «Ф. Арьес смог увидеть, что современное отношение к ребенку, добровольное рабство взрослого, самый сложный комплекс механизмов социализации (школа и т.п.) – лишь относительно недавние изобретения западноевропейской цивилизации» [Фатеев, 1999: 414]. Наследие Филиппа Арьеса инициирует новые проекты, например, Международную научную конференцию «История детства как предмет исследования: наследие Ф. Арьеса в Европе и России» [История детства как предмет исследования...] и направляет сегодня ориентир развития таких областей знания, как история детства, социология детства, культурология детства, антропология детства, статистика детства, философия детства и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Арьес Филипп. URL: <https://wiki2.org/ru/АрьесФилипп> (дата обращения: 28.09.2017).

Арьес Ф. Время истории / пер. с франц. и примеч. М. Неклюдовой. М.: ОГИ, 2011. 304с.

Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. М.: Прогресс. Прогресс-Академия, 1992.

Арьес Ф. Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1999.

Бразийак, Роббер. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Бразийак,_Робер (дата обращения: 28.09.2017).

Гуревич А.Я. Филипп Арьес: смерть как проблема исторической антропологии // Арьес Ф. Человек перед лицом смерти: Пер. с фр./ Общ. ред. Оболенской С.В.; Предисл. Гуревича А.Я. М.: Издательская группа «Прогресс» «Прогресс-Академия», 1992. 528с.

Тендрякова М. В. Рожков А. Ю. Международная конференция «История детства как предмет исследования: наследие Ф. Арьеса в Европе и России» (Москва, 1- 2 окт. 2009 г.). Москва: Новое литературное обозрение, 2010. №3 (103). С.388 – 402.

История детства как предмет исследования: наследие Ф. Арьеса в Европе и России", международная научная конференция (2009; Москва) // Сборник статей материалов Международной научной конференции «История детства как предмет исследования: наследие Ф. Арьеса в Европе и России», проходившей в РГГУ 1-2 октября 2009. М.: РГГУ. 2012.

Шартье Р. Дружество к истории // Арьес Ф. Время истории / пер. с франц. и примеч. М. Неклюдовой. М.: ОГИ, 2011. С.256-281.

Ariès Ph. Un historien du dimanche (en collaboration avec Michel Winock), Seuil, 1980.

Hutton P. H. Ariès, Philippe (1914–1984) // Encyclopedia of Children and Childhood. In History and Society / edited by Paula S. Fass. USA: Macmillan Reference. 2004. Pp.66-68. Claude Roy (écrivain). URL: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Claude_Roy_\(écrivain\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Claude_Roy_(écrivain)) (дата обращения: 28.09.2017).

Philippe Ariès. URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Philippe_Ariès (дата обращения: 28.09.2017).

Pierre Boutang. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Pierre_Boutang (дата обращения: 28.09.2017).

Raoul Girardet. URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Raoul_Girardet (дата обращения: 28.09.2017).

С.Ю. Митрофанова

ВЫГОТСКИЙ ЛЕВ СЕМЁНОВИЧ (1896–1934) – выдающийся учёный, мыслитель, известный в мировой психологии выдающийся советский психолог, педагог, нейролингвист. Является одним из основателей советской школы психологии, классик мировой психологической науки, создатель культурно-исторической теории развития психики. В истории отечественной психологии Льву Семеновичу отведено исключительное место, он сформировал методологический фундамент для развития отечественной науки, обеспечив значительные достижения современной психологической теории и практики.

Он родился 5 (17) ноября 1896 года в Орше, в многодетной семье банковского служащего и был вторым из восьми по счету ребенком. Несмотря на это, своим родным городом Л.С. Выготский называл Гомель, куда семья переехала в 1897 году, и где прошло его детство. Родители Л.С. Выготского отличались хорошим образованием, свободно владели несколькими иностранными языками, однако семья была небогатой и часто испытывала материальные трудности. Лев Семенович вслед за родителями освоил в совершенстве английский, французский и немецкий языки, увлекался литературой и искусством. После завершения с отличием обучения в гимназии Выготский продолжает свое образование в Московском университете, где, начав посещать занятия на медицинском факультете, решает поменять направление обучения и уже через месяц после поступления переводится на юридический факультет. Интерес к психологии пробудился у Л.С. Выготского именно в студенческие годы. Наряду с государственным университетом он посещает занятия в народном университете, который был организован и действовал благодаря финансовой поддержке А.Л. Шанявского, отличавшегося либеральными взглядами на образование. Примечательно, что в этом университете происходит первая встреча Л.С. Выготского с психологией и педагогикой в лице известного российского ученого П.П. Блонского. Высшего психологического образования в начале двадцатого века в России не существовало, и фактически Л.С. Выготский не являлся дипломированным психологом. Впрочем, это относится практически ко всем ученым, стоявшим у истоков развития отечественной науки.

В 1924 году он по приглашению К.Н. Корнилова, возглавлявшего Психологический институт, переехал в Москву, где и прожил последний и самый продуктивный в научном плане период своей жизни. В Москве Л.С. Выготский обучается в аспирантуре. С формальной точки зрения его научной деятельностью руководили А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев, которые позже вспоминали, что фактически именно Л.С. Выготский сразу возглавил исследовательскую работу, благодаря чему образовалась знаменитая «тройка», переросшая потом в «восьмерку».

Умер Л.С. Выготский 11 июня 1934 в Москве в возрасте 37 лет. Последние десять лет жизни стали достаточно сложным периодом как в плане здоровья (Л.С. Выготский был смертельно болен), материально-бытовых сложностей, когда приходилось работать одновременно в нескольких организациях, чтобы содержать семью, так и в плане отношений с коллегами, которые не всегда понимали и поддерживали идеи ученого.

Основная научная программа Л.С. Выготского и его единомышленников была направлена на экспериментальное исследование отношений между мышлением и речью. Если лингвистика изучала динамику значений слов в контексте исторических изменений, то Л.С. Выготский, проследив стадии этих изменения, предположил, что в процессе индивидуального развития психики можно отследить идентичные явления. Результаты анализа многолетних исследований, посвященных данной проблеме были представлены в 1934 году в работе «Мышление и речь», ставшей в последствие одной из самых известных его научных монографий.

Л.С. Выготский был практически единственным оппонентом известного швейцарского психолога Жана Пиаже, в полемике с которым убедительно продемонстрировал социальность функции и природы возникновения человеческой речи. Л.С. Выготский пришёл к выводу, что эгоцентрическая речь — это не выражение интеллектуального эгоцентризма, как утверждал Ж. Пиаже, а переходный этап от внешней к внутренней речи [Петрюк, Иваников, Гришай, 2011].

подавляющее большинство исследований, посвященных развитию психики, Л.С. Выготский реализовывал в контексте необходимости решения

задач воспитания и обучения детей. В частности, им была разработана концепция «зоны ближайшего развития», которая позволила по-новому подойти к организации процесса обучения. Л.С. Выготский доказал, что если образовательный процесс будет строиться на использовании заданий, которые опережают развитие ученика и с которыми он справляется при поддержке учителя, то освоение учебного материала будет намного эффективнее, так как такого рода работа в зоне ближайшего развития ребенка позволит выявлять его возможности и стимулировать дальнейшее обучение.

В научной деятельности Л.С. Выготского значительную часть занимают исследования, направленные на изучение особенностей развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее важными, нуждающимися в глубоком и всестороннем научном исследовании он называл проблемы определения природы того или иного дефекта, а также возможности его компенсации посредством грамотной организации учебно-воспитательного процесса для таких детей.

Под непосредственным руководством Л.С. Выготского в лаборатории психологии аномального детства при Медико-педагогической станции в Москве впервые проводились обследования, психологическая диагностика детей с аномалиями в развитии, разрабатывались коррекционные программы для глухих и умственно отсталых детей. Результаты этой научной и практической деятельности и на настоящий момент продолжают считаться основополагающими в решении большинства вопросов дефектологии.

То, как Л.С. Выготский понимал природу отклонений в психическом развитии, во много отличалось от господствовавшего в то время биологизаторского подхода. В своей теории Л.С. Выготский не отрицает, что органические дефекты (такие, как глухота, слепота, слабоумие) имеют биологическую природу. Определяя дефект как своего рода социальный вывих, ученый указывал, что нарушения отношений ребенка с окружающей средой обуславливают и нарушения во взаимодействии и поведении, следовательно, при работе с такими детьми важно выделять не только структуру самого дефекта, но и последствия, которые он за собой влечет. В научный обиход им было введено понятие вторичных и последующих дефектов. Такое выделение было крайне

важным в психологическом сопровождении детей с нарушениями в развитии, т.к. позволило дифференцировать возможности коррекционного воздействия, установить, что первичный дефект, отражающий природу нарушения, поддается коррекции в меньшей степени, чем вторичные и последующие дефекты, проявляющиеся у ребенка в нарушениях на уровне взаимодействия. Предлагалось грамотно организовывать коррекционный процесс для возможной компенсации тех потерь в развитии, которые обуславливал первичный дефект, и обеспечить так называемые обходные пути развития патологически развивающегося ребенка: «Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие, но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически» [Выготский, 1924].

Педагогу, взаимодействующему с ребенком, имеющим подобные нарушения, приходится сталкиваться не столько с биологическими, сколько с социальными последствиями значительных трудностей такого ребенка в социально-психологической адаптации, выстраивании отношения с окружающими, освоения социальных норм и правил. Обучение и воспитание таких детей, в первую очередь, должно быть направлено на их социализацию, это позволит, по мнению ученого, предотвратить усугубляющиеся с возрастом отклонения в личностном развитии и нарушения в поведении.

Намного опередив свое время, Л.С. Выготский поднял вопрос о пересмотре отношения со стороны общества к детям с аномальным развитием как к социально ущербным существам, инвалидам-иждивенцам, настаивая на возможности воспитать их как активную сознательную личность. Свои идеи Л.С. Выготскому удалось реализовать на базе Экспериментального дефектологического института Наркомпроса (ЭДИ) в 1929 году, активное участие в основании которого он принимал, через организацию школы-коммуны для детей с отклонениями в поведении, школ для умственно отсталых, глухих детей.

Дефиницию «возраст» Лев Семенович определяет через представление о социальной ситуации развития – специфическое, неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной [Шаповаленко]. Именно социальная ситуация обуславливает

формирование возрастных новообразований, которые и являются критерием произошедших революционных изменений в психическом развитии. Раскрывая позитивный смысл кризиса, ученый предлагает определять периоды онтогенеза, выделяя смену стабильных и критических возрастов.

Причина психологического кризиса, по Льву Семёновичу, кроется в растущем несоответствии между развивающейся психикой ребёнка и остающейся стабильной социальной ситуацией его развития. Возрастной кризис в норме направлен на переструктурирование устаревшей социальной ситуации. Т.е., каждый жизненный период начинается с кризиса, который ознаменовывает появление определенных новообразований и сменяется относительно стабильным этапом их освоения.

Предложенная Л.С. Выготским периодизация детства, была доработана в рамках деятельностного подхода его учеником – Д. Б. Элькониным, который в качестве основы возрастной динамики положил понятие ведущей деятельности.

К выдающимся заслугам Л.С. Выготского необходимо отнести создание крупнейшей научной школы советских психологов, среди его знаменитых учеников — А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, П.И. Зинченко, Л.В. Занков и другие.

После печально известного постановления Наркомпроса в 1936 году научные работы Л.С. Выготского, посвященные развитию психики ребенка, были включены в проскрипционный список. Он был объявлен одним из лидеров педологии, науки о ребенке, которая была подвергнута мощной критике и в скором времени ликвидирована. Прошло много времени, прежде чем вклад Л.С. Выготского в развитие науки был по достоинству оценен мировым научным сообществом. Его идеи придали мощный импульс движению научно-психологической мысли как в нашей стране, так и во многих странах мира. Известный американский философ С. Тулмин (S. Toulmin) назвал его «Моцартом в психологии» [Toulmin, 1978]. И действительно, Л.С. Выготский смог обогатить науку столь значительно и разносторонне, как ни один из выдающихся психологов мира [Ярошевский, 1996].

Библиография трудов Л.С. Выготского насчитывает более 270 научных работ, основные публикации непосредственно по изучению детства: «Этюды по

истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребёнок» (1930, совместно с А. Р. Лурией), «Воображение и творчество в детском возрасте» (1930), «Мышление и речь» (1934), «Умственное развитие детей в процессе обучения. Сб. ст.» (1935), «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» (1936) и многие другие.

Научные труды Л.С. Выготского, посвященные исследованию особенностей психического развития ребенка в норме и патологии, его идеи о необходимости динамического и системного подхода к реализации коррекционного воздействия с учетом целостности развития личности и ряд других нашли отражение и развитие в теоретических и экспериментальных исследованиях отечественных и зарубежных ученых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. М., 1924. С. 16.

Петрюк П.Т., Иваников Ю.В., Гришай И.Ю., Петрюк О.П. Слово о профессоре Л.С. Выготском — выдающемся отечественном психологе (к 115-летию со дня рождения) // Таврический журнал психиатрии. 2011. Т. 15, № 2. С.81–91.

Шаповаленко И.В. Возрастная психология. Категория «психологический возраст» и проблема периодизации детского развития в работах Л.С. Выготского. URL: http://www.psyarticles.ru/view_post.php?id=433 (дата обращения 28.06.2018).

Ярошевский М.Г. 'История психологии' - М.: Академия, 1996. - 416 с.

Toulmin S. «The Mozart of Psychology» // New York Review of Books. 1978. September 28. P.51–57. URL: <https://www.nybooks.com/articles/1978/09/28/the-mozart-of-psychology/> (дата обращения 28.06.2018).

М.А. Шаталина

ДЕ МОС ЛЛОЙД (род. 1931) – американский исследователь, главный теоретик «психоистории» и автор идеи об обусловленности исторического процесса моделями воспитания, принятыми в культуре, и исторически изменяющимися способами взаимодействия взрослого и ребенка. Варианты написания имени на русском языке: Л. Демоз, Л. Де Моз, Л. де Мос, Л. деМос, Л. деМоз.

Основатель «Журнала психоистории» («The Journal of Psychohistory»), издаваемого под его редакторством Институтом психоистории с 1973 года (до 1976 года журнал носил название «The History of Childhood Quarterly» («Ежеквартальный журнал по истории детства»). Как сказано в описании, журнал – отчасти уникальное явление, поскольку не находится под крылом больших академических издательств, а является независимым детищем Л. деМоса.

Институт психоистории основан в 1975 году, располагается в Нью-Йорке и имеет 18 филиалов по всему миру. Одновременно с институтом была создана Международная психоисторическая ассоциация (IPA, International Psychohistorical Association). Л. деМос совмещает должности и директора института, и президента ассоциации.

Л. деМос родился 13 сентября 1931 года в Детройте, штат Мичиган. Окончив Колумбийский колледж (Columbia College), он учился в аспирантуре в области политологии в Колумбийском университете (Columbia University) и психоанализа в Национальной психологической ассоциации психоанализа (National Psychological Association for Psychoanalysis), преподавал психоисторию в Городском университете Нью-Йорка (City University of New York, сокр. англ. CUNY) и Нью-Йоркском центре психоаналитического обучения, читал лекции в Америке и Европе. Л. деМосом опубликовано свыше 80 научных статей в различных научных изданиях. Под его авторством или редакцией вышли книги: «The History of Childhood» 1974, «A Bibliography of Psychohistory» 1975, «The New Psychohistory» 1975, «Jimmy Carter and American Fantasy: psychohistorical explorations» 1977, «Foundations of Psychohistory» 1982, «The Emotional Life of

Nations» 2002, «The Origins of War in Child Abuse» 2010 и другие. На русском языке в 2000 году вышла книга «Психоистория».

Л. деМос работает в русле такой методологии изучения истории, как психоистория. *Психоистория* – это наука об исторической мотивации [Демоз, 2000]. В контексте данного направления явления социокультурной, в частности политической, жизни обосновываются через анализ бессознательных мотивов отдельных индивидов и социальных групп. Эти бессознательные причины тех или иных решений можно понять, исходя из особенностей воспитания детей в разные эпохи и в разных странах. История детства представляет собой важнейшую область исследования психоистории. Близким психоистории направлением можно считать историю эмоций, которая начала развиваться как отдельная методология исследования примерно с 1980-х годов [Плампер, 2010: 18], но первым, кто призвал историческую науку обратить внимание на сферу эмоций, как принято считать, был Люсьен Февр [Плампер, 2010: 11]. Эмоции «вышли из-под юрисдикции» психологии и стали осмысляться в исторической и культурологической науке в качестве изменяемых во времени конструктов.

В целом исследования Л. деМоса соединяют в себе политологию, социологию и психологию и направлены на выявление психологического контекста наблюдаемых социокультурных, исторических, политических явлений и событий. Одним из главных положений его подхода является актуализация психологического фактора и его влияния на ход исторического развития.

В переведенной на русский язык в 2000 году книге «Психоистория» Л. деМос предлагает свою типологию культуры, основанием которой служит историческое развитие эмоций и их постепенное осознание европейским человеком. Типология культуры Л. деМоса строится на исторически изменяющихся способах взаимодействия взрослого и ребенка в европейской культуре. 1-ый тип, выделенный Л. деМосом, стал стиль детоубийства, который ограничивается IV в. н.э. Именно в это время (в 374 г.н.э.) в Греции и Риме был принят закон, запрещающий детоубийства. До этого времени убийство ребёнка по каким-либо причинам являлось общепринятой практикой. 2-ой тип –

оставляющий стиль (до XIII в.). Ребёнка в это время стремились сбыть к кормилице или в монастырь, отдавали в дом знатного человека, а если ребёнок оставался с родителями, то его присутствие как будто не замечали. 3-ий тип – амбивалентный стиль (до XVII в.). Ребёнок здесь уже становился частью эмоциональной жизни родителей, но его самостоятельность и самооценку пока были невысоки, ребёнка стремились «вылепить по нужным лекалам», чему способствовали появившиеся в значительном количестве руководства по воспитанию детей. 4-ый тип – навязывающий стиль (XVIII в.). В этот период доминировало стремление контролировать внутренний мир ребёнка, его ум, эмоции, потребности, что вызывало конфликт отцов и детей. 5-ый тип – социализирующий стиль (до сер. XX века), целью воспитания становилось уже не подчинение воли ребёнка, а наставление его на правильный путь. Последний, 6-ой – помогающий стиль (с сер. XX века), который «основан на допущении, что ребёнок лучше, чем родитель знает свои потребности на каждой стадии развития», ребёнка более не наказывают, с ним разговаривают [Демоз, 2000: 85–86].

Каждый стиль воспитания порождает свой тип взрослой личности, действующий в социальной истории. Изменение стиля воспитания влечёт за собой изменение общего контура культуры и социокультурное развитие общества приобретает непредсказуемый характер, заключает автор [Демоз, 2000: 86]. Так, благодаря 6-му типу воспитания, появляются люди новой формации – добрые, чуткие, понимающие, но одновременно самостоятельные и волевые.

Л. деМос пишет, что жестокое, с ценностно-моральных позиций сегодняшнего дня, обращение с детьми никогда не бралось в расчёт при изучении логики исторического процесса. Психологическая ценность детства как самостоятельного возрастного периода, а также периода, имеющего серьёзные последствия, начинает осмысляться поздно, ближе к XX веку. Но несмотря на изменения, которые произошли за последние 150-200 лет в отношении к периоду детства, тем не менее, сам Л. деМос признаёт, что до сих пор это наиболее травматический период жизни: «Childhood is still massively traumatic for the majority of the children in the world» [deMause, 2002], поскольку

родители, как правило, используют детей для решения своих психологических проблем (проективная и возвратная реакция) и с трудом признают в ребёнке самостоятельную независимую личность.

Источниками для работ Л. деМоса являются мемуары, письма, автобиографии, которые зачастую ранее исключались из поля исследовательского внимания. Согласно психоистории, особенности индивидуальной биографии накладывают неизгладимый отпечаток на жизнь и судьбу как самого человека, но также и на весь ход истории. Именно частные моменты биографии, условия воспитания и накопленный опыт конкретных персон активизируют те или иные исторические события и задают ход развития национальных культур. Направление развития политики и принятие тех или иных политических решений, в частности, решение о начале военных действий, зависят, с точки зрения концепции психоистории, от тех паттернов, которые закладываются с детства в сознание представителей той или иной социокультурной общности. И объяснить мотивы и причины событий становится возможным, только изучив эти схемы и сам принцип воспитания, который практикуется в конкретном обществе. Одна из книг Л. деМоса носит говорящее в этом плане название «Истоки войны в жестоком обращении с детьми» (*The Origins of War in Child Abuse*, 2010). Так, объяснение мотивов терроризма невозможно с точки зрения «европейских гуманистических ценностей». А внутренние иррациональные мотивы терроризма можно понять, только исследуя принципы воспитания и систему ценностей данного общества.

Критики психоистории говорят о том, что это направление не учитывает того факта, что сами эмоции носят временной характер, они не внеисторичны. Изменение социокультурной нормы задаёт модус эмоционального отношения отдельного человека к событиям и явлениям. Также в разных культурах психо-эмоциональные нормы будут значительно различаться. Так, если «бить детей» было повсеместной практикой и социокультурной нормой в прошлом, как пишет Л. деМос, то и психологические последствия для индивида, выросшего в таких условиях, будут абсолютно иными, чем для современного европейского человека, выросшего в условиях гуманного общества, где социокультурная норма кардинально изменилась. Другой аспект критики – субъективный

характер источников, на которых строятся такого рода исследования. Кроме того, есть исследователи, которые говорят о преувеличении Л. деМосом масштабов насилия (как физического, так и психологического) над детьми в истории.

Исследования в русле психоистории не отвечают, безусловно, на все вопросы о мотивах, причинах и последствиях социокультурных трансформаций, однако позволяют выстроить многомерную картину исторической эпохи или конкретного периода, а также отчасти легитимизируют субъективизм в научном исследовании, как его неотъемлемую часть. Концепция психоистории Л. деМоса позволяет объяснить с неожиданных точек зрения причины событий и иногда не объяснимых рационально мотивов и поступков людей, имеющих силу определять ход истории. В контексте психоистории детство приобретает особую значимость, сквозь его призму в истории обнаруживаются новые причинно-следственные связи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Демоз Л. Психоистория. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 512 с.

Кирчанов М.В. Психоистория: история и основные направления исследовательской деятельности [Электронный ресурс]. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1523 (дата обращения: 11.03.2018).

Плампер Я. Введение I. Эмоции в русской истории // Российская империя чувств. М.: НЛЮ, 2010. С.11–47.

deMause L. The Emotional Life of Nations. New York&London: Karnac, 2002. 454 pp. URL: <http://psychohistory.com/books/the-emotional-life-of-nations/> (дата обращения: 11.03.2018).

Qvortrup J. Childhood in Europe: a New Field of Social Research/ J.Qvortrup // Growing up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies/ ed. By Lynne Chisholm. – Berlin; New York: de Gruyter, 1995. - P.7-19.

К.Г. Антонян

КВОРТРУП ЙЕНС (Qvortrup, Jens) – скандинавский профессор, антрополог, специалист в области социальных наук, социолог детства. Место работы - кафедра социологии и политологии Норвежского университета наук и технологий в г.Тронхейм. В августе 2017 г. получил награду секции «Дети и молодежь» Американской социологической ассоциации за «формирование нового социологического понимания детства», а также за «использование социологии для улучшения жизни детей» [Jens Qvortrup].

Й. Квортруп критикует взгляд на детей как на тех, кто находятся в процессе становления, предлагает признать их компетентность, утверждает взгляд на мир с позиции учета их интересов. Ученый развивает представление о детстве как о структурной форме, отмечая, что дети принадлежат к обществу не в банальном смысле простого пребывания в нем, «не как редуцированная форма материала, который необходимо обработать, и не как собственность общества или государства» [Qvortrup, 1991:14.]. Детство, по мнению Квортрупа, является частью общества в том смысле, что дети действительно принимают участие в организованных видах деятельности, а также составляют важную часть социальной структуры, во многом взаимодействующей с другими частями [Qvortrup, 1991]. Детство как структурная форма, определяется социальными параметрами, такими как экономика, политика и технология. Хотя детство меняется во времени и пространстве, в этом понимании оно является постоянным компонентом любого общества. Как структурная форма, детство является сегментом поколенческого порядка [Structural, Historical, and Comparative Perspectives (Sociological Studies of Children and Youth)].

Дж.Квортруп выделяет 9 парадоксов в современном пространстве детства [Qvortrup, 1995: 9].

1. Взрослые хотят и любят детей, но общество создает такие условия для взрослых, что детей у них становится все меньше, и все меньше времени и внимания уделяется детям.

2. Взрослые верят, что это хорошо для детей и родителей быть вместе, все больше и больше времени они живут в своей повседневной жизни отдельно друг от друга.

3. Взрослые ценят спонтанность детей, но детская жизнь становится все более организованной.

4. Взрослые утверждают, что детям отдается приоритет, но основные экономические и политические решения принимаются без учета позиции детей.

5. Большинство взрослых верят, что это хорошо для детей, что родители берут на себя основную ответственность за детей, но структурно, условия для выполнения этой роли родителями систематически размываются.

6. Взрослые соглашаются с тем, что детям должен быть дан лучший старт в жизни, но дети принадлежат к наименее влиятельной части общества.

7. Взрослые соглашаются с тем, что дети должны быть воспитаны в духе демократии и свободы, но общественное положение, социальный статус в обществе достигается главным образом за счет контроля, дисциплины и управления.

8. Школы рассматриваются взрослыми как важные для общества, но вклад детей в производство знаний не признается как значимый для общества.

9. В материальном аспекте детство важно, скорее, для общества, нежели для родителей, тем не менее общество перекладывает основной объем затрат на родителей и детей.

Идеи Квортрупа положили начало развитию нового этапа в социологии детства, связанного с переходом от «до-социологического ребенка» в традиционных теориях социализации и психологического развития к признанию ребенка, детей важными субъектами и участниками общественной жизни в «новой парадигме» детства.

Положения, обозначенные Квортрупом, оказали серьезное влияние на формирование воззрений социологов детства, как за рубежом [например, Prout, James, 1990; Jenks, 1996], так и в России [например, Митрофанова, 2004].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Митрофанова С.Ю. Детство в социальной структуре общества: методологические основания изучения // XXI век: новые горизонты гуманитарных наук. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 15-летию социологического факультета Самарского государственного университета. Т.1. Социология сегодня: мозаика направлений, подходов и методов. / Под ред. В.Я.Мачнева и др. Самара: Универс-групп. 2004. С.48-53.

Jenks C. Childhood. New York: Routledge, 1996.

Jens Qvortrup. URL: <http://www.ntnu.edu/employees/jensq> (дата обращения: 18.10.2017).

Prout A. and James A. (eds). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. Basingstoke: Falmer Press. 1990.

Qvortrup J. Childhood as a social phenomenon. Budapest, Viena: European Centre for Social Welfare Policy and Research. 1991.

Structural, Comparative Perspectives Historical, and (Sociological Studies of Children and Youth) / ed. Jens Qvortrup. Emerald Group Publishing. 2009.

С. Ю. Митрофанова

КОН ИГОРЬ СЕМЕНОВИЧ (1928–2011) – российский ученый, автор многочисленных работ в области антропологии, социологии, психологии, сексологии, а также гендерных исследований, занимавшийся не только теоретизированием на макроуровне, но и популяризацией науки, просветительством среди общественности. Круг научных интересов Игоря Семеновича поражает своим разнообразием и глубиной охвата тем, от проблем философии истории до разработки собственного направления – этнографии детства.

Преподавательская деятельность и академическая работа Кона И.С. началась в Ленинграде, а впоследствии продолжилась в Москве, где было больше возможностей для самореализации. Он также читал лекции за границей не только в социалистических странах, но и во многих ведущих университетах и научных центрах Западной Европы и США.

Игорь Семенович в 1970–2000 гг. занимался сравнительно-историческим изучением возрастных категорий, гендерно-возрастного символизма, что воплотилось в написании монографии «Ребенок и общество» [Кон, 2003]. Она представила всесторонний междисциплинарный анализ проблемы социализации детей в различных культурных и исторических условиях на основе масштабного исследовательского материала, накопленного в социальных и гуманитарных науках.

И.С. Кон выдвинул в своей работе 1982 года идею о том, что аппарат социологии наиболее приспособлен для междисциплинарного синтеза различных наук о детстве [Кон, 1982: 249]. В развитие данного посыла российские социологи Майорова-Щеглова С.Н. и Митрофанова С.Ю. доказывают авангардность современной социологии детства в междисциплинарном изучении своего объекта, приводя несколько аргументов: в рамках социологии детства сам феномен детства сегодня понимается комплексно и многопланово, признается множественность детских жизненных миров в рамках отдельного государства или культуры, и в рамках глобализирующегося мира. Также ученые утверждают, с опорой на прошедшее развитие социологии детства со времен И.С. Кона, что именно эта отрасль

социологии обеспечила внутрисоциологический базис в исследованиях специальных социологических теорий семьи, образования и других, так как активно проводит исследования с применением участвующего подхода самих детей и концентрируется на анализе явлений детской среды, имеющих серьезные последствия для всего будущего [Майорова-Щеглова..., 2017].

В этой же работе Кон И.С. предложил первую комплексную программу изучения детства, которая в начале XXI века была дополнена рядом существенных положений: выявить тенденции трансформационных изменений детства, в том числе и детской субкультуры, спрогнозировать возможные последствия легитимации и институционализации некоторых форм детства. В новейшее время необходимо искать источники и возможные направления социетальных изменений детства через анализ институциональных и неинституциональных областей детства, противоречий между ними, через выделение символов, выражающих суть новых «социальных изобретений» [Щеглова, 2003].

Работая над разработками «неудобных» тем, берясь за то в науке, чем было нельзя заниматься, Кон И.С. всегда мастерски посредством критики преодолевал зависимость от социально-политического давления и цензуры, что позволило познакомить многих ученых с запретными западными идеями и концепциями. Под непосредственным руководством ученого в 1990-е годы были проведены крупномасштабные анкетные опросы, направленные на изучение тенденций развития подростковой сексуальности в России. Они показали, что такие негативные явления, как нежелательные беременности, аборты, заболевания половой сферы, в том числе и ВИЧ, не являются порождением исключительно западного мира, и в нашей стране не отличаются от общих тенденций. Игорь Семенович выступал за сексуальное воспитание и просвещение детей и подростков, регулярно читал лекции на данные темы для широкой аудитории. Особым вниманием в последние годы жизни ученого пользовалась проблема насилия над детьми, он уделял много времени по привлечению интереса широкой общественности к вопросам агрессивного поведения взрослых и распространению научных знаний среди населения.

Научные и публицистические труды Кона И.С. включают в себя более 500 опубликованных работ, многие из которых переведены на иностранные языки. Его книги и статьи штудировали не только среди научного сообщества, они становились интересными и полезными любому интеллигентному человеку.

Многолетняя деятельность на научном поле Кона И.С. была многократно удостоена различными наградами, среди которых медаль ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени, золотая медаль Всемирной ассоциации сексуального здоровья, серебряная медаль РАН имени Питирима Сорокина.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Кон И.С. Детство как социальный феномен // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т.2. № 2. С.151-174.

Кон И.С. Подростковая и юношеская сексуальность в России // Мир детства. 2002. № 4. С.43-56.

Кон И.С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века. М.: Феникс+, 2001. 208с.

Кон И.С. Психология юношеской сексуальности // Советская педагогика. 1976. № 5. С.66-75.

Кон И.С. Ребёнок и общество. М.: Академия, 2003. 336с.

Кон И.С. Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / Отв. ред. И. С. Кон. М.: Наука, 1983. 231с.

Кон И.С. Юность как социальная проблема // Общество и молодёжь / Сост. В. Д. Кобецкий. 2 изд., пер. и доп. М.: Молодая гвардия, 1973. С.22-51.

Кон И. С. Проблемы междисциплинарной кооперации общественных наук (на материалах социологии детства) // Советская социология. М.: Наука. 1982. Т.1. Социальная теория и Социальная практика. С.237-249.

Майорова-Щеглова С.Н., Митрофанова С.Ю. Детство в социогуманитарной перспективе: методологические и технологические основы создания научно-прикладного тезауруса // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2017. № 2 (8). С.57-67.

Тумаркин Д.Д. Игорь Семенович Кон (1928-2011) // Антропологический форум. 2011. №5. С.650-666.

Щеглова С. Н. «Социология детства» как элективный курс. Опыт преподавания //Социологические исследования. 2003. №6. С.109-113.

И.Ю. Сарбаева

С.Н.Майорова-Щеглова

МАЙОРОВА-ЩЕГЛОВА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА (родилась 12 октября 1962, г. Москва) – современный отечественный социолог детства, специалист в области методики исследования детей и социологии молодежи, доктор социологических наук (1999), профессор (2002) [Сайт С.Н.Майоровой-Щегловой].

В 1994 г. защитила кандидатскую диссертацию «Идеалы и ценностные ориентации современных подростков 90-х годов», через пять лет - докторскую, ее тема: «Детство как социальный феномен (Концепция социального конструирования детства)» (1999).

С 1994 по 2003 г. работала на кафедре социологии Института молодёжи, в 1994г. на базе данного Института впервые Светланой Николаевной был прочитан курс «Социология детства», а в 1996 г. опубликовано первое в России авторской учебное пособие по социологии детства. С 2004 по 2017 г. профессор на кафедре прикладной социологии социологического факультета в Российском государственном гуманитарном университете. С 2017 г. работает профессором Московского государственного психолого-педагогического университета на факультете социальной коммуникации.

Светлана Николаевна является руководителем, организатором и участником комплекса крупномасштабных социологических исследований детей, родителей, экспертов. Среди них: «Дети, подростки, пионерская организация в условиях перестройки» (1990, опрошены около 11 тыс. детей из 14 республик СССР), «Дети, подростки в условиях перестройки» (1993, N= 1523 подростка 10–15 лет в 5 регионах РФ), «Российские подростки в информационном мире» (трендовые исследования 1997-1998 гг. (N= 1013 подростков) и 2004–2005 гг. (N= 994 подростков от 10 до 17 лет), «Дети и детские организации в условиях модернизации общества» (2010, N=1966 подростков 10–15 лет, 13 регионов России.), «Родители о детях и детских организациях» (2011, N=722, опрошены родители из всех округов Москвы), «Тенденции изменения воспитательных систем: среднесрочный прогноз глазами

экспертов» (2012, опрос методом Дельфи 20 экспертов из 10 регионов России), «Событийность детства поколения Z» (2017-2018 гг.) [Сайт С.Н.Майоровой-Щегловой].

С.Н. Майорова-Щеглова разработала методические и методологические подходы к исследованию детства как социального явления. Светлана Николаевна выдвинула концепцию социального конструирования детства, согласно которой детство не просто период в жизни человека, а сложное социальное образование, являющееся структурным компонентом любого общества, выполняющее в нем определенные функции и взаимодействующее с обществом в целом и с отдельными его элементами. Исходя из данной позиции, детство – это выраженная в действиях и языке совокупность объектов, событий, процессов, социальных институтов и социальных практик в отношении детей, которая формируется и поддерживается обществом, а также постоянно возобновляется в процессе жизнедеятельности детей, осваивающих социальность и интегрирующихся в социум.

Светлана Николаевна предложила практические подходы в области прикладной социологии детства, уделив внимание неопросным методикам исследования детей. Обосновала методологию и методики изучения детского мнения: социографические методики, игры-интервью.

Светлана Николаевна развивает идею междисциплинарного характера исследований детства. Научный вклад в исследования детства связан с утверждением взгляда на детство как активно трансформирующийся элемент общества, главными факторами, оказывающими влияние на который сегодня в масштабах мирового сообщества, являются развитие и реализация идеи прав ребенка, обеспечение информационной безопасности детства. С.Н. Майорова-Щеглова в своих работах рассматривает особенности обеспечения и защиты прав ребёнка в образовательных учреждениях. Совместно с коллегами и учениками провела ряд социологических исследований среди подростков, позволивших не только выявить проблемы реализации Конвенции о правах ребёнка в Российской Федерации, но и выработать практические рекомендации

представителям государственных структур, участвующих в разработке основ государственной политики по защите прав ребёнка [Майорова-Щеглова, Светлана Николаевна].

Светлана Николаевна проводит анализ таких современных явлений детства как кентавр-проблемы социализации, квази-детство и квази-родительство, показатели благополучия детства, гламуризация детства. Именно их изучению были посвящены авторские инициативы и при поддержке грантов научных фондов исследования [Социологическое сопровождение реализации прав детей; Сайт С.Н. Майоровой-Щегловой]. Развивает идею междисциплинарного характера исследований детства.

Профессору С.Н. Майоровой-Щегловой принадлежит целый ряд работ, в которых осуществлен анализ проблем молодёжи и молодёжного движения в России. Является инициатором и координатором проекта молодых социологов-любителей «Молодежь изучает молодежь».

Светлана Николаевна активно занимается организационной и общественной деятельностью, в том числе связанной с консолидацией российских социологов, занимающихся проблемами детства и детей, входит в состав Международной социологической ассоциации (Комитет 53-Социология детства).

Вдохновляя учеников, последователей, коллег идеей развития социологии детства, Светлана Николаевна сумела объединить специалистов различных направлений, чья область научных интересов связана с исследованиями детей и детства, и сформировать научную школу российской социологии детства, формальным выражением которой стал ИК «Социология детства», возникший в 2008 г., его председателем с момента возникновения является С.Н. Майорова-Щеглова [Сайт исследовательского комитета «Социология детства» Российского общества социологов].

Под руководством С. Н. Майоровой-Щегловой защищено 9 кандидатских диссертаций. Автор более 200 публикаций, в т.ч на иностранных языках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Майорова-Щеглова, Светлана Николаевна. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Майорова-Щеглова,_Светлана_Николаевна (дата обращения: 30.09.2018).

Майорова Щеглова С.Н. Детство как социальный феномен: Концепция социального конструирования детства. Автореферат на соискание ученой степени доктора социологических наук по специальности 22.00.04. Москва. 1999.

Сайт С.Н.Майоровой-Щегловой. URL: <http://www.childsoc.ru> (дата обращения: 30.09.2018).

Сайт исследовательского комитета "Социология детства" Российского общества социологов. URL: <http://ik.childsoc.ru/> (дата обращения: 30.09.2018).

Социологическое сопровождение реализации прав детей. URL: <http://prava.childsoc.ru/> (дата обращения: 30.09.2018).

С.Ю. Митрофанова

МИД МАРГАРЕТ (Margaret Mead) (16 декабря 1901– 15 ноября 1978) – культурный антрополог, специалист в области этнографии и этнопсихологии, социолог, видный общественный деятель. М. Мид была уважаемым и в то же время дискуссионным исследователем, популяризовавшим антропологические знания в современной ей Америке и западной культуре, в целом. По мнению И.С. Кона, М. Мид была «первым этнографом, для которого мир детства стал основным и главным предметом исследования» [Кон, 2003:16].

Маргарет Мид, первая из пяти детей, родилась в академической семье в Америке в городе Филадельфия, штат Пенсильвания, росла в этом же штате севернее Филадельфии в окрестностях Дойлстоун, относящегося к округу Бакс. Ее отец Эдвард Шервуд Мид, был профессором Уортонской школы бизнеса Пенсильванского университета, мать Эмили (до замужества Фогг) Мид – социологом, работала с итальянскими иммигрантами [Мид, Маргарет].

Много интересных фактов о жизни и творчестве Маргарет Мид содержит английская Википедия [Margaret Mead]. Сестра Маргарет - Кэтрин (1906-1907) – умерла в возрасте девяти месяцев. Это было травмирующее событие для Маргарет, которая дала ей имя, и много думала о своей потерянной сестре в течение многих лет. Семья Мид часто переезжала, и раннее развитие Маргарет направлялось ее бабушкой до возраста 11 лет, когда Маргарет была зачислена в Букингемскую школу Друзья в Лахаске, Пенсильвания. Ее семья владела фермой Лонгленд (Longland), которую приобрела в 1912 г. и продала в 1926 г., и ныне известной как место, где будущий американский антрополог М.Мид провела свое детство [Longland (Holicong, Pennsylvania)]. Родившись в семье с различными религиозными взглядами, она искала форму религии, в которой находила бы отражение ее вера: она была знакома с христианством, при этом, признавала ритуалы Епископской Церкви [Margaret Mead].

М. Мид училась один год, 1919, в Де По Университете (DePauw University), затем была переведена в женский Барнард-колледж Колумбийского университета, и получила степень бакалавра в 1923 г.; в этом же университете в

1924 г. защитила магистерскую диссертацию по психологии, и получила степень доктора философии в 1929 г., работая с Рут Бенедикт и Францом Боасом, во многом определившими сферу ее научных интересов. Последний был научным руководителем Маргарет Мид во время ее учебы в аспирантуре [Margaret Mead].

Мид была замужем трижды. Ее первый муж (1923–1928) – американец Лютер Крессман, студент теологии в то время, который в конечном итоге стал антропологом. Ее вторым мужем (1928–1935) был новозеландец Рео Фортуне, выпускник Кембриджа и коллега антрополог. Третьим и самым длительным браком М. Мид (1936–1950) был брак с британским антропологом Грегори Бейтсоном, у них родилась дочь, Мэри Кэтрин Бейтсон, которая также стала антропологом. Грегори Бейтсона М. Мид любила больше всего, и была опустошена, когда он оставил ее, М. Мид ставила его фотографию у своей кровати, где бы она ни находилась, и в том числе в госпитале, когда умирала [Margaret Mead].

Педиатром у М. Мид был Бенджамин Спок, чьи последующие труды по детскому воспитанию, вобрали в себя некоторые ее собственные практики и убеждения, которые она приобрела в этнологических экспедициях, и затем поделилась с Б. Споком. В частности, это практики грудного вскармливания ребенка, касающиеся того, что кормить нужно по требованию, а не по расписанию.

С 1925 по 1939 она была активно занята полевыми исследованиями «традиционных» культур (на Самоа (1925–1926), островах Адмиралтейства (1928–1929), в Новой Гвинее (1931–1933), Бали и Новой Гвинее (1936–1939), о которых писала на протяжении всей своей жизни.

В исследованиях взросления в самоанском обществе Мид показала, что подростковость – это по большей части факт культуры, нежели биологический императив [Margaret Mead]. М. Мид доказывает, что в любом обществе ребенок рождается с некоторыми универсальными биологическими предпосылками: беспомощность, зависимость от взрослых, особенности пола, темперамента и так далее - но каждая культура использует эти «ключи» по-своему [Кон, 2003:16-17].

Концепция М. Мид основана на выделении 3 форм культуры: постфигуративные, в которых дети учатся главным образом у своих предков, предшественников; кофигуративные, в которых и дети, и взрослые учатся, прежде всего, у равных, сверстников; префигуративные, в которых взрослые учатся также у своих детей [Мид, 1988]. Каждый новый тип культуры начинается там, где наступает кризис предыдущей системы. С социологической точки зрения особый интерес представляет статья «Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями» [Мид, 1988] из упомянутой выше книги М. Мид, где автор подробно останавливается на данных типах культуры, и на ситуации перехода к префигурации. Содержание статьи позволяет понять, как дети осваиваются в новой реальности, почему у них это происходит быстрее, чем у их родителей, откуда у современных детей потенциал для префигуративной культуры. Автор доказывает, что изменяющаяся социальная реальность делает опыт прежних поколений далеко не всегда уместным для последующих. Исследователь отмечает, что сегодняшние дети вырастают в мире, которого не знали старшие, где произошли события, необратимо изменившие отношение человека к человеку и к миру природы. У молодых во всех частях мира, прежде всего, на основе объединения электронной коммуникативной сетью, возникла общность своего опыта, который отсутствовал у старших, но вместе с тем может быть им полезен. В современной культуре молодые поколения с их «префигуративным схватыванием» еще неизвестного будущего наделяются новыми правами. Именно эта меняющаяся социальная реальность меняет социальный статус поколений в обществе и тем самым создает основания для современных межгенерационных конфликтов, что и позволяет М. Мид говорить даже о «разрыве поколений» [Мид, 1988].

Поколенческая проблематика творчества М. Мид имеет огромное значения для современной социологической науки, вдохновляя и сегодня ученых на творческие поиски. Так, например, М.Б. Готов, развивая идею конфликта поколений М. Мид, отмечает, что конфликты чаще возникают и наиболее интенсивно протекают между поколениями переходного возраста (например,

подростки и взрослые) или поколениями переходного исторического периода (например, поколение периода застоя – поколение периода перестройки в России). Чем более удалены поколения друг от друга, тем меньше вероятность возникновения таких конфликтов; обострению межпоколенных конфликтов способствуют масштабные изменения в социальной структуре общества: экономике, политике, культуре и т.д. [Глотов, 2004].

Ray McDermott отмечает, что Мид открыто обсуждает, на наш взгляд, достаточно сенситивные вопросы, а именно проблематику сексуальности, и говорит о том, что молодые женщины Самоа гораздо меньше подвержены ограничениям и испытывают меньше неврозов в вопросах, связанных с сексом. Для М. Мид биологические различия между мужчинами и женщинами продуцируют различия зависящие, в основном, от культуры, которой они установлены, которой интерпретируются и из которой логически вытекают [McDermott, 2004].

С началом Второй мировой войны М. Мид направила свои усилия на общественную работу. Она была исполнительным секретарем Совета по пищевым привычкам Национального исследовательского Комитета. С 1946 по 1969 годы работала куратором этнологии в Американском музее естественной истории, в котором начинала свою профессиональную карьеру в 1926 г. В 1948 г. М. Мид избрана членом Американской академии искусств и наук. С 1954 по 1978 годы преподавала в Новой школе и Колумбийском университете, где она была адъюнкт-профессор. С 1968 по 1970 годы М. Мид являлась профессором антропологии и председателем отдела общественных наук в кампусе Линкольн-центра Фордхемского университета, основав там антропологическое отделение. В 1970 году принята на факультет Род-Айленда в качестве заслуженного профессора социологии и антропологии. В 1960 г. М. Мид – президент американской антропологической ассоциации. В середине 1960-х годов Мид объединила свои усилия с австрийско-американским исследователем Рудольфом Модли [Rudolf Modley], совместно создав организацию под названием GYLPHS, Inc., целью которой было создание универсального графического

символического языка, который бы понимался любыми представителями культуры, независимо от того, насколько они примитивны. В 1960-х годах Мид занимала должность вице-президента Нью-Йоркской академии наук. Она занимала различные должности в Американской ассоциации по развитию науки, в частности президент в 1975 г. и председатель исполнительного комитета совета директоров в 1976г [Margaret Mead].

Мид умерла в Нью Йорке от рака поджелудочной железы 15 ноября 1978 года и похоронена на кладбище Троицкой епископской церкви в Букингеме, штат Пенсильвания.

В 1983 г. спустя 5 лет после смерти М.Мид, Дирек Фриман поставил под сомнение ее выводы Freeman,1983]. Однако, значение работ Маргарет Мид не уменьшилось вследствие критики новозеландского антрополога.

М. Мид написала более 20 книг, к числу ее основных работ относят:

Взросление на Самоа (Coming of Age in Samoa, 1928);

Как растут на Новой Гвинее (Growing Up in New Guinea, 1930);

Пол и темперамент в трех примитивных обществах (Sex and Temperament in Three Primitive Societies, 1935);

Мужчина и женщина (Male and Female, 1949);

Преемственность в культурной эволюции (Continuities in Cultural Evolution, 1964);

Семья (The Family, 1965).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Глотов М.Б. Поколение как категория социологии // Социол. исслед. 2004. №10. С.42-49.

Кон И.С. Ребенок и общество: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. – М: Академия, 2003 336с.

Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. 432 с.

Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями / Культура и мир детства. Избран. произведения. М.: Наука. 1988. С.322–361.

Мид, Маргарет. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Мид,_Маргарет (дата обращения 02.10.2017).

Freeman D. Margaret Mead and Samoa: The Making and Unmaking of an Anthropological Myth. Cambridge, MA, L.: Harvard University Press. 1983.

McDermott R. Mead, Margaret // Encyclopedia of Children and Childhood. In History and Society / edited by Paula S. Fass. USA: Macmillan Reference. 2004. Pp.582-584.

Margaret Mead. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Margaret_Mead (дата обращения 02.10.2017).

Longland (Holicong, Pennsylvania). URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Longland_\(Holicong,_Pennsylvania\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Longland_(Holicong,_Pennsylvania)) (дата обращения 02.10.2017).

Rudolf Modley. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Modley (дата обращения 02.10.2017).

С.Ю. Митрофанова

ПИАЖЕ ЖАН ВИЛЬЯМ ФРИЦ (Jean William Fritz Piaget) (1896–1980)

— швейцарский психолог и философ, создатель генетической эпистемологии, науки о природе познания. Приобрел мировую известность как автор теории когнитивного развития – динамичной концепции развития интеллекта, позволяющей понять, каким образом «детское мышление» превращается во «взрослое», в ходе индивидуального развития ребенка. Ученому удалось выделить и описать такие особенности мышления детей как эгоцентризм, синкретизм, трансдукция, артифициализм, анимизм и др.

Жан Пиаже родился 9 августа 1896 года в Швейцарии, в городе Невшатель (Neuchâtel). Отец, Артур Пиаже, был профессором средневековой литературы в местном университете. Уже с раннего возраста Жан Пиаже проявлял интерес к занятиям наукой, в основном биологией и математикой, и в десять лет опубликовал свою первую научную заметку. К двадцати годам он был уже признанным исследователем моллюсков, малакологом. В 1918 году Ж. Пиаже защищает диссертацию по естественным наукам, затем становится доктором философии в университете Невшателя, после чего занимается в течение года постдокторантурой в Цюрихском университете. Сфера его исследовательских интересов смещается в сторону популярного в то время психоанализа, он посещает занятия Шпильрейн, у которой проходит личный анализ, а также знакомится с работами К. Юнга. Впоследствии это помогло ученому разработать свой метод клинической беседы, который сочетал в себе строгость экспериментальных методов, свойственных естественнонаучным исследованиям и меньшую степень формализации принятой в беседах в психоанализе. Позже клиническую беседу Ж. Пиаже использовал в качестве основного метода в изучении мышления детей.

В 1919 году он переезжает в Париж, где начинает преподавать в школе, директором которой являлся Альфред Бине. Это оказало значительное влияние на дальнейшее становление научных взглядов Ж. Пиаже. А. Бине – автор известного теста, позволяющего определить уровень интеллектуального

развития (IQ). Ж. Пиаже помогал валидизировать тест и обрабатывать экспериментальные результаты. Эта работа позволила ученому выявить интересные особенности мышления детей, он обратил внимание на значительную разницу между ответами детей младшего и старшего возраста, где младшие в процессе тестирования постоянно давали одинаковые ошибочные ответы, не свойственные более старшим детям. Повторяемость этих ошибок, навела Пиаже на мысль, что когнитивные процессы маленьких детей значительно отличаются от аналогичных процессов у детей старшего возраста, и тем более взрослых людей. Данные наблюдения легли в основу общей теории стадий когнитивного развития [Клейнман, 2015].

В 1921 году Ж. Пиаже приезжает обратно в Швейцарию, в Женеву, где ему предложили должность директора Института Руссо. В 1923 году состоялось его бракосочетание с Валентин Шатенау, у них было трое детей, которые с самого своего рождения стали объектом отеческой заботы и исследовательского интереса со стороны Ж. Пиаже. Спустя несколько лет, в 1929 году Ж. Пиаже становится директором Международного бюро просвещения, во главе которого он оставался до 1968 года. Одновременно преподает в Невшательском и Женевском университетах и работает в Женевском доме малютки. Экспериментальные данные, накопленные ученым в эти годы, стали основой его научных трудов «Мышление и речь ребенка» (1923), «Моральное суждение у ребенка» (1932), где были изложены основные теоретические положения относительно природы и особенностей развития мышления ребенка.

В 1951 году Ж. Пиаже закончил работу над фундаментальным научным трудом «Введение в генетическую эпистемологию», которая продолжалась в течение четырех лет. С 1954 по 1957 год Ж. Пиаже был президентом Международного союза научной психологии. В 1955 году выступил инициатором создания Международного центра по генетической эпистемологии в составе Женевского университета и продолжал оставаться его директором до конца жизни.

Скончался Жан Пиаже 16 сентября 1980 года.

Жан Пиаже говорил о том, что основанием развития психики выступает интеллект, проходя основные этапы его развития (стадию сенсомоторного интеллекта, стадию подготовки и организации конкретных операций, стадию конкретных операций и стадию формальных операций) ребенок формирует все более адекватные схемы ситуации, адаптируясь к окружающему миру, и уже к подростковому возрасту у него развивается способность к конкретному и абстрактному логическому мышлению [Марцинковская, Юревич, 2008].

Одними из ключевых понятий в теории Ж. Пиаже являются понятия аккомодации (изменение готовой схемы при изменении ситуации) и ассимиляции (включение изменения в уже существующие схемы). И развитие, по мнению ученого, заключается в последовательной смене процессов ассимиляции и аккомодации. До определенного момента ребенок использует имеющиеся у него схемы, а затем изменяет их, создавая более адекватные.

Ж. Пиаже на основе анализа детских рассуждений о природе вещей доказал, что ребенок — не просто менее компетентен в мышлении и понимании явлений окружающего мира, чем взрослые. Он рождается с базовой психической организацией (набор генетических и эволюционных признаков), и именно эта структура определяет процессы научения и познания.

Критика теории когнитивного развития Ж. Пиаже была направлена по большей части на используемые им методы и подходы к формированию выборки исследования. В основном в его экспериментах принимали участие ребята из достаточно состоятельных семей, следовательно, было не корректно распространять полученные результаты наблюдений на всех детей. Кроме этого, подверглось значительной критике предположения Ж. Пиаже об автоматическом переходе с одной стадии интеллектуального развития на другую, т.к. ключевую роль в психическом развитии принадлежит факторам окружающей среды. Л.С. Выготский, известный отечественный психолог, один из оппонентов Ж. Пиаже, упрекал его в том, что он рассматривает развитие высших психических функций абстрактно, вне социальной и культурной среды, вне конкретной обстановки, окружающей ребенка [Выготский, 1930].

Отечественные психологи, среди которых Гальперин и Давыдов, анализируя операциональную концепцию интеллекта, предложенную Пиаже, подвергли сомнению то что автор рассматривает логику как единственный, основной критерий мышления и оценивает уровень формальных операций как высший уровень развития интеллектуальной деятельности. Не логические операции, а ориентировка в вещах, согласно теории Гальперина, есть важнейшая часть всякой человеческой деятельности, и от ее характера зависят результаты этой деятельности [Обухова, Бурменская, 2001].

Но даже с учетом критики, именно идеи Ж. Пиаже послужили основой для формирования принципиально нового в психологии взгляда на механизмы интеллектуального развития детей.

Ж. Пиаже опубликовал 458 научных статей и более 60 научных трудов, наиболее известными из которых являются «Речь и мышление ребенка» (1923), «Суждение и умозаключение у ребенка» (1924), "Представление ребенка о мире" (1926). Несмотря на мировую известность ученого, большинство фундаментальных монографий Ж. Пиаже не было переведено на русский язык. Однако его теория когнитивного развития является обязательной к изучению при профессиональной подготовке психологов в нашей стране.

За вклад в европейскую культуру, общество и обществознание Ж. Пиаже был награжден премией Эразма от организации «Фонд Эразма». Многие престижные университеты, такие как Гарвардский, Манчестерский и Кембриджский и т. д. наградили его почетными званиями за вклад в развитие психологии.

Заслуга Ж. Пиаже в том, что он первым начал изучать особенности детского мышления, показал, что мышление ребенка качественно отличается от мышления взрослого человека. Разработанные им экспериментальные методы исследования интеллекта сегодня используются в диагностике познавательных процессов и играют большую роль в современной практической психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Выготский Л.С. Геллерштейн С., Фингерт Б., Ширвиндт М.. Основные течения современной психологии. М. -Л., 1930.

Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии : Учеб. пособие для студентов психол. специальностей и направлений / Под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М. : Гардарики, 2001.

Клейнман П. Психология. Люди, концепции, эксперименты., М., Издательство: Манн, Иванов и Фербер 2015.

Марцинковская Т.Д., Юревич А.В. История психологии: М.: Изд.: Годарики, 2008.

М.А. Шаталина

ПОСТМАН НЕЙЛ (1931–2003) – американский социолог, педагог, теоретик в области средств массовой информации и культурный критик. Наиболее известными его работами являются «Исчезновение детства» («The Disappearance of Childhood») (1982), «Развлекая себя до смерти» («Amusing Ourselves to Death») (1985), «Добросовестные возражения» («Conscientious Objections») (1988), «Технополия: капитуляция культуры технологии» («Technopoly: The Surrender of Culture to Technology») (1992) и «Конец образования: переосмысление значимости школы» («The End of Education: Redefining the Value of School») (1995). К сожалению, ни одна из восемнадцати книг Н. Постмана в полном объеме не была опубликована на русском языке. Однако можно выделить реферативные переводы двух работ автора «Развлекая себя до смерти» [Назаров, 2002] и «Исчезновение детства» [Постман, 2004].

Нейл Постман родился 8 марта 1931 года в Нью-Йорке, в городе, с которым связана большая часть жизни автора. В 1953 году он заканчивает Университет Нью-Йорка во Фредонии (State University of New York at Fredonia), где играл в баскетбол. В 1955 году Н. Постман получает степень магистра в Педагогическом колледже Колумбийского университета, а в 1958 году степень доктора в сфере образования (Ed.D).

Нейл Постман получил несколько важных наград за свою деятельность. В 1971 году премию «Earl Kelly Award» за исследования в области семантики и в 1986 году «George Orwell» за ясность изложения и чистоту языка. Н. Постман был женат и имел троих детей. Жил во Флашинге (Flushing, Queens) в Нью-Йорке. Умер 5 октября 2003 года от рака легких.

Образовательная деятельность Нейла Постмана. С 1959 года начинается преподавательская деятельность ученого в Нью-Йоркском университете в виде учебного курса «Коммуникация – искусство и наука», в котором он особое внимание уделяет понятию «экология средств массовой коммуникации». Медиаэкология по Н. Постману - это «изучение средств коммуникации как

среды, имея в виду влияние символических систем и технологий на социальную организацию, познавательные процессы, политические и философские идеи человеческого общества» [Postman, 1980: 160–168]. Основные положения медиаэкологии Н. Постмана заключаются в следующем: 1) характер концептуализации действительности в человеческом сознании зависит от ряда биологических и технических факторов, а также от кодовых систем, используемых для представления информации; 2) средства кодирования и передачи информации не нейтральны, они определенным образом воздействуют на восприятие внешнего мира человеком; 3) поскольку человеческая культура непосредственно зависит от коммуникации, изменения в коммуникативной модели имеют серьезные идеологические и эпистемологические последствия для экологии культур; 4) несмотря на возникновение новых средств коммуникации, язык по-прежнему занимает ведущее место в человеческом общении, и именно ему должен отдаваться приоритет в медиаэкологии [Цит. По: Леонтович, 1994]. В 1971 году в Стейнхардской Школе образования (Steinhardt School of Education) Н. Постман открывает специальную программу по медиаэкологии. В 1993 году ученый становится университетским профессором в Школе образования (Steinhardt), а также председателем Департамента культуры и коммуникации вплоть до 2002 года.

Нейл Постман в результате своей научной деятельности написал и издал 18 книг, а также более 200 журнальных и газетных статей в таких периодических изданиях, как: *The New York Times Magazine*, *The Atlantic Monthly*, *Harper's Magazine*, *Time*, *The Saturday Review*, *The Harvard Education Review*, *The Washington Post*, *Los Angeles Times*, *Stern*, and *Le Monde*. Он являлся реактором ежеквартального журнала «*Et cetera*» («*ETC: A Review of General Semantics*») по вопросам общей семантики с 1976 по 1986 год, а также входил в состав редакционной коллегии газеты *The Nation*. Несмотря на то, что Нейл Постман очень критично относился к телевидению и неоднократно обращал внимание на факт его негативного влияния на повседневную жизнь людей, он все-таки обращался к данному средству коммуникации с целью создания пространства

публичной дискуссии в области медиаэкологии. Ученый также давал многочисленные телеинтервью и участвовал в разработке одного из первых дистанционных образовательных курсов при участии CBS-TV под названием «Коммуникация: невидимая среда» («Communication: the Invisible Environment») ("Sunrise Semester begins 13th Season". Lakeland Ledger. September 19, 1976. Retrieved 11 May 2013).

В 1969 и в 1970 гг. ученый сотрудничал с педагогом Аланом Шапиро (Alan Shapiro) из Нью Рошель (New Rochelle) по созданию такой модели школы, в основе которой лежали бы принципы, описанные им в книге «Обучение как подрывная деятельность» («Teaching as a Subversive Activity» with Charles Weingartner) (1969). Результатом этого сотрудничества стала разработка специальной образовательной программы, построенной на необходимости постоянной формулировки исследовательских вопросов самими учениками и максимального избегания прямых ответов на них учителями («Program for Inquiry, Involvement, and Independent Study»). Н. Постман выступал против использования персональных компьютеров в школе [From interview from PBS on MacNeil/Lehrer Hour, 1995]. Он был убежден, что школьное образовательное пространство предназначено прежде всего для совместного обучения учащихся в качестве сплоченной группы, а не для индивидуального. Негативная роль компьютера видится прежде в том, что он нивелирует необходимость непосредственного человеческого общения.

Концепция «исчезающего детства» Н. Постмана. Основной идеей данной концепции, высказанной ученым в 1982 году в книге с одноименным названием («The Disappearance of Childhood»), является идея потери детства в современном обществе, которую Нейл Постман рассматривает как «социальную катастрофу высшего порядка» [Постман, 2004: 1]. Несмотря на то, что прошло более 30 лет с момента опубликования данной работы, она остается одновременно и активно обсуждаемой, и в чем-то спорной. Автор не просто излагает свой взгляд на складывающуюся ситуацию с потерей детства как социального артефакта, а

приводит серьезные аргументы своей позиции, которые частично подтверждаются происходящими изменениями.

Размышления по этому поводу автор начинает именно с обоснования того факта, что детство является результатом социальных трансформаций, происходящих в человеческом обществе. Так, ученый считает, что само слово «ребенок» имеет 150-летнюю историю использования, а дети как социальная группа существуют менее 400 лет [Постман, 2004: 1]. Как пример, иллюстрирующий изменение отношений к детям, Н. Постман приводит отсутствие обычая в Северной Америке на протяжении всего XVIII века отмечать день рождения ребенка, а также отсутствие традиции точного отсчета возраста ребенка. Социальная идея детства появляется с эпохи Возрождения (т.е. детство как «социальный принцип»), а психологическое состояние детства – с 16 века. До этого времени отношение к детям, начиная с 6 или 7 лет, выстраивалось как ко взрослым. Также отсутствовали принципиальные отличия в языке, одежде, играх, нормах труда и законных правах.

Автор, анализируя книгу о XIV веке Барбары Тачман «Далекое зеркало», пишет о том, что если дети доживали до возраста 7 лет, то у них начиналась жизнь «маленьких взрослых». Так происходило потому что, во-первых, до конца XIV века отмечалась очень высокая детская смертность. И у родителей не формировалась сильная эмоциональная привязанность к ребенку, как в современном обществе. Во-вторых, в условиях средневекового мира главным социальным навыком человека было научение устной речи, потому что большинство людей не умело читать и писать. Таким образом, возраст, к которому у ребенка происходило формирование необходимых речевых компонентов – обычно к 7 годам, стал социальным барьером, отделяющим младенца от взрослого. Такая ситуация существовала до XV века.

Принципиально отношение к детям изменилось с момента открытия Гутенбергом печатного пресса, которое ознаменовало создание «нового класса людей – а именно детей» [Постман, 2004: 2].

Для того, чтобы показать силу влияния чтения на человеческое общество спустя 200 лет от совершенного открытия, Нейл Постман рассматривает историю двух людей – Ульяма и Пола, которые совершили ограбление. По итогам судебного разбирательства, Ульям, который не умел читать, был приговорен к повешению, а Пол, обученный чтению, должен был быть «обрублен» (т.е. ему отрубили большие пальцы на руках). Пол попадал при сохранении жизни под «духовное преимущество», поскольку он мог прочитать хотя бы одно предложение из Библии на английском языке.

Таким образом, европейская культура постепенно развивалась как читающая. И это повлияло на формирование детства как социального феномена, поскольку обучение чтению надо было организовывать как можно раньше, так как существующие жизненные практики показали, что научить взрослого читать гораздо сложнее, и он так и не сможет овладеть навыками быстрого чтения. Итак, возникает потребность в еще одном связующем звене между младенчеством и взрослостью – детством, в период которого обучают чтению (т.е., по мнению Н. Постмана, «быть взрослыми») [Постман, 2004: 3]. Школьное образование стало необходимой характеристикой природы детства, «слово «ученик» стало синонимом слова «ребенок»».

Следовательно, около 350 лет активно формировалась концепция детства, которая позволила выделить особый статус ребенка, а также отличия его развития от взрослого, которое выражалось прежде всего в способах «думать и говорить, одеваться, играть и учиться» [Постман, 2004: 4].

В современном мире, по мнению автора, эпоха детства подходит к концу, т.е. происходит «исчезновение детства». Н. Постман аргументирует данное заявление тем, что в очередной раз происходит радикальное изменение коммуникативной среды. В жизнь человека вторгаются электронные медиа и особенно телевидение, влияние которого на ребенка и его мышление достаточно агрессивно. Именно поэтому телевидение может вызвать конец эпохи детства. По аналогии с открытием печатного станка это произойдет не мгновенно, но

обязательно вызовет необратимые изменения, которые повлияют на понимание детства.

Трансформация происходит следующим образом: телевидение ориентировано на формирование визуальных образов (люди «смотрят» телевидение), человеку нужны минимальные аналитические способности для их декодирования, тем более, для этого нет необходимости в специальных навыках. Таким образом, для просмотра телевизионных передач у ребенка не возникает потребности в особой подготовке или обучении (дети в раннем возрасте начинают смотреть телевизор), но при этом, как следствие, никаких навыков и не формируется (нельзя усваивать телевизионные программы лучше или хуже с течением времени). По убеждению автора, не существует такого понятия как детские передачи. Н. Постман использует выражение: «Все для всех» [Постман, 2004: 4]. Им приводится факт, что 2 миллиона американских детей смотрят ТВ в ночное время круглый год.

Итак, именно телевидение размывает границы между детством и взрослостью с помощью двух основных способов: первый – для понимания телевизионных передач ребенку не требуется специальных навыков, второй – это стирание границ между взрослой и детской аудиторией.

Характеризуя отличие взрослого от ребенка, Н. Постман говорит о скрытой информации (например, жестокость или трагедии), которая выдается детям постепенно по мере их взросления. Неоценимую роль в этом процессе взросления выполняет детская литература, которая с помощью допустимых форм рассказывает ребенку о сложном. Телевидение, наоборот, для привлечения внимания делает любые темы открытыми и доступными (например, личные и интимные переживания). С точки зрения автора, дети в телевизионных шоу выглядят как маленькие взрослые.

Но Н. Постман прекрасно осознает, что современные изменения коммуникативного пространства – это не прямой возврат к традиционной концепции детства. В ней возникает своя специфика, которая обозначается понятием «взрослого ребенка» – нового типа личности, построенного «на

материалах взрослого мира» [Постман, 2004: 5]. Таким образом, телевидение предполагает, что население состоит из трех групп: с одной стороны, младенчество (1 группа) и старость (2 группа), с другой стороны, «группа неопределенного возраста» (3 группа).

Анализируя детскую преступность, детские игры, детские пристрастия к еде, Н. Постман делает вывод о том, что в современном мире резко сужается социальное пространство собственно детства, для него просто не остается места. Наряду с телевидением, он осознает влияние разных факторов на этот процесс: например, кризиса семейных ценностей, понижение значимости профессиональной деятельности взрослых. Однако телевидение опасно тем, что оно формирует коммуникационный контекст, в рамках которого происходит разрушение детства как социального феномена. Оно теряет всякий смысл, не являясь в современном мире «ни желанным, ни необходимым» [Постман, 2004: б]. Кроме того, телевидение постоянно находится в позиции «сейчас, в данный момент», без видения будущего или обращения к прошлому, формируя стиль жизнь, ориентированный на немедленное удовлетворение возникающих потребностей. Но идея детства не может быть реализована без видения будущего. Исходя из приведенной аргументации, автор считает, что современное общество движется к средневековому пониманию детства, которое было преодолено благодаря грамотности.

Концепция «исчезновения детства» Н. Постмана появляется в период начала формирования социологии детства (т.е. в 80-90-е гг. по утверждению И. Кона [Кон, 2014: 164]), поэтому она, безусловно, оказала влияние на обоснование необходимости создания ее предметного поля, а также психологию детства и на статистику детства.

Конечно Н. Постман высказывает надежду на то, что телевидение возможно сможет породить «новые потрясающие способы использования интеллекта» [Постман, 2004: 7], но на данный момент (момент написания книги) он в этом сомневается. Аргументацию, использованную в концепции «исчезновения детства», автор частично использует также при обосновании

технополии как новой модели культурной среды. В 1993 году Н. Постман публикует работу «Технополия: капитуляция культуры технологии», в которой выстраивает свою классификацию культур, в зависимости от технологий, доминирующих в обществе: 1) культуры, использующие инструменты; 2) технократии; 3) технополии [Postman, 1993: 22].

Для первой модели культуры характерно использование технологий, которые встроены в культурные рамки и не доминируют над существующими нормами и ценностями [Postman, 1993: 25]. При технократии технологии начинают занимать «центральное место в мире мысли этой культуры» [Чумакова, 2015: 119]). Технополия (или «тоталитарная технократия» [Postman, 1993: 49]) – это такой уровень развития технократического общества, при котором отсутствует многообразие картин мира, но при этом не происходит формирование единой культурной среды. Главная угроза по Н. Постману, связанная с детским периодом формирования личности, заключается в замене у человека пропозиционального мышления (т.е. абстрактного, формируемого при чтении книжного текста) репрезентативным, когда мысли и представления усваиваются через просмотр образов, которые создают аудиовизуальные средства без соотнесения объектов с причинно-следственными связями [Postman, 1993: 73].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Кон И.С. Детство как социальный феномен // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т.2. №2. С.151-174.

Леонтович О.А. Проблемы виртуального общения. Postman, 1976; The Intellectual Roots of Media Ecology, 2000. URL: <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/07/leo/> (дата обращения: 02.06.2018).

Постман Н. А теперь...о другом.. См.: Назаров М.М. PR – Связь с общественностью. Хрестоматия. М., 2002. С.160-169.

Постман Н. Исчезновение детства Перевод А. Ярин // Отечественные записки, 2004. №3 (18). URL: http://magazines.russ.ru/oz/2004/3/2004_3_2.html (дата обращения: 02.06.2018).

Чумакова В.П. Концепция Герберта Маршалла Маклюэна: медиа в социокультурной динамике: диссертация ... кандидата культурологии : 24.00.01 / Чумакова Варвара Павловна; [Место защиты: Государственный институт

искусствознания]. Москва, 2015. 215с. URL: http://sias.ru/upload/ds-chumakova/disser_chumakova2.pdf (дата обращения: 02.06.2018).

From interview from PBS on MacNeil/Lehrer Hour, 1995. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Neil_Postman (дата обращения: 02.06.2018).

Postman, N. The reformed English curriculum. In High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education; Eurich, A.C., Ed.; Pitman: New York, NY, USA, 1970. URL: <http://www.oalib.com/references/8664224> (дата обращения: 02.06.2018).

Postman N. Technopoly: The Surrender of Culture to Technology. NY: Vintage Books, 1993.

О.А. Малаканова

РИХТЕР ДИТЕР (Dieter Richter, 1938 г.) – германский профессор, филолог, историк. Его научные интересы в сфере, связанной с социологии детства, возникли из изучения немецких сказок, истории культур европейских стран. Ряд работ был посвящен истории детства в средние века [Richter, 1974, 1987, 2004 гг.]. Известна концепция оценки современного развития детства Рихтера, он считает, что сегодня наблюдается тенденция – попытка свести на «нет» пропасть между взрослыми и детьми, которая словами автора обозначается как своеобразное «слияние детского и взрослого миров». Ученый выделяет растущую похожесть детей и взрослых в европейских странах в отношении одежды, моды. В качестве аргументов также приводятся факты о структурах деятельности и досуга, а именно то, что телевидение предполагает аналогичные программы для взрослых и детей. Структуры учебной и трудовой деятельности у разных поколений сближаются и становятся похожими друг на друга, и школьное образование, школа организационно строится аналогично профессиональной сфере [Richter, 1985]. Данная концепция противостоит парадигме «эмансипации детей».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Щеглова С.Н. «Социология детства» как элективный курс. Опыт преподавания // Социол. исслед.. 2003. №6. С.109-113.
- Richter D. Carlo Collodi und sein Pinocchio. Berlin:Wagenbach, 2004.
- Richter D. Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt (S.Fischer) 1987.
- Richter D. Kindheit als Utopie. – Zur Zukunft von Familie und Kindheit. Berlin, 1985. S.135-139.
- Richter D. Märchen, Phantasie und soziales Lernen. Berlin (Basis), 1974 (zus. mit Johannes Merkel).
- Richter D. Pinocchio oder Vom Roman der Kindheit. Frankfurt: S.Fischer, 1995.

С.Н. Майорова-Щеглова

РЫБИНСКИЙ ЕВГЕНИЙ МИХАЙЛОВИЧ (25.10.1934 – 20.12.2003) – известный ученый и общественный деятель, доктор социологических наук, педагог, посвятивший свою жизнь изучению детства, защите прав и интересов детей. Имеет правительственные награды: орден Трудового Красного Знамени, Дружбы народов, Знак Почета, четыре медали, Орден Почета Российской Федерации (присужден в 1996 году).

В 1957 г. окончил Ленинградскую лесотехническую академию по специальности инженер-технолог. В 1957-1958 гг. работал начальником производственно-технического отдела Суоярвского леспромхоза Карельской АССР. Уже с конца 1950-х гг. Е.М. Рыбинский тесно связывает свою судьбу с детством. В 1958 г. он перешел на освобожденную работу во Всероссийский Ленинский Коммунистический Союз Молодежи (ВЛКСМ). До 1968 г. работал на разных должностях: первым секретарем в Суоярвском РК ВЛКСМ, вторым секретарем ОК ВЛКСМ, секретарем Кемского парткома, первым секретарем Карельского ОК ВЛКСМ. С 1968 по 1979 г. работает Начальником Главного управления Всесоюзного пионерского лагеря «Артек» (УССР, Крымская область), затем – Председателем БММТ «Спутник» ЦК ВЛКСМ, где работает с 1979 по 1984 гг. В 1975 г. закончил заочную высшую партийную школу при ЦК КПСС.

В 1970–1980-е годы активно занимается научной работой, связанной с детством. В 7 апреля 1977 г. в специализированном совете НИИ общих проблем воспитания АПН СССР получил степень кандидата педагогических наук. В 1984 – 1988 гг. – старший научный сотрудник, затем заведующий лабораторией НИИ общих проблем воспитания АПН СССР.

В 1987 г. Всесоюзная учредительная конференция образовала Советский детский фонд им. В.И. Ленина. Инициатором его создания стал известный писатель – Альберт Анатольевич Лиханов. Отделения фонда были созданы во всех союзных республиках, краях, областях страны. В 1988 г. Евгений

Михайлович Рыбинский становится заведующим международным отделом фонда.

Для проведения исследовательской работы при фонде в 1989 году был создан Научно-исследовательский институт детства. Поскольку изучение детства как социального феномена в России фактически не проводилось, НИИ Детства становится единственной исследовательской структурой в стране, занятой этой темой.

После распада СССР, в сентябре 1991 г. создается Российский детский фонд (РДФ), и Е.М. Рыбинский становится первым заместителем председателя Российского детского фонда А.А. Лиханова. Е.М. Рыбинский постоянно участвует в деятельности РДФ в качестве первого заместителя председателя правления фонда.

В 1992 г. детские фонды суверенных государств бывшего СССР (кроме стран Балтии) объединяются в Международную ассоциацию детских фондов (МАДФ) и Е.М. Рыбинский становится вице-президентом этой ассоциации и заместителем директора по научной работе, исполнительным директором Научно-исследовательского института детства Российского детского фонда. В 1994 г. становится член-корреспондентом Международной Академии информатизации. (Эта организация с 1994 г. имеет статус ассоциированной неправительственной организации при Департаменте общественной информации ООН, а с 1995 г. — имеет общий консультативный статус при Экономическом и Социальном Совете ООН).

В этот период НИИ детства занимается всесторонним продвижением Международной конвенции о правах ребенка, готовит предложения для законодательных органов власти и общественных организаций, осуществляющих социально-правовую политику и практику в области детства. Е.М. Рыбинский руководит разработкой фундаментальных основ науки о детстве как самостоятельной области научной деятельности, занимается научной разработкой ежегодного государственного доклада о положении детей

России, участвует в разработке законопроектов и нормативно-правовых актов по социальным проблемам детства, в том числе, по проблемам детей-сирот.

По инициативе Е.М. Рыбинского и под его руководством в НИИ детства осуществляется разработка научной индексации критериев оценки положения детей в обществе, разработка научной концепции социальной и правовой защиты детства в ракурсе осуществления требований Конвенции ООН о правах ребенка.

С конца 1980-х гг. Е.М. Рыбинский участвует в крупных народнохозяйственных разработках, научных и социальных программах, в числе которых: Доклад «О положении детей в СССР» (1990 г.); Первоначальный и Периодический доклады Российской Федерации Комитету ООН по правам ребенка (1994 и 1999 гг.); Ежегодный государственный доклад «Положение детей в Российской Федерации (1993–1996 годы); Проект Национального Плана в интересах детей Российской Федерации (2001–2010 гг.); Президентская программа «Дети России»: разработка и проведение внешней экспертизы целевых программ «Дети-сироты», «Дети Севера», «Дети беженцев и вынужденных переселенцев»; разработка проекта закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и др.

На протяжении ряда лет Российским детским фондом были изданы первые независимые доклады о положении детей в России [Дети России, 2000]. Эти доклады базировались на результатах ряда исследований НИИ Детства, проведенных под руководством директора НИИ детства Е.М. Рыбинского, а также с его участием. Им были инициированы и проведены опросы аудиторий газет и журналов, изучалось мнение населения относительно положения семьи и детей (в 1990 и 1991 гг.), совместно с Госкомстатом проводились исследования образа жизни детей (1991 г.), региональные социологические исследования «Особенности развития детей в семьях низким достатком» (проведенные совместно с сотрудником института Н.И. Маляровой в 1996 и 1997 гг.). В 1993–1996 гг., в связи с подготовкой государственных докладов о положении детей, НИИ детства работал в качестве центра, собирающего и анализирующего

данные, поступающие от различных министерств и ведомств. В 1996–1997 гг. проводился контент-анализ публикаций по проблемам детства, анализ международных и российских законодательно-правовых актов и других документов по защите прав детей и улучшению положения детства. В 1996 г. был проведен экспертный опрос 46 ведущих ученых, занимающихся проблемами детства по теме формирования государственной социальной политики в интересах детей.

Параллельно Е.М. Рыбинский ведет педагогическую работу, преподает в различных вузах. В 1993–1994 годах – доцент кафедры педагогики и психологии Международного независимого эколого-политологического университета. В 1994–1996 гг. – доцент кафедры психологии личности и педагогики Института молодежи (ныне МосГУ). В 1993–1994 гг. вел здесь преподавательскую работу: спецкурс «Социальные проблемы детства» (факультеты Института молодежи: психологический, социальной работы, послевузовского образования) в 1999–2001 гг. – спецкурс «Социально-правовые проблемы детства». В 1997–1999 гг. он занимает должность доцента кафедры социологии социологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

В 1998 г. в Институте молодежи Е.М. Рыбинский защищает диссертацию по теме «Социальные реальности детства в современном российском обществе» и становится доктором социологических наук. Его работа является фундаментальным трудом, где собраны данные статистики и результаты исследований, проанализированы проблемы детства в ракурсе защиты интересов детей, изучаются существующие показатели. В результате этой работы им была предложена система комплексных показателей и составляющих их индикаторов, описывающих положение детей в РФ (в том числе, например, предложены интегральные показатели социального благополучия/неблагополучия детей, включающие демографию, здоровье, питание, образование, досуговые услуги, материальное положение, криминальные проявления и др.), а также основные принципы развития социальной политики в интересах детей. В работе впервые было предложено социологическое определение детства: детство

рассматривалось «... как постоянная возобновляемая совокупность индивидов, находящихся на особой стадии жизненного цикла от рождения до совершеннолетия, и одновременно – как динамичное социальное явление, строящееся на особых общественных связях и отношениях, направленность которых определяется постепенным развертыванием положения ребенка как объекта воспитания и одновременно как субъекта общественной жизни [Рыбинский, 1998b: 6-7].

В последние годы жизни Е.М. Рыбинским было подготовлено и издано два учебных пособия для студентов. В изданном в 2004 г. (уже после смерти ученого) учебном пособии «Управление системой социальной защиты детства: социально-правовые проблемы» был собран и обобщен огромный научный и практический опыт в этой сфере [Рыбинский, 2004]. Пособие предназначено будущим социальным работникам, в нем представлены основные знания по защите прав ребенка, охране прав детей, а также наиболее важные международные и российские законодательные и другие нормативно-правовые акты. В пособии даны рекомендации по изучению Конвенции ООН о правах ребенка и комментарии к Федеральному закону «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (принятому 24 июля 1998 г.), ряду других законов. В нем также содержатся словарь-комментарий основных определений, понятий и терминов; в приложении представлен ряд законодательных документов и актов по вопросам защиты детства.

После защиты докторской диссертации Е.М. Рыбинский активно участвует в работе экспертных советов в качестве председателя Ученого экспертно-консультативного совета НИИ детства РФ; в качестве члена диссертационного совета по защите докторских диссертаций на соискание ученой степени доктора наук в Государственном научно-исследовательском институте семьи и воспитания Российской академии образования и Министерства труда и социального развития РФ. Он также участвует в подготовке научных кадров: руководит аспирантами, проводит консультирование, дает заключения и экспертные отзывы на авторефераты,

диссертации аспирантов Института молодежи; участвует в оппонировании диссертаций (кандидатских и докторских), проводит экспертную оценку дипломных работ студентов, а также социологические исследования (опросы экспертов). Его деятельность не ограничивается столицей, по приглашению специалистов из регионов он также выезжает с лекциями и семинарами в учреждения образования социальной защиты разных городов, в том числе в Санкт-Петербург, Республику Мордовия, Волгоград, Рязань, Тверь, Минск и др.

За эти годы было издано более 100 работ, в том числе книги, сборники, брошюры и другие издания, в которых Е.М. Рыбинский является руководителем авторских коллективов, автором, автором-составителем научных трудов.

Жизнь выдающегося ученого Е.М. Рыбинского можно назвать подвигом во имя детства. Общий трудовой стаж его непрерывной и интенсивной работы составляет более 50 лет, вся его жизнь была посвящена изучению детства, продвижению идеи защиты и реализации прав и интересов детей России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Белая книга детства / авт.- сост. Е.М. Рыбинский. М., 1999.

Дети России на пороге XXI века: Независимый докл. Рос. дет. фонда о положении детей и реализации Конвенции о правах ребенка в Рос. Федерации / Рос. дет. фонд; А.А. Лиханов, Е.М. Рыбинский. М., 2000.

Детство: краткий словарь-справочник / Под общ. ред. А.А. Лиханова, Е.М. Рыбинского; Рук. авт. кол. Е.М. Рыбинский. Рос. дет. фонд, НИИ детства Рос. дет. фонда. М.: Дом, 1996.

Закон о защите детства: (Законодательство Российской Федерации о защите прав ребенка): Сб.- справ. / Сост. Е.М. Рыбинский, Н.А. Иванова; Рос. дет. фонд, НИИ детства Рос. детского фонда. М.: Дом, 1999.

О положении детей в Российской Федерации. 1994 год: Государственный доклад / Рук. авт. кол. Е.М. Рыбинский. М., 1995.

О положении детей в Российской Федерации. 1995 год: Государственный доклад / Рук. авт. кол. Е.М. Рыбинский. М., 1996.

О положении детей в Российской Федерации. 1996 год: Государственный доклад (подготовлен Министерством труда и социального развития при участии НИИ детства РФ). М., 1997.

Положение детей в Российской Федерации. Государственный ежегодный доклад. 1993. М.: Дом, 1994.

Положение детей в СССР. 1990 год. Состояние, проблемы. перспективы (Доклад). М.: Дом, 1990.

Положение детей в России (социальный портрет) : монография / Под общ. ред. А.А. Лиханова, Е.М. Рыбинского; НИИ детства Рос. дет. фонда. Москва : Дом, 1993.

Права ребенка: Основные международные документы / Ред. Е.М. Рыбинский; Сост. Е.М. Рыбинский; А.А. Лиханов; НИИ детства Рос. детского фонда. М.: Дом, 1992.

Российский детский фонд. Положение детей. URL: <http://www.detfond.org/ru/programmy-fonda/stranica/> (дата обращения: 28.09.2018).

Рыбинский Е. М. Дети России на рубеже XXI века. Учебное пособие. М.: Институт молодежи, 2000.

Рыбинский Е.М. Сиротливое детство России. Что делать? М., 1997.

Рыбинский Е.М. Социально-правовое положение детей в Российской Федерации. Учебное пособие. М.: Институт молодежи, 1999.

Рыбинский Е.М. Социальные реальности детства в современном российском обществе. М., 1998.

Рыбинский Е.М. Фонд имени детства. М.: Дом, 1997.

Рыбинский Е.М. Социальные реальности детства в современном российском обществе. Дис. ... д.с.н. М., 1998.

Рыбинский Е.М. Детство в России: реальности и проблемы. М., 1996.

Рыбинский Е.М. Управление системой социальной защиты детства: Социально-правовые проблемы : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 224 с.

В.П. Чудинова

РЫБНИКОВ НИКОЛАЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ (1880–1961), психолог, социолог и историк детства. Выпускник Московского университета. Поступив в 1905 г. на историко-филологический факультет ради изучения русской истории, Рыбников увлекся психологией, которую тогда преподавали (на особых курсах) как духовные, так и светские лица. Профессор Г.И. Челпанов организовал семинар по психологии, в работе которого Н.А. Рыбников принял участие. Когда семинар был преобразован в Психологический институт (1912/1914 гг.), Рыбников остался его сотрудником (все еще числясь студентом; первые его публикации появились в 1911 году). Его исследовательские интересы определились уже тогда: это проблемы памяти, проблемы становления мировоззрения у детей и юношества (в деревне и городе); позже добавился интерес к детской речи, автобиографиям и детским дневникам. Н.А. Рыбников начал разрабатывать биографический метод в психологии и педологии, основанный на изучении эгодокументов и жизнеописаний. В 1938 г. он стал заведующим Кабинетом истории психологии, организованным им самим при Психологическом институте. В эти годы Н.А. Рыбников выдвинул тезис, что дети разных исторических эпох имеют существенные различия в личностном развитии. Его подход к «динамике психического облика русского ребенка» был близок к идеям Яна Хендрика ван ден Берга («Метаблетика, или Теория изменений: введение в историческую психологию», 1956). Однако кроме того, Рыбникова интересовала роль социальной среды разных эпох в развитии детей, что придает его тезисам сходство с идеями Филиппа Арьеса.

Рыбников выступил инициатором многих проектов, связанных с изучением детства и юношества, в том числе словаря русского ребенка, собранного на основе родительских дневников. Изучал вопросы жизненного самоопределения в юношеском возрасте и проблему выбора профессии; процессы овладения навыками чтения, письма, счета; память и поиски путей ее совершенствования.

Последние годы работал в Институте психологии при Московском университете (НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР). В 1943 году стал доктором психологических наук, в 1947 – член-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР.

К истории и социальной психологии детства Рыбников пришел через изучение биографий. Будучи некоторое время в конце 1910-х годов директором Педологического института, предлагал создать особый Биографический институт, который бы занимался «систематическим, всесторонним научным изучением человеческих биографий» и сохранением их для передачи «из поколения в поколение» «накопленного людьми жизненного опыта и навыков». Изучение с помощью биографий особенностей личности, ее выбора и спектра жизненных стратегий привело Рыбникова к пониманию историчности детства каждого отдельного поколения.

С начала 1940-х годов он лелеет идею проекта, посвященного «истории детства русского ребенка», которую, как он полагал, можно проследить вглубь прошлого на двести-триста лет. Рыбников предполагал издание серии из 16 книг: «Вып. 1. История русского ребенка. Динамика психического облика русского ребенка. Цели и задачи проекта. Брошюра. Вып. 2. Детство по данным фольклора. Вып. 3. Ранние мемуаристы о детстве (Болотов, Добрынин и др.). Вып. 4. Ранние художники слова о детстве (художественная литература XVIII века). Вып. 5. Детство крестьянского ребенка (Демидов, Семенов, Вольнов, Дрожжин). Вып. 6. Детство рабочего ребенка (Герасимов, Гордеев, Иванов, Путов и др.). Вып. 7. Детство ребенка из среды разночинцев. Вып. 8. Детство ребенка из среды духовенства (Помяловский, Ростиславов, Гиляров-Платонов, Добронравов и др.). Вып. 9. Детство ребенка из купеческой среды (Вишняков, Щукин, Найденов). Вып. 10. Детство ребенка из дворянской среды (Аксаков, Гончаров, Толстой и др.). Вып. 11. Детство по произведениям В.Г. Короленко («История моего современника» и др.). Вып. 12. Детство в произведениях Горького. Вып. 13. Детство в произведениях Чехова. Вып. 14. Детство в произведениях Толстого. Вып. 15. Детство в произведениях Достоевского. Вып.

16. Детство в произведениях советских писателей». В силу разных причин он все время переносил начало работы над этим проектом, пока время не поставило точку в этом процессе.

Основные работы Н.А.Рыбникова: Деревенский школьник и его идеалы, М.: Задруга, 1916; Идеалы гимназисток : (Очерк по психологии юности). М.: Практич. знания, [1916]; Религиозная драма ребенка. М., 1918; Введение в изучение ребенка. М., 1918, 1921; Психология и выбор профессии, М., 1918, 1919, 1922, 1923; Биографии и их изучение. М., 1920; Детские игрушки и их выбор. М.: Работник просвещения, 1920, 1924, 1927; Язык ребенка, М.-Л.: Госиздат, 1920, 1926; Изучение биографии. М., 1922; Ребенок и его изучение. М., 1922; Методы изучения ребенка, М., 1923; Русская педологическая литература. Систематический указатель. Орел: Кр.книга, 1925; Словарь русского ребенка под ред. Н.А.Рыбникова. М.-Л., 1926; Интересы современного школьника. М.-Л.: Госиздат, 1926; Детские рисунки и их изучение. М.-Л.: Госиздат, 1926; Навыки чтения, письма и счета у современного школьника, М., 1929; Память, ее психология и педагогика, М.-Л.: Госиздат, 1930; Крестьянский ребенок, М.: Работник просвещения, 1930; Автобиографии рабочих и их изучение. М.-Л.: Госиздат, 1930; Об ошибках чтения и приемах борьбы с ними. М., 1939; К истории психологической библиографии // Вопросы психологии, 1956, № 1.

Редактор ряда психолого-педагогических сборников (На распутьи. Статьи о выборе профессии. М., 1917; Круг представлений современного школьника. М.-Л.: Работник просвещения, 1930; Массовый читатель и книга. М.: Госвоениздат, 1925; Сказка и ребенок. М.-Л.: Госиздат, 1928; Советский школьник. М.: Работник просвещения, 1929, и мн.др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Безрогов В.Г. Проект Н.А.Рыбникова «История русского ребенка» // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2010. № 15.

Безрогов В.Г. Российский предшественник Филиппа Арьеса // Ежегодник Российского психологического общества 2005. Специальный выпуск. Том 1. М., 2005.

Боцманова М.Э., Гусева Е.П. Николай Александрович Рыбников (обзор архивных материалов) // Вопросы психологии. 1997. № 6.

Московская психологическая школа: история и современность. Под общ.ред. В.В. Рубцова. Т.1. Кн.2: Фундаментальные проблемы общей психологии. Под ред. Н.И. Чуприковой, И.В. Равич-Щербо. М., 2004.

Никольская А.А. Рыбников // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. II. М., 1999.

Эткинд А.М., Биографический институт: Неосуществлённый замысел Н.А. Рыбникова // Лица: Биографический альманах. М.-СПб, 1996. № 7.

Яровицкий В.А. Рыбников Николай Александрович // 100 великих психологов. М.: Вече, 2004.

Byford A. Parent Diaries and the Child Study Movement in Late Imperial and Early Soviet Russia // The Russian Review. 2013. № 72.

В.Г. Безрогов

СОБКИН ВЛАДИМИР САМУИЛОВИЧ (10 сентября 1948 года, г. Москва) – доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, заслуженный деятель науки РФ, Почетный работник общего образования Российской Федерации, лауреат Премии Президента Российской Федерации в области образования.

После окончания в 1972 г. факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова Собкин В.С. в период с 1972 по 1974 гг. проходил срочную службу в вооруженных силах СССР. Демобилизовавшись, поступил в НИИ художественного воспитания АПН СССР на должность младшего научного сотрудника Лаборатории социологических исследований (руководитель Ю.У. Фохт-Бабушкин). За годы работы в лаборатории (1974–1983) В.С. Собкин принимал активное участие в проведении цикла социологических исследований, посвященных художественным интересам школьников. В этот период им был разработан ряд оригинальных методик, направленных на диагностику уровня литературного развития учащихся, которые были апробированы в массовых социологических опросах. По материалам этих исследований в 1982 году В.С. Собкиным была защищена кандидатская диссертация на тему: «Психологический анализ уровней литературного развития старшеклассников». Материалы диссертационного исследования послужили базой для последующих мониторинговых социологических опросов школьников, которые проводились под руководством В.С. Собкина в 1990-е и 2000-е годы.

В 1983 году В.С. Собкин перешел в Лабораторию воспитания школьников средствами кино и телевидения того же института, где стал руководителем исследовательской группы по изучению отношения учащихся к СМИ. Разработанные в этот период теоретические и методические принципы организации социологических исследований по изучению воздействия СМИ в дальнейшем были использованы в цикле работ, посвященных социологическому анализу влияния информационных и компьютерных технологий на подростковую субкультуру.

В 1987 году В.С. Собкин вошел во Временный научно-исследовательский коллектив «Школа», который был создан Госкомитетом СССР по народному образованию. В составе данного коллектива он занимался разработкой «Концепции общего среднего образования» (одобрена на съезде работников образования СССР и принята Госкомитетом СССР по народному образованию) и концепцией художественного воспитания (совместно с В.А. Левиным). С 1988 года занимал должность заместителя руководителя ВНИК «Школа», а также руководил лабораторией педагогической социологии. В рамках тематики этой лаборатории были разработаны методологические принципы многопозиционного социологического анализа образовательной ситуации.

В 1990 году В.С. Собкин перешел в Институт педагогических инноваций АПН СССР, где под его руководством была организована лаборатория педагогической социологии. В 1991 году назначен на должность заместителя директора Института. В этот же период (1990–1992 гг.) он занимал должность Советника министра образования РФ, являлся руководителем социологической службы министерства и членом Коллегии Министерства образования РФ. Работая в Министерстве образования РФ, В.С. Собкин был руководителем (совместно с Д.Э. Днепровым и В.С. Лазаревым) разработки целевой Программы стабилизации и развития системы образования в Российской Федерации. Программа была одобрена на Общероссийском совещании работников образования и докладывалась правительству РФ: «Российское образование в переходный период: программа стабилизации и развития. Проект доклада правительству РСФСР» (1991).

В 1992 году В.С. Собкин избран членом-корреспондентом Российской академии образования. В этом же году по его инициативе был создан Центр социологии образования Российской академии образования, который он возглавил как директор-организатор (Центр в 2008 году в связи с реорганизацией структуры РАО был переименован в Институт социологии образования, директором которого В. С. Собкин являлся по 2015 год).

В 1997 году В.С. Собкин защитил докторскую диссертацию «Динамика ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте», где были обобщены результаты проведенных им исследований по изучению типов социокультурного развития учащихся общеобразовательных школ, ПТУ и подростков с дефектами в развитии. В 2001 г. избран академиком Российской академии образования, а в 2004 г. В.С. Собкину было присвоено почетное звание профессора по специальности «психология личности, акмеология».

В.С. Собкин является автором и руководителем ряда уникальных научно-исследовательских проектов, выполненных в рамках Федеральных целевых программ по заказам министерств и ведомств (Министерство образования и науки Российской Федерации, Департамент образования города Москвы, Региональные органы управления образованием Красноярского, Ставропольского краев, Республики Карелия и др.). Под руководством В.С. Собкина выполнено большое число научно-прикладных исследований, результаты которых были использованы при разработке региональных программ развития образования.

За время руководства Институтом Владимир Самуилович стал инициатором и автором исследований по ряду направлений в области социологии образования. В рамках реализации комплексных программ РАО в области социологии образования под его руководством выполнены масштабные социологические исследования, направленные на получение новых фундаментальных знаний и формирование научного потенциала по развитию социологии образования как научной дисциплины. Результаты этих исследований были внедрены в научно-педагогическую практику и способствовали ускорению процесса качественных изменений образовательной сферы, перехода её к модели устойчивого инновационного развития, обеспечивающего институциональную и функциональную модернизацию российского образования, повышение его конкурентоспособности.

В.С. Собкин награжден: Медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени (2004), Почетным званием «Заслуженный деятель науки Российской

Федерации» (2008), Медалью К. Д. Ушинского (1998), Почетной грамотой Министерства образования Российской Федерации (2000), Нагрудным знаком «Почетный работник общего образования Российской Федерации» (2003). В.С. Собкин Лауреат «Премии Президента Российской Федерации в области образования за 2001 г.» (2002). Награжден: Золотой медалью Российской академии образования «За достижения в науке» (2008), Медалью Российской академии образования имени В.В. Давыдова (2013), Почетной грамотой Российской академии образования «За большой вклад в развитие научных исследований по актуальным проблемам образования» (2018), Медалью им. Г.И. Челпанова «За вклад в развитие психологической науки» (2007). В 2017 г. В.С. Собкин стал Лауреатом Национального психологического конкурса «Золотая Психея».

С 2015 года, в связи с реорганизацией РАО, Институт, руководимый В.С. Собкиным, вошел в состав ФГБНУ «Институт управления образованием РАО», став Центром социологии образования (ЦСО). Этим Центром В.С. Собкин руководит по настоящее время.

Деятельность Центра социологии образования ведется по тем же направлениям, которые разрабатывались под руководством В.С. Собкина в ИСО РАО. Продолжаются исследования, посвященные дошкольному детству, актерской одаренности, В 2016–2018 гг. в рамках сотрудничества с Комитетом общего и профессионального образования Ленинградской области проведено масштабное социологическое исследование участников образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей, руководителей образовательных организацией, всего более 15 тыс. респондентов), направленное на оценку удовлетворенности качеством образования. Специальное внимание уделяется изучению проблематики ценностных ориентаций современных школьников, их представлений об идеалах и антиидеалах, востребованности дополнительного образования. Экспериментальные исследования, выполненные под руководством В.С. Собкина позволили продолжить анализ политических ориентаций подростков и молодежи. Актуальная тема влияния СМИ на

процессы социализации в исследованиях последних лет рассматривается на материале изучения отношения подростков к социальным сетям.

Особой сферой научного интереса В.С. Собкина выступает психология искусства и исследования научного наследия Л.С. Выготского. В 2015–2018 гг. им опубликован цикл научных статей и монография, посвященные театральным рецензиям Л.С. Выготского. Также в 2015 г. В.С. Собкин выступил в качестве составителя и редактора первого тома полного собрания сочинений Л.С. Выготского.

Параллельно с руководством Центром социологии образования ИУО РАО, с 2015 году В.С. Собкин возглавил Информационно-аналитический центр РАО (ИАЦ РАО).

Здесь под его руководством проводится ряд работ по оценке результативности деятельности научных и образовательных организаций, осуществляющих исследования в сфере наук об образовании, в том числе, мониторинг публикационной активности сотрудников научных и образовательных организаций, подведомственных Минобрнауки России и проводящих исследования в сфере наук об образовании.

В рамках этого направления осуществлен контент-анализ научных работ, баз данных ЦИТИС и РИНЦ. С помощью современных математических методов обработаны наукометрические показатели РИНЦ, что позволило охарактеризовать особенности публикационной активности научных и образовательных организаций.

Проведено специальное исследование направленное на выявление ценностных и профессиональных ориентаций сотрудников, занятых в научно-исследовательской работе в сфере наук об образовании и смежных дисциплин.

Создана программа и инструментарий социологического исследования, в котором приняли участие около 1000 научных сотрудников разной квалификации и возраста.

По результатам исследования опубликован цикл научных статей, где раскрываются особенности отношения сотрудников к реформированию науки,

анализируются факторы, влияющие на профессиональную мобильность, исследуются стратегии планирования и мотивация научной деятельности на разных этапах профессиональной карьеры.

За годы работы под руководством В.С. Собкина проведены масштабные научные исследования в области социологии образования. Общее число респондентов, опрошенных в рамках различных проектах составило более 100 тысяч человек. Среди них учащиеся общеобразовательных школ, студенты вузов, учителя, воспитатели, родители детей дошкольного и школьного возрастов, администраторы образовательных организаций, научные сотрудники.

В.С. Собкин автор порядка 700 научных трудов, в том числе более 20 монографий, которые опубликованы в России и за рубежом. Эти работы получили высокую оценку научной и педагогической общественности.

Под его руководством успешно защищены 15 кандидатских диссертаций в области психологии и педагогики. Он является членом советов по защитах кандидатских и докторских диссертаций (МГУ, МПГУ, ИУО РАО).

С 1990-х гг. В.С. Собкин активно занимается преподаванием. Так, с 1992 по 2002 г. он занимал пост декана факультета психологии Высшей гуманитарной школы имени С. Дубнова (Еврейский Университет в Москве), где читал курсы «Социология образования», «Психология подростка», «Психология общения», «Психология искусства». Помимо этого преподавал в Московском международном университете, Московском государственном психолого-педагогическом университете, Московском городском педагогическом университете. С 2011 г. занимает должность профессора кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, читает курсы «Психология искусства» и «Культурно-исторический анализ психологии массового сознания». В разные годы также читал спецкурсы на Высших режиссерских курсах ВГИКа, Международном казахско-турецком университете, Рижской академии педагогики и управления образованием, Университете Кёльна, Федеральном университете Флуминенсе (Бразилия) и др.

Помимо научной и организационной деятельности, В.С. Собкин ведет большую общественную работу. Является председателем секции Театральной педагогики и психологии Российского психологического общества, членом редакционных советов журналов «Вопросы психологии», «Вопросы психического здоровья детей и подростков», «Современное дошкольное образование» и др. С 1992 года по настоящее время – автор, редактор и составитель серии «Труды по социологии образования» (издано 30 выпусков).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Т. X. Вып. XVII. / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2005. 359 с.

Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М. Подросток: виртуальность и социальная реальность. По материалам социологического исследования. Труды по социологии образования. Том VI. Выпуск X. М.: Центр социологии образования РАО, 2001. 156 с.

Собкин В.С., Писарский П.С. Ценностные ориентации старшеклассников начала 90-х. Кросскультурное сопоставление (Москва-Амстердам) // Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника. Труды по социологии образования. Том 1. Выпуск 2. М., 1993. С.6-63.

Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 320с.

Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Том XVII. Выпуск XXIX. М.: Институт социологии образования РАО, 2013. 168с.

Ю.О. Коломиец

Т.А. Лыкова

СОКОЛОВА ЭМИЛИЯ СЕМЕНОВНА (1933–2012) – российский социолог детства второй половины XX-го века. Эмилия Семёновна в 1960–2000 гг. занималась разработкой теоретических и методических проблем деятельности пионерской организации, международного детского движения, педагогики внешкольного воспитания. Как и многие социологи тех лет, профессиональную деятельность начала в комсомоле. Работала в Ивановском обкоме ВЛКСМ, затем в Центральном Совете Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина, ЦК ВЛКСМ. После защиты диссертации проводила эмпирические исследования в Академии педагогических наук СССР, в Научно-исследовательском Центре при Высшей комсомольской школе при ЦК ВЛКСМ (затем Институт молодёжи). Являлась действительным членом Академии педагогических и социальных наук, за большую аналитико-исследовательскую работу награждена премией Ленинского комсомола. В последние годы жизни она на общественных началах была директором Центра педагогики мира Международного движения «Педагоги за мир и взаимопонимание».

Под руководством Э.С. Соколовой в 1990 году проведено самое крупномасштабное исследование детской аудитории «Дети, подростки, пионерская организация в условиях перестройки». Тогда удалось опросить 10714 подростков в 14 республиках уже распадающегося СССР, из них более двух тысяч в нескольких регионах России. Одновременно с опросом детей в 1990 году проводился опрос родителей и специалистов, работающих с детьми (экспертов), обращались тогда по некоторым вопросам и к мнению ветеранов, кто помнил свое далекое пионерское детство и не утратил интереса к пионерии. Именно этот период работы над программой и организацией исследования был связан с обоснованием методологических и методических подходов к исследованию детей (возможности поэтапного изучения ценностных ориентаций подростков, необходимости адаптации языка и структур анкет для детей, включения визуализации, приемы проведения стерео-опросов с юными и родителями и др.).

Э.С. Соколова смогла создать особую атмосферу во ВНИК по фиксации первых ростков формирования отношения к детям как к акторам общественных процессов. Работа в научном коллективе под руководством Э.С. Соколовой помогла сформироваться как ученым-исследователям С.Н. Майоровой-Щегловой, С.Б. Цымбаленко.

Обладала по-настоящему чутьем ученого-эмпирика, в те времена поистине революционно прозвучали в анкетах вопросы «Нравится ли тебе быть пионером?», «Как ты считаешь, принесет ли перестройка положительные или негативные изменения для нашей страны?». Предметом острых дискуссий того времени была связь детской организации с политикой. Мнение о том, что пионерская организация должна учить детей разбираться в политике, приобщать к политическим делам на благо Родине, не поддержали 40% респондентов, они настаивали: главная задача пионерии – помочь детям быть вместе, проводить досуг. На основе этих и других данных в обществе формировалось мнение о необходимости деполитизации детских организаций и школьной среды.

Э.С. Соколова опубликовала более 110 работ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Соколова Э., Федорова М. Дети и детские организации России в XX веке. История и современность глазами социологов. М.: Педагогическое общество России, 2007.

Соколова Э.С. Два образа жизни - два детства [Текст]: (Цифры, факты, аргументы). Москва : Знание, 1979. 62с.

Соколова Э.С. Дети, подростки и пионерская организация в условиях перестройки // О красном галстуке с надеждой и тревогой. М.: Молодая гвардия, 1990. 80 с.

Соколова Э.С., Лихачев В.М., Щеглова С.Н., Богуславский М.В. Дети наших дней // Откровенный разговор о наших детях (Результаты социологического исследования «Дети, подростки и пионерская организация в условиях перестройки») М.: Центральный Совет Всесоюзной пионерской организации им. В.И.Ленина, Научно-исследовательский центр при Институте молодежи, 1990. 96с.

С.Н. Майорова-Щеглова

ЭРИКСОН ЭРИК (Erik Erikson) (1902-1994) – немецкий психолог, автор оригинальной эпигенетической концепции личности, состоящей из восьми стадий.

Родился во Франкфурте-на-Майне в Германии 15 июня 1902 года. Он был внебрачным сыном датчанина и еврейки, усыновленный немецким врачом еврейского происхождения Хомбургером. В 1933 году, эмигрировав в США из-за распространявшегося в Европе фашизма, он поменял фамилию на Эриксон. В Америке работал в Гарвардской и Йельской Медицинских школах, в Калифорнийском университете Беркли.

Э. Эриксон рассматривает развитие личности не только в детстве (хотя и признает наибольшую важность именно этого периода), но и на протяжении всей жизни. Каждая стадия – это шаг в процессе усвоения новых навыков, которые до достижения определенного жизненного этапа были не актуальны. В процессе прохождения первых пяти стадий, охватывающих возраст до двадцати лет, у индивида должны сформироваться такие позитивные качества, как доверие, сила воли, инициативность, трудолюбие и идентичность.

В отличие от Фрейда, чьим последователем первоначально являлся Эриксон, он сосредоточил внимание на позитивных качествах, которые необходимо развивать на каждой из стадий. Описание стадий анализируется им через достижение или не достижение личностью социально желаемого качества.

Первая стадия, «базисное доверие против базисного недоверия», приходится на возраст от рождения до года. В этот период главным объектом для ребенка является его мать или лицо ее заменяющее. Позитивный опыт общения ребенка со значимым взрослым является решающим для формирования доверия к окружающему миру. Следующая стадия «автономия против стыда и сомнения» (от года до трех лет) связана с возникающей у ребенка возможностью что-то желать. В этом возрасте приобретается сила воли, подразумевающая формирование самоконтроля.

На третьей стадии «инициативности против чувства вины» (от трех до шести лет), ребенок актуализирует свое воображение и безграничные фантазии о будущем, в результате успешного прохождения этого возрастного этапа ребенок учится решительности и принимать мнения сверстников и взрослых, которые могут предложить возможные направления деятельности. На четвертой стадии («трудолюбие против чувства неполноценности»), соответствующей раннему школьному возрасту, ребенок овладевает навыками, значимыми в данной культуре. Главный навык данной стадии - компетентность.

Окончание периода детства и переход к подростковому возрасту ознаменован пятой стадией «идентичности против смешения ролей». Этот возрастной этап, по мнению Эриксона, является самым значимым для достижения человеком собственной идентичности в связи с тем, что он обладает наибольшим потенциалом развития в социальной жизни, а избыток энергии, присущий данному периоду, позволяет принимать и интегрировать новые роли, вызванные увеличением и изменением требований социального окружения.

Возрастные рамки, ограничивающие прохождение этой стадии, не означают, что обретение идентичности завершилось раз и навсегда. Этот процесс протекает всю жизнь, а итоги предыдущих стадий жизненного цикла подвергаются «проверке» при становлении идентичности. По мнению Эриксона идентичность может приобретать две формы, позитивную или негативную.

Только после того, как в человеке сформировалось чувство идентичности, он оказывается в состоянии развивать близкие и серьезные отношения с окружающими, то есть возникает способность «связывать себя именованными отношениями интимного и товарищеского уровня и проявлять нравственную силу, оставаясь верным таким отношениям, даже если они могут потребовать значительных жертв и компромиссов». Отсутствие такого личного опыта может привести и чувству изоляции и самопоглощению. Данные явления происходят на стадии «близости против изоляции», которая обычно наступает в начале зрелого периода жизни от двадцати до двадцати пяти лет.

Это стадия развития новой способности – любви. Эриксон считал, что это одна из мощнейших сил в человеке. Он отмечает, что любовь принимает много различных форм: это детская привязанность к матери, любовь к родственникам, юношеская страсть, взаимное уважение, забота, совместное служение идеалам и т.п. Социальным установлением на этой стадии является этика.

Седьмая стадия «генеративность против стагнации» продолжается все зрелые годы от двадцати шести до шестидесяти четырех лет. Понятие генеративности «охватывает эволюционное развитие, которое сделало человека обучающим и организующим, равно как и обучаемым животным... Зрелый человек нуждается в том, чтобы быть нужным, а зрелость нуждается в стимуляции и одобрении со стороны тех, кого она произвела на свет и о ком должна заботиться» [Эриксон, 2000: 255]. Ключевым качеством этой стадии является забота, которая проявляется в заботе о потомстве, идеях, мыслях, ценностях, желаниях внести вклад в жизнь будущих поколений, участии в устройстве общества.

Плодом всех стадий жизненного цикла является последняя стадия, период «целостности эго против отчаяния», который проходит в возрасте 65 лет и продолжается до самой смерти. Целостность несет с собой умение видеть человеческую жизнь в единстве и понимание человеческих проблем, заключается в способности к «постнарциссической любви». Основной способностью, приобретаемой на восьмой стадии, становится мудрость.

Эпигенетическая концепция личности первоначально была изложена Э. Эриксоном в его всемирно известной работе «Детство и общество», вышедшей в 1950 году. В этой монографии сформулированы и другие важные для понимания творчества Эриксона идеи, а именно культурологическая концепция детства и психоисторического подхода.

Интерес Эриксона к антропологическим исследованиям возник еще в тридцатые годы, когда он, работая в Гарварской психологической клинике, сотрудничал с Р. Бенедикт, М. Мид, А. Кардинером. Им были реализованы два антропологических исследования – в Южную Дакоту и в Северную

Калифорнию, где он наблюдал за детьми индейских племен сиу и юрок. Приступая к исследованиям, Эриксон был поражен, что антропологи не уделяли внимание детскому возрасту в сообществах: «Даже годами живущим среди туземных племен антропологам не удавалось увидеть, как эти племена воспитывали детей каким-то систематическим образом. Скорее, специалисты, вместе с широкой публикой, молчаливо допускали, что дикарям вовсе неизвестно воспитание детей и они растут «подобно детенышам животных» — представление, вызывающее у перегруженных обучением и воспитанием членов нашей культуры либо раздраженное презрение, либо романтический восторг» [Эриксон, 2000: 99-100]. Его понимание воспитания в традиционном обществе опиралось на антропологический подход и предполагало передачу опыта через усвоение детьми ценностей, образа жизни в результате совместной деятельности с другими.

Исследуемые индейские племена отличались друг от друга. Видение мира юрок были схожи с ценностями белых американцев среднего класса, у детей сиу наоборот существовало две правды: одна белая, вторая индейская. Эриксон стремился понять роль детства в формировании у представителей этих культур индивидуальной самости, или, как называл эту черту Эриксон «ядро индивидуума». По его мнению, «всякая культура должна стремиться к формированию такого ядра – достаточно твердого и, в то же время, достаточно эластичного, чтобы примирять неизбежные в любой человеческой организации противоречия, интегрировать индивидуальные различия, а главное, чтобы выйти из долгого и наполненного неминуемыми страхами младенчества с чувством идентичности и идеей целостности» [Эриксон, 2000: 173-174].

В пятидесятые годы Эриксон начинает заниматься психоисторическими исследованиями. В 1958 году выходит «Молодой Лютер». В этой книге Эриксон изложил основные задачи психоисторического исследования, заключавшиеся в анализе исторических событий и выделении специфических личностных качеств анализируемого объекта, а также отобразил процесс взаимовлияния этих аспектов. С помощью психоистории Эриксон искал внутреннюю связь между

детством личности и социальной группой, к которой она принадлежит, и предлагаемыми образцами социализации, являющимися характерными для нее в определенный исторический период.

В 1962 году Эриксон отправляется в Индию, где занимается изучением Ганди и пишет о нем книгу. «Истина Ганди» (1969) является своеобразным продолжением «Молодого Лютера». Эта книга не автобиография Ганди и не психоаналитическая работа об отказе от насилия как форме терапии или о проблеме харизматического лидерства, а попытка понять причины поведения человека, изменившего историю своей страны. Это поиск представителем западной культуры специфики духа индийского лидера, который изменил жизнь людей, заставил пересмотреть жизненные цели, стал источником политических и экономических перемен. Эриксон пытается постичь, почему был именно Ганди, а не другой человек, как он смог сделать то, что другие только хотели или пробовали делать.

В своем творчестве Э. Эриксон прошел путь от детского психоаналитика до философа культуры. Жизненные обстоятельства и широкий круг интересов позволили ему впитать идеи, господствующие во второй половине XX века, как в Америке, так и в Европе, и создать многогранную концепцию личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Речь, 2000.
Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.
Эриксон Э. Молодой Лютер. Психоаналитическое историческое исследование. М.: Медиум, 1996.
Erikson E. Life History and Historical Moment. N.Y., 1975.
Erikson E. The Life Cycle Completed: a review. N.Y., 1982.
Erikson E. Gandhi`s Truth. On the origins of militant nonviolence. N.Y., 1969.
Erikson E. Insight and responsibility: lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight. N.Y., 1964.
Erikson E. On the generational cycli: An address. New York, 1980.

М.Н. Яшина

РАЗДЕЛ 8 ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСТВА

«ИНСТИТУТ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСТВА, СЕМЬИ И ВОСПИТАНИЯ

Российской академии образования» Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «ИИДСВ РАО»

Свою историю Институт ведет с 1960 г., с создания Научно-исследовательского института дошкольного воспитания Академии педагогических наук РСФСР (с 1966 г. – Академия педагогических наук СССР), которое тесно связано с именем его основателя – А.В. Запорожца, выдающегося отечественного психолога и педагога, ученика и соратника Л.С. Выготского. В 2004 году на базе дошкольного института было создано ГНУ «Институт развития дошкольного образования» РАО (директор – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО В.И. Слободчиков). В свою очередь в 2010 г. на его базе было создано Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт психолого-педагогических проблем детства РАО. А в 2015 г. правопреемником Института психолого-педагогических проблем детства РАО в результате реорганизации стал ФГБНУ «ИИДСВ РАО». Директор – кандидат педагогических наук, профессор Т.В. Волосовец.

Основная цель деятельности Института – развитие методологии полидисциплинарного изучения проблематики детства, организация и проведение фундаментальных и прикладных научных исследований, направленных на разработку приоритетных проблем обучения, воспитания, психического, психофизиологического и физического развития детей в современном российском обществе.

Традиции дошкольной педагогики продолжает Лаборатория психолого-педагогических основ развивающего дошкольного образования (заведующий лабораторией, кандидат психологических наук М.Е. Богоявленская)

В тематике фундаментальных исследований института:

Проблемы социально-педагогической подготовки специалистов к профилактике социальных отклонений у несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации (Лаборатория содержания и технологий социально-педагогической деятельности с детьми и семьями. Заведующий лабораторией - доктор педагогических наук, профессор М.П. Гурьянова).

Траектории развития воспитания и социализации детей, содержание духовно-нравственного воспитания школьника, разделяющего российские традиционные ценности (Лаборатория развития воспитания и социализации детей. Заведующий лабораторией – доктор педагогических наук И.В. Метлик).

Оценка обобщенного социального влияния деятельности социально ориентированных некоммерческих организаций города Москвы, направленной на социальную адаптацию сирот (Лаборатория семейного и социального воспитания. Заведующий лабораторией – кандидат педагогических наук Т.С. Борисова).

Исследование «Антропологический подход в инновационном образовании» реализуется в лаборатории антропологических основ профессионального развития педагогов (заведующий лабораторией – кандидат психологических наук В.К. Рябцев).

Лаборатория психолого-педагогических проблем самоорганизации детей и взрослых (заведующий лабораторией – доктор педагогических наук М.Р. Мирошкина). С января 2013 тема «Теоретико-методологические основы самоорганизации детей и взрослых» вошла в Программу фундаментальных научных исследований Российской академии образования на 2013–2020 годы. Начал работу постоянно действующий дискуссионный клуб по проблемам воспитания в условиях неопределенности.

Сотрудники института – ведущие ученые страны: доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО В.И. Слободчиков; доктор педагогических наук, профессор О.С. Ушакова, доктор педагогических наук, профессор С.Н. Николаева, доктор психологических наук, профессор С.Л. Ленков, доктор педагогических наук В.П. Голованов, доктор

педагогических наук Е.Б. Евладова, ведущие научные сотрудники, кандидаты педагогических наук Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, главный научный сотрудник, доктор педагогических наук, профессор М.И. Рожков, доктор педагогических наук, профессор И.И. Фришман, ведущий научный сотрудник, кандидат психологических наук А.А. Шемшурин, старший научный сотрудник, кандидат педагогических наук С. В. Лобынцева,

Институт имеет множество инновационных площадок, среди которых:

Инновационный проект «Создание научно-образовательного центра (детского сада) в рамках университетского комплекса ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»;

Проект Сетевого научно-методического партнерства (ФГБНУ «ИИДСВ РАО», ГОУ ВПО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет», Управление образования Администрации городского округа Шатура Московской области);

«Влияние деятельности НКО на социальную адаптацию детей-сирот (опрос благополучателей)» и др.

Официальный сайт ФГБНУ «ИИДСВ РАО» <http://ippdrao.ru>

М.Р. Мирошкина

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ КОМИТЕТ «СОЦИОЛОГИЯ ДЕТСТВА»

РОС – профессиональное общественное сообщество российских социологов детства.

Его создание стало ответом на запрос профессионально сообщества, о необходимости объединения специалистов из разных сфер, занимающихся изучением проблем современного детства. В связи с новыми реалиями социальной жизни в России новые знания о детстве становятся значимыми для более широких групп: руководителей детских объединений, работников социальных учреждений, юристов, уполномоченных по правам ребенка, работников госструктур, комитетов по молодежной политике, создателей детских средств массовой коммуникации. Целью создания явилась кооперация и консолидация социологов детства со специалистами в рамках социопсихологических, социопедагогических, социокультурных, социоправовых исследований и представление научных знаний о детстве в «массовой», доступной форме.

Исследовательский комитет «Социология детства» был создан в 2008 г. по инициативе российских социологов и исследователей детства во главе которого встала ведущий социолог детства в России, профессор, доктор социологических наук Светлана Николаевна Майорова-Щеглова. Комитет ведет разностороннюю работу по развитию теоретических основ исследований современного детства, организации крупных международных и российских мероприятий, проведению ежегодных конкурсов дипломных и магистерских работ по проблемам социологии детства, а также смежных дисциплин – педагогики, психологии, социальной работы и пр. Присутствие разных специалистов позволяет всесторонне изучать междисциплинарные проблемы детства и осуществлять планирование и координацию научных исследований детства в России и ближнем зарубежье.

Основными технологиями деятельности Комитета являются:

- Обсуждение научных докладов, взаиморецензирование и консультирование молодых коллег;
- Сбор информации об исследовательских проектах детей и подростков, создание банка данных российских и зарубежных исследований;
- Содействие внедрению в программы социологического образования вопросов теории, методологии и методики социологического исследования детства;
- Координация научных исследований по актуальным приоритетным научным темам в рамках общей проблематики комитета;
- Информирование о научных мероприятиях по проблематике;
- Организация обмена авторскими печатными и электронными публикациями;
- Научное сотрудничество с зарубежными коллегами;
- Взаимодействие с общественными, государственными и коммерческими организациями по использованию результатов исследовательской деятельности;
- Организация единой площадки для общения на сайте «Социология детства» <http://www.childhoodstudy.ru>

Российский комитет активно сотрудничает с различными государственными и частными организациями, компаниями. Члены Комитета приглашаются в качестве экспертов для участия в проектах, связанных с детством, осуществляют экспертизу и консультирование диссертаций и других публикаций в области социологии детства, выступают научными руководителями, оппонентами и рецензентами дипломных работ, выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций в социогуманитарной области. ИК «Социология детства» РОС имеет длительные профессиональные связи с Ассоциацией лучших дошкольных образовательных организаций и педагогов, Международным союзом детских общественных объединений «Союз Пионерских Организаций – Федерация Детских Организаций», Российским

детским фондом, Российской государственной детской библиотекой, Лабораторией мониторинговых исследований Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ).

Члены исследовательского комитета входят в экспертные советы и дают экспертные заключения на программы и проекты по дополнительному образованию детей, информационной безопасности детства и другими сферам, связанным с современным поколением. Например, по заказу Министерства Образования и науки РФ была осуществлена экспертиза программ летних оздоровительных центров. По заказу Фонда «Общественное мнение» принято участие в проекте Института образования НИУ ВШЭ «Научно-методическое сопровождение реализации региональной программы развития дополнительного образования»; а также в разработке Концепции информационной безопасности детей и подростков, направленной на совершенствование нормативно-правовой базы в сфере информационной безопасности и защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию.

Исследовательский комитет ежегодно с 2009 г. проводит Всероссийский конкурс выпускных, дипломных, бакалаврских квалификационных работ и магистерских диссертаций в области социологии детства. География конкурса постоянно расширяется. Есть постоянные Вузы-участники конкурса (Российский государственный гуманитарный университет, Самарский государственный университет, ФГБОУ ВПО ВГСПУ "Волгоградский государственный социально-педагогический университет", ФГБОУ ВО "Череповецкий государственный университет"), но каждый год приходят работы и из других вузов страны, где были подготовлены и защищены работы по данной тематике. За время существования конкурса было рассмотрено около 250 работ из более 30 городов России.

Большое значение для развития Исследовательского комитета играют профессиональные мероприятия. Летом 2017 г. в Дальневосточном Федеральном университете состоялась всероссийская молодежная научная школа-конференция "Многомерные статистические модели и их применение в

социологических исследованиях детства". Благодаря инициативе проф. А.Г. Филиповой, данная площадка состоялась и позволила расширить арсенал методов социологических исследований детства, обогатить социологию детства инструментами многомерного статистического анализа. Проведенная серия мастер-классов дала возможность обмениваться накопленным опытом применения разных исследовательских методов, продемонстрировать авторские методики изучения детской аудитории и пр.

Кроме того, исследовательский комитет «Социология детства» выступает в качестве соорганизатора крупных научных и научно-практических мероприятий: Всероссийская научно-практическая конференция «Дети и общество: социальная реальность и новации» (Москва); Международная молодежная научная школа-конференция «Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик» (Владивосток); Школа-конференция молодых исследователей «Многомерные статистические модели и их применение в социологических исследованиях детства (Владивосток)»; секция «Детство как ресурс стратегического развития справедливого общества» и круглый стол «Детство: ключевые агенты социализации личности» в рамках V Всероссийского социологического конгресса «Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость» (Екатеринбург) и др.

Подготовлена серия научно-просветительских статей в педагогических и психологических журналах, в журналах рецензируемых ВАК, а также в изданиях на английском языке [Майорова-Щеглова, 2014; Майорова-Щеглова, 2015; Mayorova-Shcheglova, Kolosova, 2010; Колосова, Гуркина, 2013, Митрофанова, 2009; Губанова, 2016; Mayorova-Scheglova, Kolosova, 2016]. Специалисты Комитета отслеживают зарубежные публикации по социологии детства и занимаются их переводами. В журнале «Социологические исследования», №3, 2018 подготовлен специальный раздел к 25-летию Социология детства в мире. Помимо публикаций российских социологов (Майорова-Щеглова, Колосова,

Савинская, Саралиева, Кутявина, Филипова, Ракитина, Купряшкина) в раздел включен перевод статьи финского социолога детства Л. Аланен.

Коллектив ИК «Социология детства» подготовил монографию «Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия», которая была выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках проекта №16-06-00792 «Детство в социогуманитарной перспективе: тезаурус». Задачи, которые перед собой поставили авторы монографии, включали как сугубо теоретические: описание базовых научно-объяснительных концептов социологии детства как связующей дисциплины в социально-гуманитарном знании, так и практико-ориентированные, описывающие новые понятия, появившиеся в современном обществе сравнительно недавно и требующие интерпретации и изучения (интернет-дети, потребительская социализация, гламуризация детства и т.п.).

В 2014 г., благодаря инициативе руководства ИК «Социология детства» РОС, в общедоступной универсальной мультязычной интернет-энциклопедии «Википедия» появилась статья под названием «Социология детства» (https://ru.wikipedia.org/wiki/Социология_детства), заняв свое место рядом с другими отраслями современной социологии, связанными с изучением детей и подростков: социология молодежи, социология образования, социология семьи и др. Специалисты из Исследовательского комитета «Социология детства» также активно принимают участие в работе Исследовательского Комитета 53 «Социология детства» Международной социологической ассоциации (МСА).

Летом 2017 г., благодаря усилиям ИК «Социология детства» РОС, материал о деятельности российского комитета был опубликован на английском языке в информационном бюллетене Исследовательского комитета «Социология детства» Международной социологической ассоциации (RS53 Sociology of Childhood International Sociological Assosiation) в разделе IV «Заметки об исследовательских сетях» (июнь 2017).

В 2018 г. Исследовательский комитет «Социология детства» инициировал проведение исследования «Событийность детства поколения Z», вопросы в котором адресованы нынешним 18-летним о событиях их детства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Колосова Е.А., Гуркина О.А. К вопросу об актуальности изучения детства в социологии // Вестник РГГУ. 2013. № 2. Серия «Социологические науки». С.101–108.

Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик : материалы междунар. Молодежной научной школы-конф., Владивосток, 29-31 мая 2018 г. / отв. ред. А.Г. Филипова. СПб.: Астерион, 2018. 296 с.

Гуркина О.А., Колосова Е.А. Конкурс дипломных работ и магистерских диссертаций в области социологии детства // Социологические исследования. 2014. № 2 (358). С.144-145.

Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия: коллективная монография / научн. ред. С.Н.Майорова-Щеглова. М.: РОС, 2017. 203 с.

Колосова Е.А., Иванова Е.Ю. Дети и общество: социальная реальность и новации (по материалам всероссийской научно-практической конференции. 23-24 октября 2014 г., Москва) // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 2 (10). С.149-154.

Майорова-Щеглова С.Н., Митрофанова С.Ю. Детство в социогуманитарной перспективе: методологические и технологические основы создания научно-прикладного тезауруса // Вестник РГГУ. №2 (8). 2017. С.57-67.

Майорова-Щеглова С.Н., Колосова Е.А. Дети и детство как объекты социологических исследований // Социологические исследования. 2018. № 3 (407). С.62-69.

Mayorova-Shcheglova, Svetlana N., Kolosova E.A. Sociology of Childhood in Russia//Russian Sociology on the Move/Ed. by V. A. Mansurov. – Moscow: RSS, 2010.

Mayorova-Scheglova, S., Kolosova, E. Childhood in the Socio-Humanitarian Perspective: a Multidisciplinary Thesaurus. In The Futures We Want: Global Sociology and the Struggles for a Better World. View from Russia [Electronic resource]: collected papers. The 3rd ISA Forum of Sociology «The Futures We Want: Global Sociology and the Struggles for a Better World». Moscow: RSS, 2016, pp: 187-188.

URL: <http://www.ssa-rss.ru/files/File/PublikaciiROS/TheFuturesWeWantGlobalSociologyAndTheStrugglesForABetterWorldViewFromRussia.pdf> (дата обращения: 28.09.2017).

Е.А. Колосова

ОТДЕЛ СОЦИОЛОГИИ, ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ ФГБУК «РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ДЕТСКАЯ БИБЛИОТЕКА» (РГДБ) – был создан в 2013 г. и входит во Всероссийский центр изучения чтения и литературы для детей РГДБ. Заведует отделом Елена Андреевна Колосова – кандидат социологических наук, доцент кафедры Теории и истории социологии Социологического факультета Российского государственного гуманитарного университета.

В 2013 г. Отдел был создан на основе нескольких подразделений библиотеки, в его состав вошли два отдела – социологических исследований и психологической поддержки детского чтения, в связи с чем отдел имеет особую специфику, объединяя научную, преподавательскую и практическую работу с детьми. Сотрудниками отдела являются высококвалифицированные специалисты (в том числе, кандидаты социологических, психологических и педагогических наук).

Основные направления работы отдела: проведение различного рода исследований, организация научных и научно-практических мероприятий, публикационная и преподавательская деятельность (курсы повышения квалификации для специалистов библиотек, магистерская программа совместно с Московским государственным институтом культуры и др.).

Исследовательская работа по изучению детского чтения и профессии детского библиотекаря ведется в РГДБ уже давно. Библиотека является крупнейшей в мире библиотекой для детей федерального уровня подчинения (основана 30.12.1969 г. по приказу министра культуры РСФСР). С момента открытия РГДБ работает как культурно-просветительский центр для детей и их родителей, одновременно являясь научно-методическим и исследовательским центром по вопросам библиотечной работы с детьми и подростками, изучения детского чтения и детской литературы, поведения детей в электронной среде. РГДБ — методический центр для библиотек России, обслуживающих детей. Кроме того, РГДБ многие годы является партнером федеральных библиотек,

исследовательских и образовательных центров и различных международных организаций, занимающихся современным детством.

Изучение детского и семейного чтения, профессии детского библиотекаря, опросы экспертов по проблемам детского чтения и библиотечной работы с детьми проводятся библиотекой со второй половины 1980-х гг. Первое масштабное исследование детского чтения было проведено исследователями в 1998 г. совместно с библиотеками – партнерами – центрами по работе с детьми в регионах в рамках конкурса «Золотой ключик». С этого периода работа по изучению детского чтения становится постоянной, проводятся региональные и локальные исследования.

В 2001 г. был создан отдел социологических исследований (существовал до 2013 г., руководителем отдела была социолог, библиотековед, к.пед.н. В.П. Чудинова). После его создания расширяется проблематика исследований, проводятся социологические, маркетинговые, библиотековедческие исследования, в том числе, ряд масштабных и региональных исследований. Повторное масштабное исследование детского чтения было проведено через несколько лет в рамках всероссийского конкурса «Золотой ключик» (в 2002-2003 гг., опрошено более 2000 детей и подростков). В эти годы изучается также ситуация с чтением детьми периодики: комплексное исследование «Анализ структуры читательских интересов детей и подростков: проблемы чтения, издания и доступности периодической и непериодической печатной продукции» было проведено в 6 регионах страны (2001 – 2003, по заказу издательства «Детская литература»). Масштабное комплексное исследование «Сельский ребенок: чтение, книжная среда, библиотека» было проведено в 17 регионах России (при поддержке Министерства культуры РФ (2002–2005; опрошено 2,5 тыс. подростков). Изучались также другие проблемы детского чтения, связанные с изменением медиасреды: «Проблемы и тенденции в чтении детей России в условиях развития новых технологий» (поддержано МК РФ, 1999-2000 гг.).

В конце 2000-х гг. исследователи РГДБ проводили исследования разведывательного типа, изучая новые темы, связанные с чтением и

информационным поведением детей и подростков, (в том числе: «Информационная культура личности», «Чтение текстов в электронном виде» (2007-2008), «Дети и Интернет: проблемы информационного поведения» (2008), «Дети и Интернет: проблемы безопасности» (2009-2010)), а также связанные с меняющейся ролью и новыми задачами детского библиотекаря: («Влияние библиотечных интернет-сообществ на читательские и информационные потребности пользователей» (2011), «Корпоративные блоги в работе библиотекаря» (2012)) и др.

В 2000–2013 гг. ряд исследований РГДБ по этой проблематике был поддержан Российским гуманитарным научным фондом: «Детские библиотеки и Интернет: проблемы освоения и перспективы развития» (2000-2001); «Дети и библиотеки в Интернете: анализ ситуации и пути реализации прав ребенка в киберпространстве с помощью библиотек» (2005-2006); «Художественная литература и подростки в Сети: сетевые сообщества юных читателей» (2007- 2008); «Дети и библиотекари онлайн: информационное поведение, чтение и взаимодействие в Интернете» (2012-2013).

В 2010 г. было проведено всероссийское комплексное исследование «Юный читатель-2010» (опрошено 1100 детей 7-11 лет в 8 федеральных округах РФ). В 2011-2012 гг. совместно с Московским институтом открытого образования проводилось комплексное исследование «Чтение и читательские практики московских подростков – 2011» (исследование проведено в 7 школах Москвы, опрошено 1147 детей в возрасте 11-14 лет).

Исследователи РГДБ периодически изучают своих посетителей – детей и родителей: «Читатели РГДБ» (2009); «Современный подросток – читатель Российской государственной детской библиотеки» (2011). В 2013 г. было проведено исследование «Портрет читателя» (опрошено 545 чел.: родителей с детьми дошкольниками и младшими школьниками, подростков 11-15 лет, специалистов, занимающихся детьми). Психологи библиотеки также проводят различные исследования, например, такие как «Образ библиотеки у детей и взрослых» (опрошено 127 человек, 2013 г.). В последние годы на сайте РГДБ

постоянно ведется мониторинг удовлетворенности услугами библиотеки, а в залах обслуживания проводятся опросы посетителей.

С момента образования нового отдела было проведено в общей сложности более 20 исследований (всероссийских, региональных и локальных). Одно из самых значимых исследований – всероссийское комплексное исследование по проблемам детского чтения, выполненное по заказу Роспечати в 2013 г. совместно с «Левада–центр» (опрошено 700 детей в возрасте 7-11 и 12-15 лет, 8 федеральных округов РФ).

В 2015 г. социологи отдела провели несколько исследований. Это – межрегиональное исследование «Тема Великой отечественной войны в чтении детей и подростков» (опрошено 585 детей в возрасте 7–17 лет, 5 регионов: города – Липецк, Москва, Севастополь, Симферополь, Ставрополь). В этом же году совместно с секцией чтения Российской библиотечной ассоциации (РБА) и исследователями Российской национальной библиотеки был проведен интернет-опрос «Памятник литературному герою» в рамках акции, приуроченной к Году литературы. Ее участниками стали свыше 4,5 тыс. детей и взрослых, проживающих в 63 регионах страны. Всем желающим было предложено высказать свое мнение о том, памятник какому литературному герою они хотели бы поставить в месте своего проживания и назвать уже существующие памятники литературным героям, которые им нравятся.

В 2016 г. было проведено исследование «Детское чтение глазами родителей» (это было сравнительное исследование, в котором психологи отдела использовали методику опроса 2004 г.), а также прошло изучение аудитории портала РГДБ «Вебландия».

В 2016 г. партнером РГДБ становится Фонд «Общественное Мнение». Общероссийский опрос проведен в мае совместно с ФОМ на тему «Детское кино и детские книги». В этом опросе родители ответили на вопросы о кинофильмах, мультфильмах и книгах, которые любят их дети (опрошено 1500 чел. в возрасте от 18 и старше).

Начиная с 2016 г. исследователи отдела участвуют в новом проекте – создании электронной базы данных «Чтение и библиотечная аудитория: библиотековедческие и социологические исследования». Сайт, созданный и поддерживаемый специалистами двух федеральных библиотек, РНБ и РГДБ, предназначен для сбора информации о социологических и библиотековедческих исследованиях, посвященных чтению и читательской аудитории, проведенных библиотеками России, в том числе в партнерстве с другими организациями. Ресурс предназначен для органов власти и управления, администраторов, библиотековедов, социологов чтения, социологов культуры, преподавателей и студентов учебных заведений в сфере культуры, ученых гуманитарного профиля.

В 2017 г. Секция по чтению совместно с Секцией детских библиотек, Секцией публичных библиотек РБА при поддержке Российской национальной библиотеки и РГДБ провели Всероссийский конкурс для библиотек «Изучаем чтение». Социологи РГДБ провели большую экспертную работу по анализу присланных на конкурс работ, посвященных чтению детей и подростков. Результаты работы конкурса показали, что библиотекари не только изучают разные аспекты чтения детей и молодежи, но и создают новые интересные методики. На конкурс поступила 181 работа из 61 региона Российской Федерации, из 150 библиотек страны, из которых 105 работ посвящены изучению детского чтения. Награждение победителей состоялось на VI Всероссийском Форуме публичных библиотек осенью 2017 г. в Российской национальной библиотеке.

Тема обеспечения безопасности детей в расширяющейся информационной среде также остается в поле внимания исследователей отдела. Результаты проведенных исследований, а также изучение зарубежного опыта позволили отделу в 2009–2011 гг. возглавить новое направление в работе детских библиотек страны. С этого периода специалисты РГДБ участвуют в организации и проведении Недели безопасного Рунета в детских библиотеках, занимаются сбором, координацией и продвижением позитивного и интересного для детей контента в рамках проекта РГДБ «Вебландия». В 2014 г. специалисты отдела в качестве экспертов участвовали в разработке Концепции информационной

безопасности детей. В развитии этой темы проводится анализ российских и зарубежных исследований поведения детей и подростков в Интернете, особенности маркировки медиаконтента в России и за рубежом. Социологом РГДБ Губановой А.Ю. разработана методика оценки сайтов для детской аудитории, а также апробированы в деятельности РГДБ экспресс-анкеты и дневник ребенка-путешественника по Интернет-пространству.

Отдел активно занимается публикационной деятельностью по материалам исследований и другим темам. С 2013 г. вышло более 60 публикаций сотрудников отдела, как в сборниках РГДБ, так и во внешних изданиях, в том числе СМИ. На сайте отдела можно увидеть наиболее полный список публикаций <http://soc.rgdb.ru/list-of-reference> (часть из них доступна в электронном виде).

Сотрудники отдела постоянно проводят консультирование специалистов, занимающихся изучением детского чтения в библиотеках. Они более 10 лет участвуют во всероссийских конференциях – рабочих встречах «Социолог и психолог в библиотеке», которые организуются двумя библиотеками федерального уровня: Российской государственной детской библиотекой и Российской государственной библиотекой для молодежи.

Социологи, работающие в отделе (Е.А. Колосова, А.Ю. Губанова, В.П. Чудинова), ряд лет активно участвуют в деятельности исследовательского комитета по социологии детства Российского общества социологов под руководством д.соц.н. С.Н. Майоровой-Щегловой: работают в новых исследовательских проектах комитета, в качестве экспертов участвуют в проведении конкурсов студенческих исследовательских работ и др.

Е.А. Колосова

В.П. Чудинова

Сайт отдела социологии, психологии и педагогики детского чтения РГДБ:
URL: <http://soc.rgdb.ru/about-div>

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР СОЦИОЛОГИИ
ДЕТСТВА СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА РАН –
филиала ФСНИЦ РАН – входит в состав Сектора социологии семьи,
гендерных и сексуальных отношений.**

Первые исследования, непосредственно относящиеся к тематике социологии детства, были выполнены при участии сотрудников Социологического института РАН Научно-исследовательского центра социологии детства более чем за 10 лет до его создания.

В 1999-2000 годах М.М. Русакова с коллегами изучали феномен сексуальной эксплуатации детей в Санкт-Петербурге и Северо-западном регионе РФ в цикле эмпирических исследований с участием детей и экспертов [Гурвич, Русакова, Пышкина, Яковлева, 2003]. С конца 1999-х годов М.М. Русакова и стажеры – будущие сотрудники Центра – принимали участие в исследованиях подростковой девиантности (употребления алкоголя и наркотиков, рискованного сексуального поведения), которые выполнялись Сектором социологии девиантности и социального контроля Социологического института РАН [Гишинский, Гурвич, Русакова, Симпура, Хлопушин, 2001].

Результаты этих исследований потребовали незамедлительных практических действий и привлечения внимания специалистов и общественности к проблемам защиты детей от насилия и вовлечения в употребление психоактивных веществ, что выходило за рамки задач академической научно-исследовательской группы. С целью реализации научно-обоснованных проектов в сфере защиты детей в 2002 году исследователями была создана общественная организация социальных проектов в сфере благополучия населения «Стеллит», на основе которой в течение ряда лет сложился коллектив Центра социологии детства.

Последовали годы научной и практической работы в сотрудничестве с «Стеллитом» по профилактике рискованного поведения и защите детей от насилия и сексуальной эксплуатации. Методические разработки «Стеллита» в

области оказания помощи детям, пострадавшим от сексуального насилия, были отмечены Дипломом победителя XIII Национального психологического конкурса «Золотая психея» (2011 г.). Основной движущей силой и вдохновителем исследований и практических разработок «Стеллита» была и остается Майя Михайловна Русакова.

С 2012 года «Стеллит» стал работать активнее, отвечая на запросы на аналитическую информацию о положении детей и научно-обоснованные проекты и программы, что было обусловлено возросшим вниманием государства к вопросам защиты детства – была принята Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы, произошли серьезные изменения в области профилактики социального сиротства и работы организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Адресатами результатов деятельности становились Уполномоченные по правам детей и государственные институты, работающие в сфере защиты детей.

В 2014 г. «Стеллит» получил представительство в Общественном совете при Уполномоченном при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, а одновременно была сформулирована новая задача по разработке подходов к мониторингу благополучия детей, находящихся в детских домах.

В ответ на необходимость соединить научный подход к измерению благополучия детей с практическими запросами специалистов в сфере защиты детей в том же году по инициативе М.М. Русаковой и коллег, совмещающих научную работу в Социологическом институте РАН и «Стеллите», был создан Научно-исследовательский центр социологии детства Социологического института РАН.

Цель работы Центра – осуществление научных, образовательных и прикладных проектов в области социологии детства. Деятельность Центра социологии детства основана на следующих принципах:

- стремление к максимальному включению детей в исследования тех сторон детской жизни, где учет мнения детей особенно важен для принятия решений и разработки эффективных программ (например, социально

опасное положение, пребывание ребенка в детском доме, девиантное поведение и т.п.);

- строгое соблюдение этических норм проведения исследований с участием детей (получение добровольного информированного согласия у детей и родителей на участие детей в исследовании, план действий в случае обнаружения нарушения прав ребенка и др.);
- адаптация методов и процедур социологического исследования к возможностям детей, для того, чтобы повысить надежность получаемой социологической информации;
- повышенное внимание к практической значимости исследований для использования в таких сферах как информирование лиц, принимающих решения, об актуальных проблемах детей, разработка профилактических программ для детей, повышение квалификации специалистов, работающих в системе социальной защиты детей и т.д.

Центр работает в следующих направлениях: проведение фундаментальных и прикладных исследований; установление и развитие научно-академических связей с российскими и зарубежными исследователями и научно-образовательными учреждениями; организация и проведение научных и научно-практических семинаров и конференций; проведение научных экспертиз и консультаций; оценка и мониторинг проектов и программ в сфере детства; повышение квалификации специалистов системы социальной защиты детства.

Исследования Центра имеют междисциплинарный характер, что отражено как в тематике исследований, так и в квалификационном составе центра. В состав Центра входят восемь сотрудников (три постоянных и пять занятых в текущих проектах). В их числе два кандидата социологических наук (по специальности 22.00.04 – социальная структура, социальные институты и процессы), два кандидата психологических наук (по специальности 19.00.05 – социальная психология), три специалиста с квалификацией «Социология» и один специалист по анализу количественных данных с квалификацией «Математика».

Центр специализируется на исследованиях детей с 10-ти лет, а также молодежи. Основные предметные области Центра, которые во многом определены историей его создания и опытом научного коллектива, включают в себя: рискованное поведение детей и молодежи, подходы к оценке благополучия детей, обеспечение информационной безопасности детей, предотвращение насилия в отношении детей, социально-опасное положение/трудная жизненная ситуация, насилие в отношении детей, социальное сиротство, учет мнения и участие детей в принятии решений, затрагивающих их интересы.

С момента основания в Центре были реализованы проекты, посвященные оценке эффективности программ профилактики употребления алкоголя несовершеннолетними, разработана методика мониторинга деятельности субъектов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Текущие проекты Центра привлекают внимание к таким проблемам как жизненные траектории детей, оказавшихся в поле зрения государственной системы социальной защиты в связи с социально-опасным положением или трудной жизненной ситуацией (*«Социальные траектории детства в современной России»*, реализуется в 2016–2018 на средства гранта Российского научного фонда №16-18-10372), детерминация употребления молодежью ненаркотических психоактивных веществ (*«Употребление молодежью ненаркотических психоактивных веществ: специфика социокультурной детерминации»*, реализуется в 2017-2018 гг. при поддержке гранта РФФИ № 17-33-01172), благополучие детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (*«Демографическое и социальное воспроизводство российской семьи и благополучия детей: публичное и приватное измерения»*, НИР по госзаданию в 2017–2019 гг., № гос. регистрации АААА-А17-117030110147-4).

В последних публикациях анализируются причины и мотивации детских побегов из учреждений для детей-сирот [Eritsyana, Kolpakova, 2017], сходства и различия социальной политики в сфере защиты детей-сирот на постсоветском пространстве [Авдеева, Русакова, 2017], представлена методика оценки

благополучия детей, находящихся в детских домах [Одинокова, Русакова, Усачёва, 2017].

В будущем Центр планирует изучать не только традиционные для науки проблемы современного детства, такие как рискованное поведение и подверженность насилию, но и позитивные стороны детской жизни: субъективное благополучие, удовлетворенность, самореализация и жизнестойкость. Сотрудники Центра планируют привлекать детей к проведению исследований в качестве со-исследователей.

Практическое использование результатов научной работы Центра обеспечивается обширным и многолетним сотрудничеством с государственными органами и связями с общественными организациями. Центр социологии детства сотрудничает с такими государственными учреждениями, как Комитет по вопросам законности, правопорядка и безопасности, Комитет по социальной политике Правительства Санкт-Петербурга, районные центры социальной помощи семье и детям Санкт-Петербурга, СПб ГБУСО социальный приют для детей «Транзит».

Сотрудники Центра проводят обучающие семинары для специалистов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних Санкт-Петербурга. На основе исследовательского и практического опыта в 2018 г. разработана программа повышения квалификации «Разработка и реализация программ профилактики рискованного поведения детей и молодежи». Результаты исследований Центра применяются для обоснования проектов и программ Региональной общественной организации «Стеллит» и Благотворительного фонда «Галактика».

Центр представлен в общественных советах и комиссиях регионального и федерального уровня: в Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Санкт-Петербурга, в попечительском совете Колпинской колонии для несовершеннолетних, в Общественном совете при Уполномоченном при Президенте Российской Федерации по правам ребенка.

Научно-исследовательский центр социологии детства Социологического института РАН открыт к сотрудничеству с российскими зарубежными научными центрами социологии детства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Авдеева В.П., Русакова М.М. Теоретические основания и результаты исследования социальной политики в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в постсоветских странах // Петербургская социология сегодня. 2017. №8. С.111-136.

Гишинский Я., Гурвич И., Русакова М., Симпура Ю., Хлопушин Р. Девиантность подростков: Теория, методология, эмпирическая реальность. Учебно-научное издание. СПб.: Медицинская пресса, 2001. 200 с.

Гурвич И.Н., Русакова М.М., Пышкина Т.В., Яковлева А. А. Коммерческая сексуальная эксплуатация несовершеннолетних в Санкт-Петербурге и Северо-Западном регионе / Санкт-Петербург в зеркале социологии: сборник статей / ред. В. В. Козловский. СПб: Социологическое общество им. М.М. Ковалевского, 2003. С.412-443.

Одинокова В.А., Русакова М.М., Усачёва Н.М. Опыт оценки благополучия детей в учреждениях для детей-сирот // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2017. № 2. С.129—144. DOI: 10.14515/monitoring.2017.2.08.

Eritsyun K.Yu., Kolpakova O.I. Runaway behavior among children in residential care in St. Petersburg: A qualitative study//Psychology in Russia: State of the Art. 2017. №10 (4). P.124-133.

В.А. Одинокова

ЦЕНТР ИССЛЕДОВАНИЙ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА НИУ ВШЭ

создан в 2014 г., руководитель – профессор Катерина Николаевна Поливанова. Деятельность Центра направлена на анализ современной ситуации развития детей дошкольного и школьного возраста. Основными исследовательскими темами являются социализация современных детей внутри и вне системы образования (включая разнообразные форматы дополнительного и семейного образования), диверсификация образовательных траекторий, современное родительство и образовательные программы для родителей.

Данный центр в сотрудничестве с ФГБОУ ВО МГППУ с 2014 г. реализует серию регулярных семинаров «Современное детство: теория и практика». Среди последних его проектов – изучение пятиклассников с помощью метода наблюдения (крайне редко используемого в современных исследованиях) [Поливанова, Бочавер, Нисская, 2017], методологический анализ достоверности данных в социальных сетях посредством сопоставление профилей «ВКонтакте» [Смирнов, Сивак, Козьмина, 2017].

С сентября 2017 г. концепция организации изменилась – семинар стал сетевым, так как к нему присоединился еще и МГПУ. Теперь каждый университет проводит собственные мероприятия под общим названием «Современное детство: теория и практика». Темы последних семинаров (проведены в марте 2018 г.) – «Основы психологического развития в раннем детстве» (на площадке Института образования НИУ ВШЭ) и «Отклоняющееся поведение: как распознать и что делать?» (ФГБОУ ВО МГППУ).

Частично проблемы детства изучает и презентует в своих работах научно-учебная лаборатория «Социология образования и науки» НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге. Ее сотрудники реализовали целый ряд масштабных проектов в школах и со школьниками [Александров, Иванюшина, Казарцева, 2015].

Сайт Центра <https://ioe.hse.ru/modernchildhood/>.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Александров Д.А., Иванюшина В.А., Казарцева Е.В. Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России // Вопросы образования. 2015. № 2. С.173 – 195.

Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Нисская А.К. Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е // Вопросы образования. 2017. № 2. С.185 – 205.

Смирнов И.Б., Сивак Е.В., Козьмина Я.Я. В поисках утраченных профилей: достоверность данных «ВКонтакте» и их значение для исследований образования // Вопросы образования. 2017. № 4. С.106 – 122.

Филипова А.Г. Российская социология детства: вчера, сегодня, завтра. Проблемы институционализация и перспективы развития. Санкт-Петербург: Астерион, 2016.

Хуснутдинова М.Р. Российские социологические исследования детства: обзор методов// Многомерные статистические модели и их применение в социологических исследованиях детства: материалы Всероссийской молодежной научной школы-конференции, Владивосток, 6-8 июня 2017 г./ Под ред. А.Г. Филиповой. Спб: Астерион, 2017. С.73 – 83.

М.Р. Хуснутдинова

ЦЕНТР СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ (ЦСО РАО) – был создан в конце 1992 года по инициативе Собкина В.С. на базе лаборатории педагогической социологии, которой он до этого руководил в Институте педагогических инноваций РАО. В 2008 году в связи с реорганизацией структуры РАО был переименован в Институт социологии образования. Все годы В. С. Собкин возглавляет Институт и Центр, который является ведущей научной организации РАО в области социологии образования. Основным круг наиболее актуальных тем, структурирующих направления исследовательской деятельности Центра, определяли цели и задачи государственной политики в сфере образования. Наряду с этим, для организации научной работы Института имели важное значение также и внутродисциплинарные проблемы социологии образования как отрасли науки, которые конкретизировали проблематику и операционализировали научные задачи.

Основными задачами научной деятельности Института стали: методологическое, научно-теоретическое и методическое обеспечение социологических исследований, направленных на поддержание функционирования и развитие сферы образования; определение приоритетных направлений фундаментальных и прикладных научных исследований в области социологии образования; проведение эмпирических исследований по широкому кругу проблем, касающихся функциональных и институциональных изменений в сфере образования, социальных механизмов неравенства в доступности качественного образования (на всех уровнях — дошкольном, школьном, профессиональном); совершенствование подготовки кадров высшей квалификации для изучения социологических проблем в сфере образования.

За более чем 20 лет своего существования коллективом Института были проведены исследования по следующим основным научным направлениям: «Социокультурная типология региональных образовательных систем современной России (1995–2000); Ценностные ориентации и отношение к образованию школьников и учащейся молодежи в современной

социокультурной ситуации (1995–2000); Ценностные ориентации и отношение к дошкольному воспитанию воспитателей детских садов и родителей (1995–2000); Национальная и этническая толерантность в современной подростковой и молодежной субкультуре (2001–2003); Изучение политических ориентаций учащихся общеобразовательных школ и ПТУ (2004–2007); Социальные факторы, определяющие использование информационных компьютерных технологий (ИКТ) в сфере образования (2004–2007); Учительство как социально-профессиональная группа: динамика социокультурных трансформаций (2004–2007); Социокультурные проблемы институциональных и функциональных трансформаций в сфере образования (2008–2012); Социальные проблемы неравенства доступа к получению качественного образования (2008–2012); Социальные проблемы влияния художественной культуры и СМИ на сферу образования (2008–2012)».

В 2013–2015 годы Институт вел научные исследования по следующим темам: принципы и методы организации и проведения социологических исследований по выявлению особенностей социологического портрета детей дошкольного возраста и учащихся разных ступеней общеобразовательной школы; демографические и социально-стратификационные основания в определении социологического портрета современного дошкольника и учащегося начальной школы; демографические и социально-стратификационные основания в определении социологических портретов учащихся основной и старшей школы; социокультурные принципы и методы организации социологического мониторинга отношения к образованию основных участников образовательного процесса в основной школе; социокультурные принципы и методы организации социологического мониторинга отношения к образованию основных участников образовательного процесса в старшей школе; тенденции личностных изменений субъекта деятельности в ходе освоения актерской профессии; социокультурный подход к мониторингу влияния социально-стратификационных факторов на информационную среду современного подростка; демографические и социально-стратификационные основания проявлений социальной активности при переходе от подросткового к юношескому возрасту; социологический

мониторинг трансформаций ценностных ориентаций в области художественной литературы в детской, подростковой и молодежной субкультуре; демографические и социально-стратификационные основания проявлений толерантности в подростковой и молодежной субкультурах; принципы и методы организации и проведения социологических исследований в области образования и социализации на Федеральном и региональном уровнях для принятия управленческих решений.

Всего по анкетам, разработанным Институтом, в ходе реализации программ социологических исследований было опрошено около 100 000 респондентов (учащихся, учителей, родителей, администраторов образования). Материалы большинства исследований введены в компьютерную базу данных, которая представляет большую научную ценность не только как материал для вторичной реинтерпретации, но и как база для проведения последующих сравнительных исследований по динамике социальных изменений в сфере образования.

За более чем 20 лет работы Институтом опубликовано под собственной редакцией более 40 изданий (монографий, сборников научных статей, брошюр и т.д.) с результатами научных исследований. Общий объем этих изданий составляет около 800 п.л. Ежегодно материалы и результаты исследований Института публиковались в «Трудах по социологии образования» (за эти годы опубликовано 30 выпусков).

За время работы Института его сотрудниками было опубликовано более 500 статей в научных журналах, в том числе зарубежных, сделано более 250 докладов на международных, российских и межрегиональных конференциях. Результаты научных исследований неоднократно получали положительные оценки на заседаниях Президиума РАО. Коллектив научных сотрудников в 2001 году был удостоен Премии Президента РФ в области образования. За этот период аспирантуру Института окончили и защитили кандидатские диссертации 15 сотрудников.

В 2015 году, в связи с реорганизацией РАО, Институт вошел в состав ФГБНУ «Институт управления образованием РАО», вновь став Центром социологии образования (ЦСО). Этим Центром Собкин В.С. руководит по

настоящее время. Деятельность Центра социологии образования ведется по тем же направлениям, которые разрабатывались в ИСО РАО. Продолжаются исследования, посвященные дошкольному детству, актерской одаренности, В 2016–2018 в рамках сотрудничества с Комитетом общего и профессионального образования Ленинградской области проведено масштабное социологическое исследование участников образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей, руководителей образовательных организаций, всего более 15 тыс. респондентов), направленное на оценку удовлетворенности качеством образования. Специальное внимание уделяется изучению проблематики ценностных ориентаций современных школьников, их представлений об идеалах и антиидеалах, востребованности дополнительного образования. Экспериментальные исследования позволили продолжить анализ политических ориентаций подростков и молодежи, а актуальная тема влияния СМИ на процессы социализации в исследованиях последних лет рассматривается на материале изучения отношения подростков к социальным сетям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Собкин В.С., Скобельцина К. Н., Иванова А. И., Верясова Е. С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. М.: Институт социологии образования РАО, 2013. 167с.

Социология образования : [сб. ст.] / Рос. акад. образования, Ин-т социологии образования; под ред. В.С. Собкина. М.: Ин-т социологии образования РАО, 2011. 200с. (Труды по социологии образования ; т. 15, вып. 27).

Социология образования: [сб. ст.] / Рос. акад. образования, Ин-т социологии образования ; под ред. акад. РАО В.С. Собкина. М.: Ин-т социологии образования РАО, 2012. 292с. (Труды по социологии образования ; т. 16, вып. 28).

Социология образования: [сб. статей] / под ред. В.С. Собкина. М.: ИСО, 2011. 247с. (Труды по социологии образования / Рос. акад. образования, Ин-т социологии образования ; т. 15, вып. 26).

В.С. Собкин

ЕВРОПЕЙСКИЕ НЕПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ЗАЩИТЕ ПРАВ РЕБЕНКА способствуют реализации прав детей путем проведения информационных компаний, проводят независимые исследования, предоставляют юридическую и иную помощь детям, их законным представителям.

Европейская сеть Уполномоченных по правам человека (ENOC) – некоммерческое общественное объединение независимых организаций по правам ребенка. Сеть была создана в 1997 году на встрече группы представителей 10 стран в Тронхейм (Норвегия) при патронате ЮНИСЕФ. Свои совещания Сеть проводит ежегодно, первое десятилетие штаб-квартира Секретариата находилась в Женеве, в настоящий период в Страсбурге. В 2012 году в Европейскую сеть объединялись 40 организаций и учреждений из 31 страны, 20 – членов ЕС. Основная цель Сети – обмен информацией и согласование стратегий независимых учреждений по правам ребенка – Уполномоченных и их координационных управлениями, администрациями. Сеть разработала и приняла Стандарты для независимых учреждений по правам ребенка.

Европейская сеть магистерских программ по правам ребенка (ENMCR) - неправительственное объединение организаторов обучения в университетах Европы, разработавших и предлагающих магистерские программы в рамках программы Erasmus. В состав сети входят преподаватели Свободного университета Берлина, Тартуского университета в Эстонии, университета Роскилле (Дания) и ряда других вузов Греции, Испании,

В рамках сети участники обсуждают проблемы представления международных правовых документов и их соотнесение с конкретными аспектами регионального уровня, обмениваются опытом собственных научных теоретических и прикладных направлений изысканий, распространяют находки дидактики в преподавании учебных дисциплин. Главным итогом деятельности сети стали рабочие встречи и издание междисциплинарного учебного пособия «Дети и защита их от дискриминации», 2014 г. [Children..., 2014]. Основные материалы посвящены рассмотрению разных видов и форм дискриминации

детей, важным подспорьем для преподавателей можно считать также список актуальных литературы и источников. Исследователи обобщили и представили характеристики основных институциональных учреждений в мире и Европе по защите прав детей, а также дали кейсы-описания всех судебных дел в Европейском суде по правам человека, связанным с детьми. Особый интерес представляют материалы с аналитическими инструментами для мониторинга соблюдения принципа недискриминации в сфере образования, согласно которым будущие специалисты, ныне магистранты, смогут определить вид, причины и возможные методы улучшения школьного пространства. Некоторые из аспектов, с серьезностью изучаемые и представленные нашими европейскими коллегами выглядят для нашего общества противоречивыми, например, необходимость защиты детей с родителями из числа ЛГБТ трактуется не с точки зрения защиты их права на традиционную семью, а наоборот. К косвенной дискриминации предлагается относить случаи диагностических процедур выборочно для детей, имеющих особенности развития, по результатам которых даются рекомендации специализированного, коррекционного, семейного, дистанционного или инклюзивного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Додонова А.Д. Становление института Уполномоченного по правам ребенка в зарубежных государствах // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. №4. С.24-27.

Образовательная программа повышения квалификации уполномоченных по правам ребенка в субъектах Российской Федерации. Учебное пособие (научный редактор А.П. Логунов); Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), Российский государственный гуманитарный университет. М.: Издательство РГГУ, 2011. 268с.

Федорова О.В. Краткая характеристика деятельности уполномоченных по правам ребенка в некоторых зарубежных странах // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2013. №6. С.133-137.

Children and non-discrimination. CREAN. Edited by Dagmar Kutsar and Hanne Warming. Tartu: University Press of Estonia, 2014. URL: http://www.yti.ut.ee/sites/default/files/aki/book_launch_draft3_rn_3-2.pdf (дата обращения: 28.09.2018).

С.Н. Майорова-Щеглова

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЖУРНАЛЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСТВА

Новые явления детства, современные тенденции развития социологии детства отражены в текущих статьях ведущих журналов. За рубежом сегодня выходят журналы, различной направленности, связанные с исследованиями детства. Одни из самых значимых международных журналов издательства Sagepub по исследованию детства называются «Детство: глобальный журнал исследований ребенка», выходит с 1993 г. (Childhood) и «Глобальные исследования детства», выходит с 2010 г. (Global Studies of Childhood).

«Childhood» – журнал, который вписан зарубежную социологию детства и его статьи являются «зеркалом» тех процессов, которые протекают за рубежом, поэтому, на наш взгляд, можно говорить о том, что он показывает общий вектор развития современной зарубежной социологии детства. Журнал «Детство: глобальный журнал исследований ребенка» является одним из самых первых по времени возникновения специализированных журналов, где публикуются материалы о детстве детей всего мира, который выходит с периодичностью 4 раза в год, и во многом определяет направление развития современных исследований детства. Практически все номера данного издания сопровождается вводная статья от редактора, которая задает вектор исследований детства, объединяющий все статьи данного выпуска.

Также можно отметить журналы этого издательства чуть более узкой направленности, делающие объектом своего изучения отдельные категории детства и/или особенности его развития, это: «Современные вопросы раннего детства», выходит с 2000 г. (Contemporary Issues in Early Childhood), «Нетипичные дети», на странице журнала представлен архив, начиная с 1936 г., (Exceptional Children), «Журнал одаренного ребенка» на странице журнала в наличии архив с января 1957 г. (Gifted Child Quarterly), «Одаренный ребенок сегодня», выходит с 1978 г. (Gifted Child Today) и ряд других журналов, чья предметная область связана с исследованием детей и детства.

Издательство США Принстонского университета совместно с Брукингским институтом с 1991 года выпускает журнал «Будущее детей» (The Future of Children). С 2010 года выходит журнал прикладных исследований детей на базе института «Дети в ситуации риска» (США). Его миссия состоит в том, чтобы предоставить тем, кто определяет государственную политику в отношении детей, общественникам, защитникам прав детей данные практико-ориентированных исследований о положении детей (Journal of Applied Research on Children (JARC)). Издательство Великобритании «Emerald Group Publishing Limited» раз в год выпускает журнал «Социологические исследования детей и молодежи», каждый том которого имеет свое название, и первый том был опубликован в 1986 г. (Sociological Studies of Children and Youth). Известное издательство также расположенное в Соединенном Королевстве «Routledge» выпускает ряд журналов по вопросам детства. Это журналы: «География детей» (Children's Geographies), «Уязвимые дети и молодежные штудии» (Vulnerable Children & Youth Studies), «Журнал «Дети и бедность»» (Journal of Children and Poverty). В Нидерландах издательство Brill выпускает журнал, посвященный продвижению прав детей во всех частях мира «Международный журнал прав детей» (The International Journal of Children's Rights). Журнал охватывает проблематику широкого круга дисциплин и способствует более глубокому пониманию прав детей и их влияния на концепцию и развитие детства.

Зарубежные журналы публикуют материалы о детстве и детях разного возраста. В основном ими принимаются материалы о детях от 0 до 18 лет, издатели ориентируются на возраст, указанный в Конвенции о правах ребенка. В то же время есть и другие подходы. Например, журнал «География детей» представляет собой международную площадку для обсуждения проблем, влияющих на детей и молодых людей младше 25 лет и их семьи (Children's Geographies).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Childhood. A journal of global child research.
URL: <http://journals.sagepub.com/home/chd> (дата обращения: 12.12.2017).

Children's Geographies. URL: <https://www.tandfonline.com/toc/cchg20/0/0>
(дата обращения: 12.12.2017).

Contemporary Issues in Early Childhood. URL: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/journal/contemporary-issues-early-childhood> (дата обращения: 12.12.2017).

Exceptional Children. URL: <http://ecx.sagepub.com/content/by/year> (дата обращения: 12.12.2017).

Gifted Child Quarterly. URL: <http://journals.sagepub.com/home/gcq> (дата обращения: 12.12.2017).

Gifted Child Today. URL: <http://journals.sagepub.com/home/gct> (дата обращения: 12.12.2017).

Global Studies of Childhood. URL: <http://journals.sagepub.com/loi/gsc> (дата обращения: 12.12.2017).

Journal of Applied Research on Children (JARC).
URL: <http://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/about.html> (дата обращения: 12.12.2017).

Journal of Children and Poverty.
URL: <https://www.tandfonline.com/toc/cjcp20/current> (дата обращения: 12.12.2017).

Sociological Studies of Children and Youth.
URL: <http://www.youthpolicy.org/journals/sociological-studies-of-children-and-youth/> (дата обращения: 12.12.2017).

The International Journal of Children's Rights.
URL: <http://www.brill.com/international-journal-childrens-rights> Дата обращения: 12.12.2017).

The Future of Children. URL: www.jstor.org/journal/futurechildren (дата обращения: 12.12.2017).

Vulnerable Children & Youth Studies.
URL: <http://www.tandfonline.com/toc/rvch20/current> (дата обращения: 12.12.2017).

С.Ю. Митрофанова

МЕЖДУНАРОДНЫЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ДЕТСТВА

Первые упоминания об институционализации «социологии детства» в мировой социологии относятся к 1991-1992 гг. Инициировала создание секции «Социология детства» в рамках Американской социологической ассоциации доктор Г. Лензер, заслуженный профессор Бруклинского колледжа и Центра выпускников Городского университета Нью-Йорка. В августе 1991 г. в периодическом издании Американской социологической ассоциации «Примечания. Публикации АСА» («Footnotes. A publication of the American Sociological Association») вышла её статья «Сформирован ли достаточный интерес для создания социологии детей (детства)?», где утверждалось, что социология детства (детей) как новая специальная область исследований в социологии будет способствовать новым теоретическим перспективам, облегчит синтез и интеграцию существующих научных интересов и предоставит более широкие возможности для социологов, чтобы они могли вносить свой вклад и играть роль в формировании государственной политики, затрагивающей детей [Lenzer, 1991].

После этой публикации Дж. Колман (1926–1995), 83-й президент Американской социологической ассоциации, поддержал идею создания секции по социологии детства, несмотря на то, что уже существовали такие отрасли социологии, как «Социология семьи», «Социология образования», «Социология поколений». Кроме того, создание секции поддержали множество ученых этой и других стран, поскольку увидели в таком объединении общую площадку для проведения исследований и публикаций. Таким образом, в январе 1992 г. социология детства была официально легитимизирована Американской социологической ассоциацией. К весне 1992 г. количество участников секции выросло до такого количества, что пришлось организовывать два заседания во время встречи АСА, чтобы все они успели выступить. А уже спустя 2 года Секция насчитывала более 400 участников. К этому времени был утвержден

собственный информационный бюллетень – Новости ребенка (Child News) и налажены связи с учредителями Социологии детства в Европе. Следует отметить, что под термином «дети» создатели секции признавали представителей возрастной группы от 0 до 18 лет в соответствии с Конвенцией ООН о правах детей, другими словами не только малыши в обыденном понимании, а дети в юридическом смысле этого слова.

Впоследствии секция была переименована в «Социологию детей и юношества», что способствовало привлечению внимания ученых, которые исследуют жизнь подростков. С 1986 года публикуется ежегодное издание «Социологические исследования детей», позже в название добавилось слово «юношество». В начале 2017 г. был опубликован уже 22 том этого издания под названием «Исследование детей и молодежи: методологические вопросы, стратегии и инновации» («Researching Children and Youth: Methodological Issues, Strategies, and Innovations»), главный редактор Лоретта Е. Басс.

За пределами Соединенных Штатов Америки исследование детей социологами приобрело значительный вес благодаря созданию в 1994 году Исследовательской группы №53 «Социология детства» в Международной социологической ассоциации (МСА). В основу создания Комитета работавшая с 1990 года «Тематическая группа по детству 03» Международной социологической ассоциации, возглавлял которую известнейший исследователь, автор концепции детства как значимой части социальной структуры общества и участия детей в общественном воспроизводстве путем включения их в социально организованные виды Й. Квортруп (Дания), доктор наук, профессор, директор Норвежского центра исследований ребенка. Два успешных международных журнала «Детство» и «Дети и общество» способствуют консолидации идей ученых из разных стран, развитию кросс-культурных исследований, синтезу подходов и приемов различных наук с целью изучения места и роли детей в обществе. Британские исследователи детства первыми предложили обучать социологии детства будущих специалистов и опубликовали разработки учебных программ.

В 1998 г. исследовательская группа по социологии детства была официально объявлена исследовательским комитетом и впервые был избран президент ИК «Социология детства» – финский социолог детства Л. Аланен, которую затем последовательно каждые четыре года сменяли ведущие специалисты Р. Ван Крикен (Австралия), Д. Бюхлер-Нидербергер (Германия), Л. Басс (США), К. Баралди (Италия). В 2018 г. на Всемирном социологическом конгрессе в Канаде президентом комитета на очередные 4 года до 2022 была избрана Люсия Рабелло де Кастро (Бразилия). В Комитете состоят порядка 70 членов из 26 стран (Австралия, Австрия, Аргентина, Бразилия, Великобритания, Германия, Израиль, Индия, Ирландия, Италия, Канада, Мексика, Норвегия, Португалия, Россия, Румыния, Сингапур, США, Тайвань, Турция, Финляндия, Франция, Чили, Швейцария, Швеция, Южная Африка).

Исследовательский комитет пропагандирует и распространяет исследования, касающиеся детства и участия детей в общественной жизни. В противовес изучению детей как пассивных приемников процессов социализации или исключительно ролей учащихся в системах образования, с момента своей институционализации социология детства пропагандирует новые подходы, в соответствии с которыми дети рассматриваются в их социальных отношениях как постоянная социальная структурная группа общества, как социальные субъекты в повседневных взаимодействиях и / или как агенты социальных изменений в семье, учреждениях, группах, сообществах.

Сайт ИК 53 МСА:

http://www.isa-sociology.org/pdfs/rc53newsletter_summer_2013.pdf.

Е.А. Колосова

ЮНЕСКО – UNESCO – The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – специализированное учреждение Организации Объединённых Наций (ООН) по вопросам образования, науки и культуры. В центре внимания ЮНЕСКО находятся проблемы здоровья, образования и гендерного равенства. ЮНЕСКО играет большую роль в изучении и оценке состояния грамотности и неграмотности детей.

В 1957 г. ЮНЕСКО было предложено понятие минимальной грамотности (базовой грамотности) и функциональной грамотности. Приведем современное определение ЮНЕСКО: «Грамотность – это возможность читать и писать с пониманием простого утверждения, связанного с повседневной жизнью. Она включает в себя континуум навыков чтения и письма и часто включает в себя основные арифметические навыки (счет)».

С 1960-х гг. ЮНЕСКО проводятся исследования, ведется сбор статистических данных, связанных с этими видами грамотности и неграмотности населения. Проблема недостаточного уровня грамотности населения ряда развивающихся стран оказалась настолько острой, что по инициативе ЮНЕСКО 1990 год был провозглашен Генеральной Ассамблеей ООН Международным годом грамотности. На 56-й сессией Генеральное Ассамблеи ООН в декабре 2001 г. было принято решение о «Десятилетии грамотности».

В резолюции ООН подчеркивалось, что распространение грамотности, это не только первейшее условие экономического благополучия, но и надежная основа для долгосрочных капиталовложений в лучшую и более счастливую жизнь. Согласно этому решению 2003-2012 гг. стали «Десятилетием грамотности». Главной целью этой политики была ликвидация неграмотности во многих странах мира (особенно у девочек и женщин), а также поддержка мер по улучшению грамотности населения развивающихся стран (главным образом, стран третьего мира). Акцент в этой политике был сделан именно на ликвидации базовой неграмотности в ракурсе повышения умений и навыков чтения и

письма, которые, как правило, осваиваются в период обучения детей в начальной школе. Проблема базовой грамотности взрослого населения имеет большое значение с точки зрения преодоления передачи «цикла неграмотности» в семье от поколения к поколению.

Мониторинг и оценка, основанная на достоверных статистических данных ЮНЕСКО по образованию, позволяет странам оценить прогресс и проблемы в этой области, проанализировать свои успехи или неудачи и многое др. «Можете ли вы читать и писать?» - этот вопрос использовался ЮНЕСКО для получения статистических данных относительно грамотности взрослого населения. В большинстве развивающихся стран до недавнего времени не было никаких других вариантов оценки, и этот вопрос обычно задается респондентам при обследовании их домохозяйств или переписи населения. Если на него был получен положительный ответ, то человек считается грамотным.

В последние десятилетия ЮНЕСКО уделяет большое внимание изучению школьного образования, особенно, грамотности детей первой ступени обучения. Для создания нового глобального показателя образования, ЮНЕСКО была собрана новая база данных, в которой представлены сведения относительно обучения детей начального и среднего школьного возраста в более чем 160 странах или территориях. Согласно данным ЮНЕСКО, полученным этой организацией, сегодня шесть из десяти детей и подростков не могут достичь минимального уровня знаний в области чтения и математики. Наличие глобальной статистической статистики позволяет упростить обмен информацией и повысить ясность в отношении качества образования или доступа к школе во всем мире. В новом документе ЮНЕСКО (2017 г.) представлена методология, используемая для получения этих оценок и обоснование разработки глобального комбинированного индикатора для сфере образования (сочетание количественных и качественных компонентов).

Полученные ЮНЕСКО данные свидетельствуют о глобальном кризисе в области образования, побуждая правительства многих развивающихся стран пересматривать свою политику в области образования, особенно, с точки зрения

улучшения обучения детей младшего школьного возраста. Вместе с тем, общая ситуация все же меняется к лучшему. Согласно данным ЮНЕСКО, в целом уровень базовой грамотности детей и молодежи (в возрасте от 15 до 24 лет) все же повышается. Это произошло благодаря улучшению доступа к школьному образованию в ряде развивающихся стран.

Подобные проекты полезны для оценки прогресса в образовании детей и молодежи, а также конструирования ориентиров для совершенствования системы образования и повышения квалификации взрослых людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

UNESCO. How Do We Count the Number of Children Not Learning? Read our Methodology Paper. URL: <http://uis.unesco.org/en/news/how-do-we-count-number-children-not-learning-read-our-methodology-paper>. (дата обращения: 25.08.2018).

UNESCO. Literacy. The Sustainable Development Goals. Literacy&Education. URL: <http://uis.unesco.org/en/topic/literacy> (дата обращения: 30.08.2018).

В.П. Чудинова

ПРИЛОЖЕНИЕ

Интернет-источники на русском языке:

1. Социология детства. Сайт профессора Московского государственного психолого-педагогического университета, доктора социологических наук, Светланы Николаевны Майоровой-Щегловой
URL: <http://childsoc.ru>
2. Исследовательский комитет «Социология детства» Российского общества социологов
URL: <http://ik.childsoc.ru>
3. Детство в социогуманитарной перспективе: тезаурус
URL: <http://www.childhoodstudy.ru>
4. Центр социологии, психологии и педагогики детского чтения Российской государственной детской библиотеки
URL: <http://soc.rgdb.ru>
5. Семинар «Культура детства: нормы, ценности, практики»
URL: <http://childcult.rsuh.ru>
6. Журнал «Детские чтения»
URL: <http://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/index>
7. Runivers.ru – Россия в подлиннике. Раздел «Детская иллюстрированная книга в России»
URL: https://www.runivers.ru/doc/children_book/
8. Интернет-портал «Детская психология»
URL: <http://childpsy.ru>
9. Электронная база данных «Чтение и библиотечная аудитория: библиотечные и социологические исследования» (в разделе «Поиск» можно выбрать детскую, детско-юношескую и детскую и взрослую аудитории изучения)
URL: <http://readingstat.nlr.ru>
10. Постоянно действующий семинар «Современное детство» в Московском государственном психолого-педагогическом университете (при участии НИУ ВШЭ, МГПУ)
URL: <https://mgppu.ru/project/258>
11. Центр междисциплинарных исследований современного детства
URL: http://childhoodresearch.ru/ru_RU/
12. Центр исследований современного детства (НИУ ВШЭ)
URL: <https://ioe.hse.ru/modernchildhood/about>
13. Московский городской центр психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек при МГППУ

URL: <http://www.psytoys.ru>

14. Раздел «Наука для практики»

URL: <http://www.psytoys.ru/nauka>

15. Раздел «Наши публикации». Книги

URL: <http://www.psytoys.ru/books>

16. Раздел «Наши публикации». Статьи

URL: <http://www.psytoys.ru/articles>

17. Информационно-консультационная служба по проблемам детства и семьи

URL: <https://www.ekimovka-x.ru>

18. Институт детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

URL: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/detstvo/>

Интернет-ресурсы на английском языке:

1. UNICEF: United Nations Children's Fund

URL: <https://www.unicef.org>

2. Annotated List of Web-Links on Children and Youth SocioSite, University of Amsterdam

URL: <http://www.sociosite.net/topics/familychild.php>

3. Children Now

URL: <https://www.childrennow.org>

4. Children's Defense Fund

URL: <https://www.childrensdefense.org>

5. Children's Rights Council (CRC)

URL: <https://www.crckids.org>

6. UK Council for Child Internet Safety (UKCCIS)

URL: <https://www.gov.uk/government/groups/uk-council-for-child-internet-safety-ukccis>

7. The Child Welfare League of America

URL: <https://www.cwla.org>

8. Government Databases in Education, Children, & Families

URL: <http://library.stmarytx.edu/acadlib/doc/electronic/dbeduc.htm>

9. America's Children: Key National Indicators of Well-Being

URL: <https://www.childstats.gov>

10. Children's Issues. Minnesota Legislative Reference Library

a. URL: <https://www.leg.state.mn.us/lrl/links/links?links=children>

11. North Carolina Child Advocacy Institute

URL: <https://www.ncchild.org>

12. The Urban Institute. Research area – Children

URL: <https://www.urban.org/research-area/children>

13. Family Research Laboratory. University of New Hampshire

URL: <https://cola.unh.edu/frl>

Список публикаций 2016-2018 гг. по проекту
«Детство в социогуманитарной перспективе: тезаурус»,
поддержанного РФФИ (16-06-00792-ОГН\18)

1. Губанова А.Ю. Электронное чтение детей и подростков // Материалы виртуальной научно-практической конференции «Чтение: многообразие возможностей», 2016-Русский <http://chtenie-21.ru/virconf/doklad/10939>.
2. Губанова А.Ю. Детство информационной эпохи: новые термины и понятия, "Российское социологическое сообщество: история, современность, место в мировой науке" (к 100-летию Русского социологического общества имени М.М. Ковалевского), Скифия-принт, Санкт-Петербург, 2016. С.242 - 243- Русский http://soc.spbu.ru/nauka/publications/Sbornik_Koval_100.pdf.
3. Губанова А.Ю. Интернет для детей и подростков: от запретительных мер к проектам поддержки позитивного контента, Молодые исследователи образования // XVI Всероссийская научно-практическая конференция. Том II. ФГБОУ ВО МГППУ. Москва. – 2017. – С. 55-57.
4. Губанова А.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в жизни российских детей: поселенческая специфика // Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик : материалы междунар. молодежной научной школы-конф., Владивосток, 29-31 мая 2018 г. / отв. ред. А.Г. Филипова. – СПб.: Астерион, 2018. – 296 с. С. 82-86.
5. Губанова А.Ю. Медиаконтент для детей как элемент образовательного процесса // Медиаобразование. – 2017. – №2. – С. 152 – 169. URL: http://www.mediagram.ru/netcat_files/101/119/h_dab9730ad8e0080194d69306beccf767
6. Губанова А.Ю. Новые термины и понятия тезауруса детства информационной эпохи // От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития. Сборник докладов II Межвузовской конференции молодых ученых / Ред.- сост. А.С. Обухов. М.: МПГУ, 2017. С. 9-12. URL: <http://мпгу.рф/wp-content/uploads/2014/10/Ot-detstva-k-vzroslosti.-Sbornik-statey-II-Mezhvuzovskoy-konferentsii-molodyih-uchenyih.pdf>
7. Губанова А.Ю. Сайты для детей в Интернете: как и для чего их изучать // Развитие ребенка в семье. Серия: семья и дети в современном мире. Коллективная монография. Издательство «Социально-гуманитарное знание». Санкт-Петербург. 2017. С. 154-157.
8. Колосова Е.А. Семейное чтение: к определению понятия // Материалы виртуальной научно-практической конференции «Чтение: многообразие возможностей». 2016. Русский <http://chtenie-21.ru/virconf/doklad/10938>.
9. Колосова Е.А. Дополнительное образование в детских библиотеках: со-конструирование социальных, культурных и образовательных практик // Дополнительное образование - пространство самоактуализации и самореализации личности, удовлетворения вариативных потребностей детей и семьи. Материалы IV Всероссийских Брудновских педагогических чтений с международным участием. Общая редакция: Т. А. Антопольская, В. А. Лаптева. 2017. С. 100-104.
10. Колосова Е.А. Дополнительное образование в детских библиотеках: со-конструирование социальных, культурных и образовательных практик, дополнительное образование - пространство самоактуализации и самореализации личности, удовлетворения вариативных потребностей детей и семьи [Текст]: Материалы IV Всеросс. Брудновских чтений с международным участием... Курск, 19-20 января 2017 г. 2017. №2. С. 100-103.

11. Колосова Е.А. Неопросные методики изучения детства: специфика проведения контент-анализа детских учебников // Многомерные статистические модели и их применение в социологических исследованиях детства. Владивосток. 2017. С. 203-207.
12. Колосова Е.А. Основные исследовательские направления изучения дошкольного детства: социологический анализ // Детский сад: теория и практика. 2016. № 1. С.108 – 112. Русский
13. Колосова Е.А. Потребительская социализация детей и подростков: возрастные особенности // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2017. №2. С. 74-79.
14. Колосова Е.А. Потребительское поведение детей поколения Z: возрастные и территориальные особенности // Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик : материалы междунар. молодежной научной школы-конф., Владивосток, 29-31 мая 2018 г. / отв. ред. А.Г. Филипова. СПб.: Астерион, 2018. 296 с. С. 118-122.
15. Колосова Е.А., Детство XXI века в социогуманитарной перспективе // Обруч. 2017. С. 8-9.
16. Колосова Е.А. Семейное чтение: к определению понятия // Чтение: многообразие возможностей: сб. статей и материалов, 2017. – С. 96-101.
17. Майорова-Щеглова С. Н., Колосова Е. А. Дети и детство как объекты социологических исследований. Социол.исслед. 2018. №3. С.62-67. http://www.isras.ru/index.php?page_id=2624&jn=socis&jn=socis&jid=7099.
18. Майорова-Щеглова С.Н., Колосова Е.А. Дети и детство как объекты социологических исследований: сравнение фокуса зарубежных и российских профессиональных сообществ // Российское социологическое сообщество: история, современность, место в мировой науке / Материалы научной конференции к 100-летию Русского социологического общества имени М.М. Ковалевского 10-12 ноября 2016 года. 2016. С. 179 - 181- Русский http://soc.spbu.ru/nauka/publications/Sbornik_Koval_100.pdf.
19. Майорова-Щеглова С.Н., Колосова Е.А. Детство как объект междисциплинарных исследований: противоречия, пути решения методологических проблем // Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость. Раздел 34 (Екатеринбург, 19-21 октября 2016 года) [Электронный ресурс] Материалы V Всероссийского социологического конгресса (DVD ROM), 2016. С. 6029 – 6037. Русский <https://wdfiles.ru/dbYn>.
20. Майорова-Щеглова С.Н. Субъективные показатели благополучия детства // Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость (Екатеринбург, 19-21 октября 2016 года) [Электронный ресурс] Материалы V Всероссийского социологического конгресса / отв. ред. В.А.Мансуров (DVD ROM), Российское общество социологов, Екатеринбург, 2016. С.1057–1058. Русский <https://wdfiles.ru/dbZn>.
21. Майорова-Щеглова С.Н. Влияние событийности детства поколения Z на социопсихологические проблемы студенческой жизни: реперные точки психологической службы вуза // Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 27–28 октября 2017 г. / отв. ред. И.Б. Умняшова, И.В. Макарова. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ. НИУ ВШЭ, 2017. – С. 266-271.
22. Майорова-Щеглова С.Н. География на территории социологии детства // Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик : материалы междунар. молодежной научной школы-конф., Владивосток, 29-31 мая 2018 г. / отв. ред. А.Г. Филипова. – СПб.: Астерион, 2018. – 296 с. С.150-153.
23. Майорова-Щеглова С.Н. Детский праздник: от домашнего события к event-индустрии // Праздник и повседневность: эвристический потенциал детства. Сб. научн. трудов. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2017. С.54-57.

24. Майорова-Щеглова С.Н. Основы построения междисциплинарных образовательных программ в области защиты прав детей // Вестник Нижегородского университета. Серия: Социальные науки. 2018. №2. С.40-45.
25. Майорова-Щеглова С.Н. Потенциал детско-родительских отношений в стратегическом развитии российского общества // Трансформация человеческого потенциала в контексте столетия / Под общей редакцией проф. З.М.Саралиевой: В 2 томах. 1т.. Изд. НИСОЦ, ННовгород. – 2017. – №1. – С. 66-71.
26. Майорова-Щеглова С.Н. Права детей на активное участие в жизни общества: как ребенок может его реализовать через коллективные действия // Материалы межрегиональной конференции «Коллективное действие в образовании» 7-8 апреля 2017 г. г. Самара. URL:http://socialphenomena.org/ru/blog/article/mayorova_scheglova/.
27. Майорова-Щеглова С.Н. Проблематика несправедливости в исследованиях детства // Социальная несправедливость в социологическом измерении: вызовы современного мира: XII Международная научная конференция «Сорокинские чтения – 2018»: Сборник материалов. – М.: МАКС Пресс, 2018. – 1312 с. (Электронное издание комплексного распространения). e-ISBN 978-5-317-05809-8 С. 524-526.
28. Майорова-Щеглова С.Н. Гламуризация детства как новое явление сознания и поведения родителей, Развитие ребенка в семье, серия: семья и дети в современном мире. Коллективная монография. / Под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В.Л.Ситникова, кандидатов психологических наук С.А. Бурковой, Э.Б. Дунаевской., «Социально-гуманитарное знание». СПб. 2017. С. 184-187.
29. Майорова-Щеглова С.Н., Губанова А.Ю., Колосова Е.А., Митрофанова С.Ю., Чудинова В.П. Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия // Коллективная монография. Научная редакция С.Н.Майорова-Щеглова. Российское Общество Социологов. РОС. Москва. 2017.
30. Майорова-Щеглова С.Н., Митрофанова С.Ю., Детство в социогуманитарной перспективе: методологические и технологические основы создания научно-прикладного тезауруса // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. РГГУ. Москва. 2017. №2. С. 57-67.
31. Майорова-Щеглова С.Н. Эйджизм и эдалтизм: старые явления, новые термины // Глобальные социальные трансформации XX – начала XXI вв. (к 100-летию Русской революции) Материалы научной конференции XI Ковалевские чтения. Отв. редактор: Ю.В. Асочаков, Скифия-принт. СПб. 2017. С. 901-903.
32. Митрофанова С.Ю. Реализация принципов участвующего подхода в современной социологии детства // Вектор науки ТГУ, Тольятти, 2016. №2. С.132 – 135. Русский.
33. Митрофанова С.Ю. «(Раз)Очарование «участвующей» перспективой социологии детства: участвующий подход в исследовании детства и его критическое осмысление // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. 2016. № 4. С.167–176. Русский
34. Митрофанова С.Ю. Дети как объект социогуманитарного исследования: социологический ракурс // Вестник СПбГУ. 2017. Том 10. Выпуск 2. С. 160-168.
35. Митрофанова С.Ю. Дети-потребители: новая роль нового поколения // Вестник ВЭГУ. №2 (94). 2018 С.56-62.
36. Митрофанова С.Ю. Маркеры «взрослости» и события детства // Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик Материалы международной молодежной научной школы-конференции. Ответственный редактор А.Г. Филипова. 2018. С. 159-162.
37. Митрофанова С.Ю. Некоторые проблемы преподавания общей социологии в современных условиях // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3. С.211–214. Русский.

38. Митрофанова С.Ю. Современная социология детства: участвующий подход // Россия в системе современной социальной реальности: материалы выступлений участников V Всероссийского социологического конгресса (Москва, 14-15 ноября 2016 г.): сб. / отв. ред. и сост. Д.К. Танатова, Т.Н. Юдина. М.: Издательство РГСУ, 2017. С. 687–689. Русский.
39. Митрофанова С.Ю. Современная социология детства: участвующий подход, Россия в системе современной социальной реальности: материалы выступлений участников V Всероссийского социологического конгресса (Москва, 14-15 ноября 2016 г.): сб. / отв. ред. и сост. Д.К. Танатова, Т.Н. Юдина. М.: Издательство РГСУ, 2017. С. 687-689.
40. Митрофанова С.Ю. Традиционные и современные трактовки процесса социализации детей: (не)справедливость определения статуса детей в обществе // Социальная несправедливость в социологическом измерении: вызовы современного мира: XII Международная научная конференция «Сорокинские чтения – 2018»: Сборник материалов. М.: МАКС Пресс, 2018. 1312 с. (Электронное издание комплексного распространения). e-ISBN 978-5-317-05809-8 С.532-535.
41. Митрофанова С.Ю. Участвующий подход и совместная научно-исследовательская работа студентов и школьников. Социальная психология в образовательном пространстве // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (24–25 октября 2017 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. С. 346-348.
42. Митрофанова С.Ю. Значение методологии участвующего подхода для организации коллективной научно-исследовательской работы студентов и школьников // Тезисы выступлений участников конференции «Коллективное действие в образовании», 2017. URL: <http://socialphenomena.org/ru/blog/article/mitrofanova>.
43. Митрофанова С.Ю., Совместная научно-исследовательская работа студентов-социологов и учащихся средней школы // II Научно-практическая интернет-конференция «Глобальные вызовы и региональное развитие в зеркале социологических измерений» Актуальные проблемы российского общества в контексте новых вызовов современности. Секция 5. Актуальные проблемы российской молодежи: потенциал молодых поколений для регионального развития, 2017. URL: <http://forum-ic.isert-gan.ru/viewtopic.php?f=28&t=180>.
44. Митрофанова С.Ю., Трифонова Ю.А. Образовательный туризм как новый фактор социализации современных школьников // Воспитание – стратегический национальный приоритет: материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвященной 100-летию со дня рождения действительного члена АПН СССР и РАО Людмилы Ивановны Новиковой (23 января 2018 года, г. Владимир) / Отв.ред А.В. Гаврилин.- Владимир: ВИРО, 2018, В 2-х ч. Ч.2. 398с. С.279-282.
45. Митрофанова С.Ю., Участвующий подход в социологии детства, Многомерные статистические модели и их применений в социологических исследованиях детства. Владивосток: ДВФУ. 2017. С. 145-151.
46. Чудинова В.П. Международные исследования чтения и грамотности: гендерный аспект, Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость (Екатеринбург, 19-21 октября 2016 года) [Электронный ресурс] // Материалы V Всероссийского социологического конгресса, Российское общество социологов, Москва, 2016. С.8155 - 8170- Русский <https://wdfiles.ru/dbYB>.
47. Чудинова В.П., Дети, молодежь и взрослые посетители публичных библиотек США в ракурсе Теории поколений В. Штрауса и Н. Хоува. // Библиотековедение, ФГБУ «Российская государственная библиотека». Москва. 2017. №5 (66). С. 553-559.
48. Gubanova Alexandra Yu. Internet and It-Technologies in the Life of Russian Children at the Beginning of the XXI Century // Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities. View from Russia [Electronic resource]: collected papers XIX ISA World

- Congress of Sociology Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities (Toronto, Canada, July 15-21, 2018) / Editor-in-Chief V. Mansurov. Moscow: RSS; FCTAS RAS. 2018. 441 p. 1 CD ROM. URL: <http://www.ssa-rss.ru/files/File/PublikaciiROS/PowerViolenceAndJusticeReflectionsResponsesAndResponsibilitiesViewFromRussia.pdf>.
49. Kolosova E.A., Gubanova A. Yu., Research committee "Sociology of Childhood" Russian Society of Sociologists // Newsletter of the Research Committee 53 Sociology of Childhood International Sociological Association. 2017. Pp. 20-22.
 50. Kolosova E.A., Consumer Socialization of Children in the Children's Library // (Un)Making Europe: Capitalism, Solidarities, Subjectivities: View from Russia/ [Electronic resource]: collected papers. 13th Conference of the European Sociological Association «(Un)Making Europe: Capitalism, Solidarities, Subjectivities». 2017. Pp. 231-233.
 51. Mayorova-Shcheglova S.N., Kolosova E.A. Childhood in the Socio-Humanitarian Perspective: a Multidisciplinary Thesaurus // The Futures We Want: Global Sociology and the Struggles for a Better World. View from Russia [Electronic resource]: collected papers. The 3rd ISA Forum of Sociology «The Futures We Want: Global Sociology and the Struggles for a Better World», 2016. C.187 – 189. URL: <http://www.ssa-rss.ru/files/File/PublikaciiROS/TheFuturesWeWantGlobalSociologyAndTheStrugglesForABetterWorldViewFromRussia.pdf>.
 52. Mayorova-Shcheglova S.N., Kolosova E.A. Community development embracing new childhood realities, from a socio-humanitarian perspective: a multidisciplinary thesaurus // NEW SOCIETIES, OLD MINORITIES / NEW MINORITIES, OLD SOCIETIES? 29th September – 1 st October 2016. Romanian Sociological Society. Lucian Blaga University of Sibiu, Romania. BOOK OF ABSTRACTS, 2016. C.75 – 76.
 53. Mayorova-Shcheglova S.N., Kolosova E.A. Childhood and children as the objects of sociological research // Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities. View from Russia Collected papers XIX ISA World Congress of Sociology. Editor-in-Chief V. Mansurov. 2018. C. 199-203.

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

1. Абросимова Евгения Евгеньевна, младший научный сотрудник Центра научных исследований, проектов и программ Владивостокского государственного университета экономики и сервиса
2. Антонян Карина Георгиевна, доцент кафедры теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена
3. Баева Елена Святославовна, к.с.н., доцент, Председатель правления СГОО «Исследовательская группа «Свободное мнение»
4. Безрогов Виталий Григорьевич, д.пед.н (Центр истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
5. Бессчетнова Оксана Владимировна, д.с.н., доцент, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин, Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
6. Бесчасная Альбина Ахметовна, д.с.н., доцент, профессор кафедры государственного и муниципального управления СЗИУ – филиал РАНХиГС при Президенте РФ
7. Васькина Юлия Владимировна, к.с.н., доцент кафедры социологии и культурологии Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева
8. Гареева Ирина Анатольевна, д.с.н., доцент, профессор кафедры «Социальная работа и психология», Тихоокеанский государственный университет
9. Голубева Инна Геннадьевна, магистр по направлению «Социология» ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
10. Губанова Александра Юрьевна, к.с.н., научный сотрудник отдела социологии, психологии и педагогики детского чтения Российской государственной детской библиотеки
11. Егорова Надежда Юрьевна, к.с.н., доцент, доцент кафедры общей социологии и социальной работы факультета социальных наук ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
12. Жирикова Анна Андреевна, аналитик АО «Всероссийский центр изучения общественного мнения» (АО «ВЦИОМ»)
13. Захаренко Наталья Павловна, студент ДПиО ШИГН, ФГАОУ ВО Дальневосточный федеральный университет (ДФУ)
14. Игнатьева Татьяна Андреевна, студент магистерской программы «Социальная аналитика новых медиа» Самарского национального исследовательского университета им. С.П.Королева и магистерской программы «Управление кадровым потенциалом: стратегии и инновации» Самарского государственного экономического университета
15. Кокнаева Нина Геннадьевна, студент магистерской программы «Социальная аналитика новых медиа» Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева

16. Коломиец Юрий Олегович, заведующий лабораторией социокультурных проблем образования и воспитания Центра социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования»
17. Колосова Елена Андреевна, к.с.н., доцент РГГУ, зав. Отделом социологии, психологии и педагогики детского чтения РГДБ
18. Кошелева Ольга Евгеньевна, д.и.н., ведущий сотрудник Института Всеобщей истории РАН
19. Кузнецова Анна Сергеевна, магистр социологии, специалист AC Nielsen (глобальная компания-измеритель)
20. Купряшкина Евгения Алексеевна, аспирант департамента социальных и психологических наук Дальневосточного федерального университета
21. Лыкова Татьяна Анатольевна, к.п.с.н., ведущий научный сотрудник Центра социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования»
22. Майорова-Щеглова Светлана Николаевна, д.с.н., профессор, председатель ИК «Социология детства» Российского общества социологов
23. Малаканова Ольга Александровна, к.с.н., доцент кафедры социологии и культурологии Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева
24. Масленкова Наталья Александровна, к.филол.н., доцент кафедры социологии и культурологии Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П.Королева
25. Мирошкина Марина Руслановна, д.п.н., заведующая лабораторией психолого-педагогических проблем самоорганизации детей и взрослых ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»
26. Митрофанова Светлана Юрьевна, к.с.н., доцент кафедры социологии и культурологии Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева
27. Одинокова Вероника Александровна, к.с.н., старший научный сотрудник сектора социологии семьи, гендерных и сексуальных отношений Социологического института РАН – филиала Федерального государственного бюджетного учреждения науки Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН
28. Панфилова Анна Олеговна, к.с.н., доцент Департамента социальных наук Школы искусств и гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета
29. Попкова Татьяна Дмитриевна, к.филол.н., доцент, доцент кафедры социальной работы и конфликтологии Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ)
30. Протасова Екатерина Юрьевна, д.пед.н., доцент, профессор-адъюнкт Хельсинкского университета, Финляндия
31. Ракитина Наталья Эдуардовна, к.с.н., заместитель декана социально-гуманитарного факультета Комсомольского-на-Амуре государственного университета

32. Русакова Майя Михайловна, к.с.н., старший научный сотрудник сектора социологии семьи, гендерных и сексуальных отношений Социологического института РАН – филиала Федерального государственного бюджетного учреждения науки Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН
33. Сабирова Алсу Хасыбулловна, главный консультант Департамента информационных технологий и связи Самарской области, студентка магистратуры «Социология социальных изменений» Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева
34. Савинская Ольга Борисовна, к.с.н., доцент, академический директор Аспирантской школы по социологическим наукам НИУ ВШЭ
35. Сарбаева Ирина Юрьевна, старший преподаватель кафедры социологии и психологии Самарского государственного экономического университета
36. Собкин Владимир Самуилович, д.пс.н., профессор, академик Российской академии образования, директор Центра социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования»
37. Солодников Владимир Владимирович, д.с.н., профессор кафедры прикладной социологии Российского государственного гуманитарного университета
38. Сурнина Надежда Матвеевна, д.э.н., профессор, заведующая кафедрой статистики, эконометрики, информатики Уральский государственный экономический университет
39. Сыроед Надежда Саввовна, к.с.н., доцент, профессор департамента социальных наук Дальневосточного федерального университета
40. Тендрякова Мария Владимировна, к.и.н., с.н.с. Института этнологии и антропологии РАН, доцент Учебно-научного центра социальной антропологии Российского государственного гуманитарного университета
41. Толстокорова Алиса Валерьевна, к.филол.н., доцент, научный эксперт, Независимый аналитический центр, Киев, Украина
42. Трифонова Юлия Алексеевна, студентка магистратуры «Социология социальных изменений» Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева
43. Филипова Александра Геннадьевна, д.с.н., доцент, профессор департамента социальных и психологических наук Дальневосточного федерального университета
44. Финкельштейн Ирина Евгеньевна, старший преподаватель кафедры методологии социологических и маркетинговых исследований Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева
45. Хуснутдинова Маргарита Рафаильевна, к.с.н., заведующая информационно-аналитическим сектором ФГБОУ ВО МГППУ
46. Царикова Екатерина Михайловна, старший преподаватель, ДСН ШИГН, ФГАОУ ВО Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ)

47. Чердымова Елена Ивановна, к.п.с.н, доцент кафедры социологии и культурологии Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева
48. Чудинова Вера Петровна, к.пед.н., главный научный сотрудник отдела социологии, психологии и педагогики детского чтения ФГБУК «Российская государственная детская библиотека»
49. Шапatina Ольга Валерьевна, к.п.с.н., доцент кафедры психологии развития Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева
50. Шаталина Мария Александровна, к.п.с.н, доцент, зав. кафедрой общей и социальной психологии Самарского филиала Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московского городского педагогического университета»
51. Шишкина Елена Александровна, к.э.н., доцент кафедры статистики, эконометрики, информатики, Уральский государственный экономический университет
52. Яшина Мария Николаевна, к.с.н., доцент кафедры прикладной и отраслевой социологии, Санкт-Петербургский государственный университет, факультет социологии

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Аланен Лина
Анкетирование и интервьюирование
Арьес Филипп
Временный детский коллектив
Выготский Лев Семёнович
Гендерная социализация
Гламуризация детства
Глобальный ребенок
Город, доброжелательный к детям
Города, дружелюбные детям
Государственная социальная политика в интересах детей
Государственный доклад о положении детей
Грамотность
Де Мос Ллойд
«Десятилетие детства» в России
Дети в сожителствах
Дети Севера
Детоцентризм
Детская event-индустрия
Детская аномия
Детско-подростковая аудитория Интернета
Детская площадка
Детская психология
Детская субкультура
Детские мобильности
Детские энциклопедии
Детский видеоблогинг
Детский мир сиблингов
Детский образовательный туризм
Детский парламент
Детское движение
Детское двуязычие
Детское техническое творчество
Детство в ситуации бедности
Диахронически-синхронический подход
Досуг детей
Европейские неправительственные организации по защите прав ребенка
Исследовательский комитет «Социология детства» РОС
Инициация
Институт изучения детства, семьи и воспитания
Интервью-игра
История детства
Картографирование пространства детства

Качество детства
Квотруп Йенс
Ключевые компетенции и новая грамотность детей
Кон Игорь Семенович
Контент-анализ в исследованиях детства
Концепция социального конструирования детства
Культурология детства
Майорова-Щеглова Светлана Николаевна
Медиаобразование
Медийно-информационная грамотность детей
Медикализация детства
Международные журналы исследования детства
Международные социологические организации исследователей детства
Мид Маргарет
Мир детства
Наблюдение
Научно-исследовательский центр социологии детства Социологического института РАН – филиала ФСНИЦ РАН
Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы
Неопределенность как условие взросления
Новая периодизация детства
Новая социология детства
Онлайн-опрос (интернет-опрос) детей
Парадоксы детства
Паттерн детства
Педагогическая антропология
Педология детства
Пиажé Жан Вильям Фриц
Поколения
Поколенческий подход
Постман Нейл
Потребительская социализация детей
Профилактика насилия в отношении детей
Психология детства
Ребенок как недобровольный клиент
Ребенок-потребитель
Рисуночная методика
Рихтер Дитер
Родительство
Роли (позиции) детей в социогуманитарных исследованиях
Отдел социологии, психологии и педагогики детского чтения федерального государственного бюджетного учреждения культуры «российской государственной детской библиотеки»
Рыбинский Евгений Михайлович
Рыбников Николай Александрович

Самоорганизация детская
Семейное чтение
Сиротство социальное
Собкин Владимир Самуилович
Соколова Эмилия Семеновна
Социальная защита детства
Социальная исключенность
Социальная психология детства
Социогеографический подход
Социальное неравенство детства
Социографический метод изучения детства
Социологические теории детства
Социология детства как учебная дисциплина
Социология образования
Социология предмолодежи
Социометрический анализ
Статистика детства
Структурно-функциональный подход
Субъект-объектный подход
Урбанистическое детство
Участвующий подход
Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы
Философия детства
Философская антропология детства
Фокус-группа с детской аудиторией
Фотографическая техника в исследованиях с детьми
Функциональная грамотность детей
Центр исследований современного детства НИУ-ВШЭ
Центр социологии образования Российской академии образования (ЦСО
РАО)
Эдалтизм
Эйджизм
Экология детства
Экономика детства как направление научных исследований
Экономика детства как раздел экономической науки
Эксперимент
Электронное чтение детей и подростков
Электронный контент для детей
Эриксон Эрик
Этика социальных исследований детей
Этнография детства
ЮНЕСКО

СТАТЬИ ТЕЗАУРУСА ПОДГОТОВИЛИ

Авторы	Номера страниц
Абросимова Евгения Евгеньевна	309-313
Антонян Карина Георгиевна	521-525
Баева Елена Святославовна	96-103
Безрогов Виталий Григорьевич	564-567
Бессчетнова Оксана Владимировна	193-195, 372-374
Бесчасная Альбина Ахметовна	182-185, 219-224, 423-425
Васькина Юлия Владимировна	109-114
Гареева Ирина Анатольевна	237-240
Голубева Инна Геннадьевна	241-245
Губанова Александра Юрьевна	304-308, 335-348, 467-471, 478-482
Егорова Надежда Юрьевна	233-236
Жирикова Анна Андреевна	406-410
Захаренко Наталья Павловна	291-294
Игнатьева Татьяна Андреевна	132-135
Кокнаева Нина Геннадьевна	101-104
Коломиец Юрий Олегович	568-574
Колосова Елена Андреевна	18-23, 173-175, 271-286, 446-456, 457-461, 508-510, 585-596, 614-616
Кошелева Ольга Евгеньевна	68-74
Кузнецова Анна Сергеевна,	472-477
Купряшкина Евгения Алексеевна	262-266
Лыкова Татьяна Анатольевна	568-574
Майорова-Щеглова Светлана Николаевна	8-12, 13-17, 18-23, 31-35, 105-108, 148-150, 157-163, 173-175, 199-201, 246-249, 255-257, 375-378, 382-387, 420-422, 446-450, 490-493, 529-531, 556-556, 575-576, 609-610
Малаканова Ольга Александровна	547-555
Масленкова Наталья Александровна	75-79
Мирошкина Марина Руслановна	186-192, 214-218, 295-298, 582-584
Митрофанова Светлана Юрьевна	13-17, 18,23, 47-50, 55-59, 176-181, 267-270, 287-290, 375-381, 429-432, 494-497, 511-514, 526-528, 532-541, 611-613
Одинокова Вероника Александровна	395-402, 433-496,597-602
Панфилова Анна Олеговна	202-204
Попкова Татьяна Дмитриевна	80-83, 115-122, 123-128, 151-156, 167-172
Протасова Екатерина Юрьевна	205-209, 250-254
Ракитина Наталья Эдуардовна	426-428
Русакова Майя Михайловна	395-402
Сабирова Алсу Хасыбулловна	267-270
Савинская Ольга Борисовна	196-198, 349-356, 443-445, 498-501
Сарбаева Ирина Юрьевна	529-531
Собкин Владимир Самуилович	605-608
Солодников Владимир Владимирович	403-405
Сурнина Надежда Матвеевна	136-139
Сыроед Надежда Саввовна	164-166

Тендрякова Мария Владимировна	84-90, 140-147
Толстокорова Алиса Валерьевна	225-232
Трифорова Юлия Алексеевна	258-261
Филипова Александра Геннадьевна	24-30, 39-46, 51-54, 368-371, 388-394, 411-419, 426-428
Финкельштейн Ирина Евгеньевна	210-213
Хуснутдинова Маргарита Рафаильевна	502-507, 603-604
Царикова Екатерина Михайловна	291-294
Чердымова Елена Ивановна	129-131
Чудинова Вера Петровна	36-38, 299-303, 314-334, 349-367, 557-563, 591-596, 617-619
Шапатина Ольга Валерьевна	60-67, 91-95
Шаталина Мария Александровна	515-520, 542-546
Шишкина Елена Александровна	136-139
Яшина Мария Николаевна	437-442, 462-466, 483-489, 577-581

Научное издание

**ДЕТСТВО XXI ВЕКА:
СОЦИОГУМАНИТАРНЫЙ ТЕЗАУРУС**

Тематический словарь-справочник

Компьютерная верстка Иванова Е. Ю.

Текст публикуется в авторской редакции

Электронная версия. Послано в печать 25.12.18

Размер 21x29.7 «Time New Roman»

Авторских листов: 29

Тираж 500 копий

ОО «Российское общество социологов»

Россия, 117218, Москва,

Ул. Кржижановского, 24/35, стр. 5

Тел.: +7 (495) 719-09-71

ISBN 978-5-904804-25-1



9 785904 804251

Аннотация: Словарь-справочник в форме тезауруса обращен к специалистам в области детства и реализует научно-практическую цель помочь им в их деятельности и восполнить недостаточность знаний об инновациях детства в жизни и научных концепциях. В создании участвовали представители разных наук, при этом связующей дисциплиной для реализации междисциплинарности и метапредметности выступала социология детства. Даются описание и характеристики наук, изучающих различные аспекты детства, раскрываются суть особых научных подходов, содержание деятельности персоналий и научных организаций в данной сфере, возможности методов исследования детской аудитории. Раздел эмпирических понятий содержит интерпретацию новым явлениям социального пространства детства. Дополнительно представлен обзор актуальных аспектов социальной политики в интересах детей.

Для профессионалов-практиков, исследователей, а также для студентов, изучающих проблемы детства в смежных областях социологического, психологического, философского, педагогического, культурологического, политологического, исторического и др. знания. Издание осуществлено в рамках проекта, поддержанного РФФИ 16-06-00792-ОГН\18.

Ключевые слова: детство, науки о детстве, социология детства, социальная проблема, тезаурус, междисциплинарность

The text of the abstract: Childhood of the XXI century: socio-humanitarian thesaurus. Thematic glossary

A scientific glossary in the form of a thesaurus is addressed to experts in the field of childhood and implements a scientific and practical goal to help them in their activities and to fill the lack of knowledge about the innovations of childhood in life and scientific concepts. Representatives of various sciences participated in the creation of the glossary, with sociology of childhood being a binding discipline for the implementation of interdisciplinarity and metasubjectness. The description and characteristics of sciences studying various aspects of childhood are given, the essence of special scientific approaches, the content of activities of personalities and scientific organizations in this field, the possibilities of research methods for children's audiences are revealed. The section of empirical concepts gives an interpretation of the new phenomena of the social space of childhood. Additionally, an overview of current social policy issues for children.

For professional practitioners, researchers, as well as for students studying the problems of childhood in related areas of sociological, psychological, philosophical, pedagogical, cultural, political, historical and other knowledge. The publication was carried out as part of a project supported by the Russian Foundation for Basic Research 16-06-00792-OGN \ 18.

Keywords: childhood, childhood science, sociology of childhood, social problem, thesaurus, interdisciplinarity