

Жизнь вне класса: повседневная мобильность школьников

Е. В. Сивак, К. П. Глазков

Сивак Елизавета Викторовна

научный сотрудник Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: esivak@hse.ru

Глазков Константин Павлович

аспирант департамента социологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», магистр градостроительства, преподаватель факультета социальных наук НИУ ВШЭ. E-mail: glazkov.konst@gmail.com

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. В ряде исследований отмечается важный образовательный потенциал города и фиксируется влияние характеристик района на образовательную идентичность детей и доступ к образовательным ресурсам. При этом остаются малоизученными условия и границы доступности города для ребенка, его актуальный «ареал обитания»: как далеко от дома гуляют дети и как расстояния меняются с возрастом ребенка, как часто дети посещают одни и те же места и как этот «ареал» зависит от характеристик ребенка. На материалах опроса московских школьников 5–10-х классов рассматриваются базовые характеристики городской мобильности, в том числе повседневной: часто посещаемые места и расстояния до этих мест. Показано, что

актуальный район ребенка находится в радиусе около одного километра от его дома; центральная часть города и соседние районы посещаются статистически значимо реже, чем места в актуальном районе. Сравнивая характеристики повседневной мобильности школьников с высокой и низкой академической успеваемостью, авторы установили, что среди школьников с высокой успеваемостью больше доля тех, для кого наиболее часто посещаемое место — это дополнительные занятия; однако связи размера «ареала обитания» школьников с успеваемостью не обнаружено. На данных опроса более 700 матерей школьников описаны места досуга, в том числе образовательного, детей и родителей. В семьях с высоким уровнем культурного капитала и прочным материальным положением совместный досуг более разнообразен, среди этих семей больше доля тех, кто посещал занятия для детей и родителей, публичные лекции или другие городские мероприятия. Такие семьи активнее других пользуются возможностями образовательного досуга, которые дает город.

Ключевые слова: школьники, дети в городе, повседневная мобильность детей, география образования, образовательный досуг, география неструктурированного досуга.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-113-133

Статья поступила
в редакцию
в январе 2017 г.

В последние годы растет корпус работ в области географии образования. Одно из направлений таких исследований — географические факторы в воспроизводстве образовательного неравенства. Оценивается, в частности, влияние, которое пространственно укорененные факторы (социальные отношения, культура, материальные факторы) могут оказывать на образовательные достижения, ожидания и выбор школьников [Butler, Hamnett, 2007; Garner, Raudenbush, 1991; Raffo, 2011; Kerr, Dyson, Raffo, 2014; Lupton, 2006]; вклад в воспроизводство и усиление образовательного неравенства, который вносят расстояние от дома до школы и территориальный принцип распределения мест в школах [Butler, Hamnett, 2010].

В других работах влияние городской среды рассматривается в более широкой перспективе, например исследуются положительные эффекты неструктурированных прогулок в городе и значение среды как «третьего учителя» [Matthews, 2001; Strong-Wilson, Ellis, 2007], влияние городской мобильности на социальное, когнитивное и эмоциональное развитие ребенка [Kytta, 2004; Rissotto, Tonucci, 2002]. Дж. Джейкобс не раз в своих работах подчеркивала, что улица является для детей важной образовательной средой, она создает естественное и здоровое пространство неструктурированной активности, которое автор также называет «атмосферой цивилизованной публичности» [Джейкобс, 2011]. Значимость публичности для детского развития [Soenen, 2004] обосновывается и через нарастающее влияние разнообразных краткосрочных социальных отношений, которые протекают в транзитных «не-местах» (*non-places*) в терминах М. Оже [Augé, 1995]. В целом, хотя улица и город не похожи на образовательные контексты в традиционном понимании, они рассматриваются сегодня как пространство неструктурированного обучения (*informal learning*) [Eshach, 2007], или расширенное образовательное пространство.

Если так, то какая среда доступна школьникам, что представляет собой город для разных учащихся? В большинстве исследований, посвященных влиянию пространственно укорененных факторов, рассматриваются характеристики района, в котором расположена конкретная школа, но остается неясным, каковы естественные границы района, осваиваемого ребенком. Один из наших тезисов состоит в том, что городская мобильность детей, том числе повседневная, изучена недостаточно, хотя исследователи все чаще говорят о ценности независимой мобильности, о пользе неструктурированного досуга и т. д. В частности, исследование специфики детской мобильности предполагает оценку размеров «ареалов обитания» школьников и типов посещаемых мест.

Детей редко выделяют в отдельную категорию при анализе практик мобильности, чаще используют данные смешанного

типа, в которых сложно обособить возрастные когорты. Например, в крупномасштабном исследовании «Археология периферии» отмечается, что сверхзначимость центра Москвы с точки зрения совершаемых москвичами перемещений переоценена. Существенная доля перемещений — две трети, по данным мобильных SIM-карт, — ограничена пределами района проживания [Богоров, Новиков, Серова, 2013]. Лишь 35% горожан едут в центр города, тогда как 42% если и перемещаются, то из одной периферийной части города в другую или по МКАД [Там же]. В работах, посвященных отношениям именно детей с городской средой, рассматриваются содержание уличного досуга детей [Бочавер, Корзун, Поливанова, 2017] и особенности организации детского мира в городе [Осорина, 2004], однако повседневная мобильность школьников, в частности в Москве, до сих пор не стала объектом исследования. Особого внимания здесь заслуживает вопрос о местах совместного досуга детей с родителями, в том числе образовательного (*leisure education*).

В данном исследовании нас интересует структура городской мобильности учащихся, в том числе вопрос о том, что можно назвать актуальным районом, когда мы говорим о повседневной мобильности школьников. Различия в повседневной мобильности рассматриваются в статье в зависимости от характеристик ребенка: возраста и школьной успеваемости.

Наиболее распространенной точкой зрения на соотношение взрослой и детской сред, как пишет Р. Кокс [Cox, 1996], является восприятие детства как времени становления человека (*human-beings-in-the-making*), в течение которого недостаток автономности от родителей и других взрослых считается нормальным форматом для подготовки ребенка к взрослой жизни. Обратная сторона такого формата, по мнению Й. Квортропа [Qvortrup et al., 1994], — выделение детства в особый период и рассмотрение детей отдельно от родителей. В результате складывается парадоксальная ситуация: с одной стороны, акцентируется процесс взросления, который осуществляется в подчиненном положении по отношению к взрослым и совместно со взрослыми, а с другой — детство ограничивается исключительным временем и пространством, «подготовленным» специально для него [Qvortrup, 1995].

На практике этот парадокс обслуживается социально-пространственным ландшафтом, который включает настраиваемые барьеры между детской и взрослой средами [Matthews, 2001]. За счет этих барьеров детство обретает четко заданные места и ситуации, в которых взросление может осуществляться в разной степени автономности от родителей. При этом полная автономность зачастую означает режимность места (например, в школе), которая выражается в контроле над временем пребы-

1. Родительская среда vs расширенная среда

вания и в регламентах посещения учреждения ребенком и сторонними людьми. Другие варианты ограничения участия детей в социальной жизни — квазиавтономные ситуации, которые протекают при непосредственном участии взрослых или под их (удаленным) присмотром.

В данном исследовании мы отталкиваемся от оппозиции двух режимов включенности детей в социальные отношения: 1) дети в родительской среде [Ennew, 1995]; 2) дети в расширенной среде [Hart, 1997; Matthews, 1992].

Родительская среда может означать более насыщенное занятиями внешкольное время и большую вовлеченность родителей в образование детей и их неструктурированный досуг. Сильная вовлеченность родителей соответствует такой культурной логике воспитания детей, как «организованное развитие» [Lareau, 2002]. Существование преимущественно в родительской среде может влиять на академические успехи ребенка за счет большей вовлеченности родителей в обучение, активного посещения дополнительных занятий и организации образовательного досуга¹, через выработку у ребенка позитивного опыта взаимодействия с профессионалами в формальных контекстах (например, с работниками образования на дополнительных занятиях) [Lareau, 2002].

Режим «дети в расширенной среде» подразумевает размыкание строго регламентированных ситуаций, этот режим обеспечивают множество сервисов и возможностей, предоставляемых детям городской средой вне зависимости от взрослых. Расширенная среда предполагает более масштабную независимую мобильность детей и пространство неструктурированного досуга. С одной стороны, естественное развитие [Lareau, 2002], при котором у ребенка много неорганизованного свободного времени, рассматривается как снижающее образовательные шансы, с другой — в отсутствие регламентов и структурирования времени городская среда может выступать в качестве «третьего учителя» [Matthews, 2001], который формирует ситуации, необходимые для взросления и обретения социального опыта. Расширенная среда [Ennew, 1995] означает более развернутое пространство неструктурированной активности детей в городе, они меньше времени тратят на дополнительные занятия, жизнь детей менее регламентирована. При этом, возможно, у детей с высокой успеваемостью, загруженных учебой и дополнительными занятиями, пространство неструктурированной активности более ограниченное. В этом контексте нас интересовал вопрос о том, как различается мобильность детей с разной успеваемостью.

¹ Например, [Jordan, Murray Nettles, 1999; Roth, Malone, Brooks-Gunn, 2010; Hansen, Larson, Dworkin, 2003]; о влиянии регулярных дополнительных занятий на успеваемость см. [Griffin, 2004; Greene, Kisida, Bowen, 2014; DeWitt, Storksdieck, 2008; Beghetto, Kaufman, 2007].

В данной работе мы ставили две основные задачи. Первая состояла в изучении структуры городской мобильности детей (радиусов освоения городской среды). В описании повседневной мобильности детей мы опираемся на концепцию Р. Мура [Moore, 1986]. Он выделяет три радиуса освоения городской среды: привычный, периодический и случайный. Привычный радиус формируется вокруг дома и включает повседневные места. Периодический радиус увеличивается по мере взросления, так как во многом зависит от родительских ограничений и физических преград. Находящиеся в пределах периодического радиуса места обычно посещаются в определенное время года или в определенный день недели. Случайный радиус формирует для ребенка границу между освоенным и неосвоенным городским пространством. Места этого радиуса дети посещают однажды и при специфических обстоятельствах. Насыщенность и протяженность радиуса зависит не только от возраста и пола ребенка, но и от пространственной конфигурации населенного пункта [Matthews, 2001]. Нас интересуют в первую очередь привычный радиус и повседневная мобильность в его рамках: расстояния до наиболее часто посещаемых мест, типы мест, с кем дети их посещают, как различаются привычный радиус и повседневная мобильность в зависимости от характеристик детей (пола, возраста, школьной успеваемости).

Вторая задача заключалась в изучении различий в использовании семьями мест совместного досуга родителей с детьми в городе, в том числе для организации образовательного досуга (совместные занятия с родителями, публичные лекции и другие городские мероприятия), в зависимости от характеристик семьи (материального положения и культурного капитала). Есть эмпирические свидетельства того, что семьи с прочным доходом, высоким профессиональным статусом и значительным культурным капиталом в большей степени пользуются теми возможностями, которые дает город, чем другие социальные группы, которые живут в тех же районах, и это касается даже публичных пространств [Karsten, Felder, 2015]. Родительский стиль семей с высоким социально-экономическим статусом предполагает плотную дополнительную занятость детей [Arendell, 2001; Vincent, Ball, 2007; Holloway, Pimlott-Wilson, 2014]. В этом контексте возникает вопрос: как различается доступ детей к образовательному досугу в зависимости от характеристик семьи?

Опрос учащихся проводился в четырех школах, расположенных в спальных районах Москвы (Капотня, Дмитровский, Ярославский, Ясенево). Опрос был сплошной: в опросе участвовали все ученики 5–10-х классов, кто в день опроса находился в школе и на чье участие дали согласие родители. Из 3500 учащихся 5–10-х классов четырех школ начали заполнять анкету 1711 че-

2. Методология

2.1. Выборка

ловек. В итоговом массиве после удаления пустых, не до конца заполненных и некачественно заполненных анкет осталось 819 респондентов (около 23% общей совокупности).

Опрос родителей школьников 5–10-х классов проводился в тех же школах и классах. Опрос семей также был сплошным; анкету мог заполнить любой взрослый член семьи ребенка. Всего в разной форме было распространено около 3500 анкет: ссылки на онлайн-анкету или бумажные анкеты, которые передавали родителям через их детей. Возврат анкет составил 24%. Из вернувшихся анкет большинство (89%) было заполнено матерями; в целях обеспечения большей однородности выборки для дальнейшего анализа были отобраны только ответы матерей. Всего в итоговом массиве 749 анкет.

2.2. Данные и метод опроса

Опрос школьников проводился с помощью специально созданного программного обеспечения в компьютерных классах школ. На карте Москвы участникам исследования предлагалось отметить свой дом (для определения расстояния от дома до школы) и места, которые они посещают (кроме школы и дома). Затем детей просили оценить частоту посещения (в месяц) тех мест, где они бывают, и отметить, с кем они посещали эти места. До начала опроса, чтобы проверить, как дети справляются с заданием, проводился пилотаж как с бумажной картой района (радиусом 1,5 км от школы), так и с помощью программы. Детей просили найти и отметить на карте свой дом и школу, начертить маршрут до нее, отметить места, которые они посещают. Эти задания не вызвали затруднений.

Повседневную мобильность сложно перевести в набор точек на карте. Значительная часть ежедневных передвижений детей, вероятно, представляет собой «бесцельное» гуляние [Руугу, Тапи, 2016; Horton et al., 2014] — само собой разумеющееся, нерелексированное, трудно передаваемое в терминах места. Участники нашего исследования довольно часто отмечали такие местности, которые мы назвали «местами притяжения». Это пространства с нечеткими границами (улицы, станции метро и др.), где дети, вероятно, проводят время, «просто гуляя» без конкретных пунктов назначения, и поэтому для обозначения таких мест школьники использовали привязку к городским топонимам: «мой район», «5-й квартал Капотни», «Ярославское шоссе» и др.

Данные об успеваемости детей предоставляли школы. Для обеспечения анонимности в качестве идентификатора респондента использовались не имена детей, а коды. Вначале опроса школьники вводили тот же код, чтобы впоследствии можно было соотнести данные об успеваемости с их ответами на карте.

Опрос родителей проводился с помощью электронных или бумажных анкет (в зависимости от того, какой способ, по мнению администрации школы, обеспечил бы больший охват родителей).

Анкеты детей и родителей были помечены одинаковыми кодами. Однако из-за небольшого процента возврата анкет (23% в опросе детей и 24% в опросе родителей) итоговая доля парных анкет невысока (для 26% детей есть ответы матерей), что не позволило использовать характеристики семьи и другие переменные из опроса родителей при анализе данных опроса детей, и наоборот.

- *Расстояние от дома до места*: расстояние от дома до каждого из отмеченных школьником мест.
- *Расстояние от дома до наиболее часто посещаемого места*: про каждое из отмеченных мест детей просили уточнить, сколько раз за последний месяц они там были; далее отбиралось наиболее часто посещаемое место и расстояние до него.
- *Тип места*: про каждое из мест школьники отвечали на открытый вопрос о том, что это за место; эти ответы затем кодировались.
- *Средняя успеваемость*: средняя школьных оценок по всем общеобразовательным предметам за 2015/16 учебный год.
- *Места, посещаемые со взрослым*: родителей спрашивали, как часто за последние две недели они занимались вместе с ребенком чем-либо из перечисленного в списке: активный отдых на улице (спорт, активные игры на улице, катание на роликах, велосипедах и др.); прогулки в парке, зоопарке; посещение выставок, театров и проч.; участие в городских мероприятиях, посещение публичных лекций; какие-либо занятия для детей и родителей; посещение кафе, ресторанов; походы по магазинам, торговым центрам; походы в гости; походы в кино; посещение развлекательных комплексов, игры на игровых автоматах, аттракционы.
- *Культурный капитал семьи*: частота посещения театров, музеев и выставок, концертов классической музыки за 2015 г. (индекс, сумма числа посещений).
- *Материальное положение семьи*: наличие у ребенка собственной комнаты, доход семьи (закодированные интервалы среднего дохода на человека в семье в месяц).

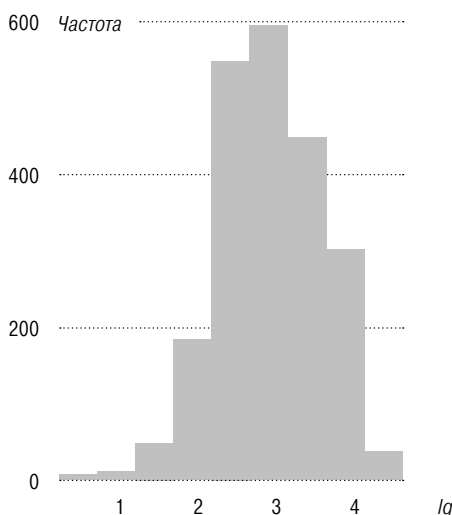
2.3. Описание переменных

Сначала рассмотрим структуру городской мобильности детей, включив в анализ все отмеченные места, а не только наиболее часто посещаемые. Расстояния до отмеченных мест распределены ненормально: наблюдается смещение в пользу точек, которые находятся близко к дому. Мы преобразовали расстояния до мест в десятичный логарифм расстояния, который позволил рассчитать средние значения и получить нормальное распределение логарифма расстояния. Для простоты интерпретации после под-

3. Результаты

3.1. Структура городской мобильности детей

Рис. 1. **Распределение десятичного логарифма расстояний до отмеченных мест**



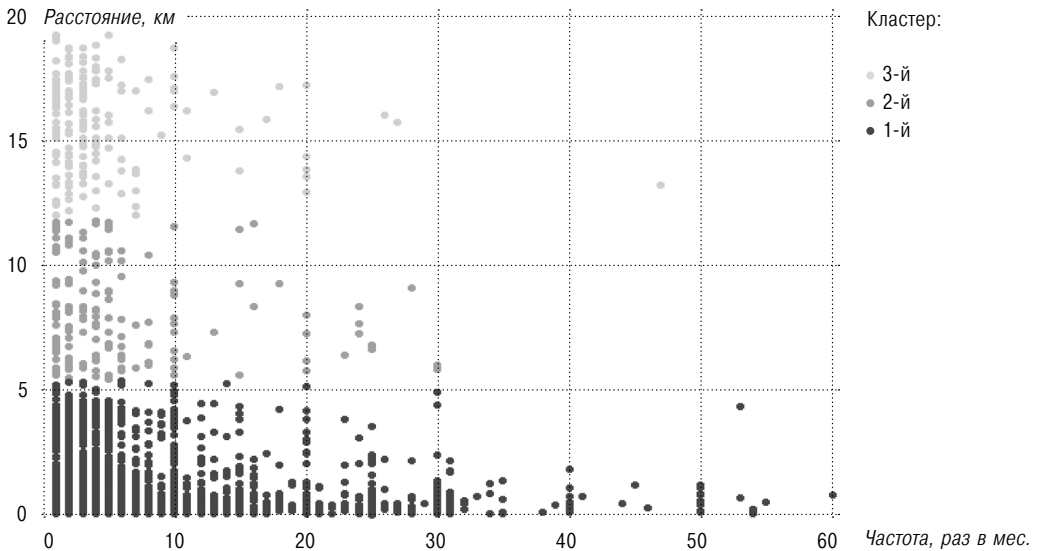
счета средних мы переводили значения десятичного логарифма в метры/километры. Половина отмеченных мест находится на расстоянии не более 870 м от дома (значение десятичного логарифма расстояний 2,94, рис. 1). Для мест, отмеченных самыми младшими из рассматриваемой группы школьников — пятиклассниками и шестиклассниками, — медианное расстояние составляет 560 м от дома.

Для выделения основных радиусов мобильности детей, или группировки мест по расстоянию до них от дома, был проведен иерархический кластерный анализ с одной переменной (расстояние до отмеченного места). Далее мы определяли оптимальное число кластеров (с помощью «метода локтя», *elbow method*), которое оказалось равным трем как для всей выборки, так и для каждого из основных районов проживания детей по отдельности. На рис. 2 отображены все отмеченные школьниками точки, разделенные на получившиеся кластеры. В среднем школьники отмечали около трех мест, в которых они бывают. Частота посещения этих мест в среднем составляет около 8 раз в месяц.

К первому кластеру относятся места, которые ближе всего расположены к дому, в среднем на расстоянии 650 м. Эти места школьники посещают чаще остальных, в среднем 9 раз в месяц²

² И в случае расстояния до мест, и в случае частоты посещения различия со вторым и третьим кластерами статистически значимы (*t*-test, *p*-value < 10⁻⁵).

Рис. 2. Частота посещения места за последний месяц и расстояние до места



(табл. 1). Это самый наполненный кластер: в него попало 84% всех отмеченных мест. В этом кластере статистически значимо чаще, чем в двух других, встречаются такие места, как детские и спортивные площадки, футбольные поля и стадионы, торговые центры, магазины, а также другие школы (табл. 2).

Места, которые вошли во второй кластер, расположены дальше от дома (в среднем на расстоянии 8 км) и посещаются реже³. Наконец, в третий кластер объединены места, которые посещаются реже всего и находятся дальше всего от дома. Во втором кластере статистически значимо чаще, чем в первом и третьем, встречаются места дополнительных занятий и парки, в третьем статистически значимо чаще, чем в остальных, — «места притяжения», парки и достопримечательности (чаще всего среди таких мест фигурировали музеи, театры, Красная площадь). Это места, которые «вытягивают» школьников из ближайшего к дому района.

Таким образом, дети активно осваивают пространство своего района — ближайшие к дому детские и спортивные площадки, магазины и торговые центры. Такое поведение в целом соответствует трендам, отмеченным для взрослых старше 40 лет: они тоже большую часть перемещений совершают в пределах

³ Статистически значимые различия с третьим кластером в частоте посещения (t -test, p -value = 0,04) и расстоянии (t -test, p -value < 10^{-5}).

Таблица 1. **Характеристики выделенных кластеров**

Кластер	<i>N</i>	Средняя частота посещения мест, раз в месяц	Среднее расстояние до мест, км
1	1836	9	0,65
2	164	6	8
3	176	4,6	15

Таблица 2. **Распределение типов посещаемых мест в кластерах, %**

	Кластер			Доля всех отмеченных мест, %
	1	2	3	
Дополнительные занятия	12	21	5	12
Детские и спортивные площадки	9	2	0	8
Дом друзей или родственников	6	9	7	6
Торговые центры	25	8	9	22
«Места притяжения»	12	14	28	13
Магазин	15	5	2	13
Парк	10	34	30	14
Достопримечательности	1	3	18	2
Другие школы	5	2	0	4
Футбольное поле/стадион	6	2	2	6

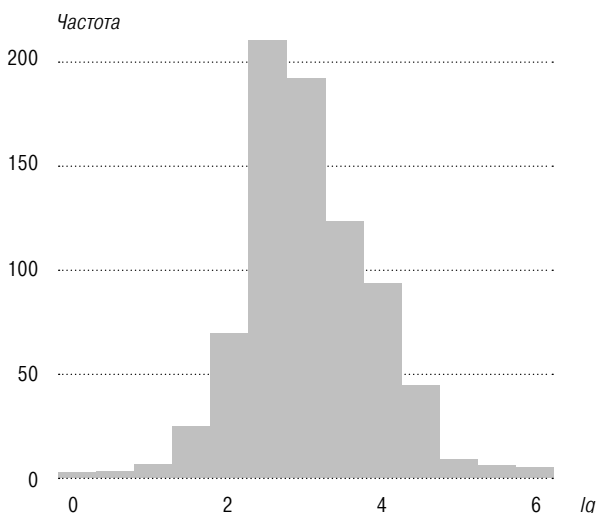
Примечание: Здесь и далее **жирным** шрифтом выделены случаи, когда наблюдаемая частота статистически значимо выше той, что наблюдалась бы, если бы переменные были независимыми, **светлым** — когда наблюдаемая частота статистически значимо ниже ожидаемой.

своего и соседних районов, и лишь третью часть их перемещений составляют поездки по направлению к центру города [Богоров, Новиков, Серова, 2013]. Масштабы этого освоенного района относительно невелики, в среднем 650 м, в половине случаев — не более 870 м от дома. Остальные районы города практически не осваиваются: только каждое седьмое отмеченное школьниками место лежит за пределами ближнего радиуса, и посещаются эти места статистически значимо реже, чем объекты в пределах ближнего радиуса.

3.2. Привычный радиус: расстояния и типы мест

Привычный радиус составляют наиболее часто посещаемые места. Половина таких мест находится на расстоянии не более

Рис. 2. **Распределение десятичного логарифма расстояний до наиболее часто посещаемых мест**



800 м от дома (медианное значение десятичного логарифма расстояния равно 2,9, рис. 2).

Среди посещаемых наиболее часто дети прежде всего указывают места дополнительных занятий, детские площадки, спортивные площадки, футбольные поля, стадионы, а также торговые центры (табл. 3). Различий по возрасту немного: у школьников 6–7-х классов популярнее детские и спортивные площадки, у более старших детей — торговые центры (средний возраст в этих группах 13,3 года и 14 лет соответственно). Полученные нами результаты подтверждают имеющиеся в литературе данные о том, что торговые центры являются новыми детскими местами [Рыгу, Тани, 2016].

Выявлена положительная корреляция между возрастом ребенка и расстоянием до наиболее часто посещаемого места, однако коэффициент корреляции невысокий (коэффициент корреляции Пирсона 0,19, $p < 0,0001$). Возраст статистически значимо влияет на размер «ареала обитания», но по мере взросления (в возрастной группе 11–16 лет) прирост «ареала» небольшой.

Мы не обнаружили связи расстояния до места, которое школьники посещают чаще всего, и успеваемости. Таким образом, размеры «ареала обитания», если рассматривать наиболее часто посещаемые места, не различаются для разных групп по успеваемости и для разных возрастов (в возрастной группе 11–16 лет).

Таблица 3. Привычный радиус: характеристики наиболее часто посещаемых мест (наиболее наполненные категории)

	Доля ответивших, %	Среднее расстояние от дома до места, км	N
Дополнительные занятия	21	1,01	139
Детские и спортивные площадки, стадионы, футбольные поля	17	0,33	116
Торговые центры	14	2,2	92
«Места притяжения»	13	1,85	86
Магазины	11	0,47	73
Парки	11	1,89	75
Дом друзей, родственников	7	3,56	45
Другие школы	6	0,35	40

Наблюдаются статистически значимые различия в частоте упоминания разных типов мест в зависимости от успеваемости школьников (табл. 4). У участников исследования с высокой успеваемостью среди наиболее часто посещаемых мест более значительную долю, чем у представителей других групп по успеваемости, составляют места дополнительных занятий. Средняя успеваемость в группе детей, которые отметили в качестве наиболее часто посещаемых мест дополнительных занятий, составила 4,23 балла; в группе, где наиболее часто посещаемыми оказались места других типов, — 3,99 балла (различия статистически значимы, $p < 0,0001$).

При этом общее число отмеченных мест у школьников с высокой успеваемостью не меньше, чем у остальных участников исследования. Наоборот, наблюдается слабая, но значимая положительная корреляция между успеваемостью и числом отмеченных мест (коэффициент корреляции Спирмена 0,13, $p < 0,005$). На основе этих результатов можно предположить, что у детей с более высокой успеваемостью больше структурирующих время точек на карте (дополнительных занятий), но это не значит, что для них характерен менее разнообразный набор мест в городе, где они бывают.

Кроме расстояния до мест и типов мест нас интересовало то, с кем школьники посещают отмеченные места. Около 33% мест дети посещают в одиночку, 21% — с родителями или другими взрослыми родственниками, остальные места — с друзьями, братьями или сестрами (47%). Среди мест, посещаемых с родителями, самые популярные — это торговые центры, магазины

Таблица 4. Успеваемость и тип наиболее часто посещаемого места

Тип места	Средний балл	<i>N</i>	Стандартное отклонение
Дополнительные занятия	4,17	111	0,57
Площадки, стадионы, футбольные поля	3,96	95	0,52
Дом друзей, родственников	3,88	34	0,51
Торговые центры	3,96	76	0,63
«Места притяжения»	4,01	73	0,66
Магазины	3,92	59	0,59
Парки	3,71	52	0,65
Другие школы	3,95	29	0,66

Таблица 5. Средние расстояния до часто посещаемых мест в зависимости от того, с кем их посещают

	<i>N</i>	Среднее расстояние до места, км
Один/одна	219	0,77
С друзьями	326	0,82
С родителями/другими взрослыми родственниками	147	2,74

и парки. Среднее расстояние до мест, которые дети посещают с родителями, статистически значимо выше, чем до тех мест, где дети бывают в одиночку или с друзьями⁴ (табл. 5), причем статистически значимые различия сохраняются и у старших школьников (8–10-е классы).

Дети с более высокой успеваемостью чаще бывают где-либо с родителями, причем эти различия характерны для разных возрастных групп (табл. 6). Мы разделили детей на две возрастные группы (5–7-е классы и 8–10-е классы), так как успеваемость снижается с возрастом, как и доля мест, которые дети посещают вместе с родителями. В обеих группах наблюдаются статистически значимые различия в успеваемости между теми, кто бывает в наиболее часто посещаемом месте в одиночку, и теми, кто отметил, что бывает в этом месте с родителями (*t*-test, $p = 0,013$ в случае учащихся 5–7-х классов, $p = 0,037$ для учащихся

⁴ Различия проверялись с помощью *t*-теста, $p < 0,0001$ для детей 5–7 классов и $p = 0,001$ для детей 8–10 классов.

Таблица 6. **Различия в успеваемости между группами детей, выделенными на основании того, с кем они посещают наиболее часто посещаемое место**

	В одиночку	С друзьями, братьями, сестрами	С родителями
5–7-е классы	4,05	4,02	4,28
8–10-е классы	3,90	3,97	4,14

Таблица 7. **Совместный досуг детей с родителями**

	Доля ответивших, %
Посещение магазинов, торговых центров	66
Прогулки в парке, зоопарке	41
Активный отдых на улице	36
Совместные походы в гости	35
Посещение кафе, ресторанов	35
Походы в кино	33
Совместные посещения выставок, театров и проч.	19
Отдых в развлекательных комплексах, игры на игровых автоматах, аттракционы	11
Участие в городских мероприятиях, посещение публичных лекций	9
Посещение каких-либо занятий для детей и родителей	3

8–10-х классов). Среди школьников 5–7-х классов существуют также различия между теми, кто посещает это место с друзьями и с родителями (t -test, $p = 0,003$).

3.3. Где бывают родители вместе с детьми: различия в зависимости от культурного капитала и материального положения семьи

Наиболее популярные формы досуга родителей с детьми — это посещение торговых центров и парков/зоопарка. В целом чем выше культурный капитал семьи, тем большее число совместных занятий было отмечено (коэффициент корреляции Пирсона 0,292, $p < 0,0001$). Их количество коррелирует и с материальным положением семьи: в тех семьях, где у ребенка есть своя комната, число отмеченных совместных занятий было статистически значимо выше, чем в семьях, где у ребенка отдельного помещения нет (2,97 и 2,64 занятия в среднем; t -test, $p = 0,02$).

Те или иные формы образовательного досуга отметила относительно небольшая часть участников опроса: 19% бывали на вы-

ставках, в театрах; 9% ходили на городские мероприятия, 3% посещали какие-либо занятия для детей и родителей.

Практически для всех видов совместных занятий родителей с детьми характерна зависимость от культурного капитала семьи: для каждого вида занятий (за исключением посещения развлекательных комплексов, магазинов и торговых центров) культурный капитал у тех, кто отметил этот вид совместного досуга, выше, чем у тех, кто не отметил. При этом различия в материальном положении наблюдались между семьями, различающимися по частоте упоминания только трех видов совместного досуга: посещения парков/зоопарка, выставок или театров, развлекательных комплексов (и различия обнаружены лишь по одному показателю материального положения — наличию у ребенка собственной комнаты).

Эти результаты согласуются с выводами предыдущих исследований о том, что классовые различия затрагивают не только дополнительные занятия (вследствие особых установок, готовности вкладывать ресурсы, наличия ресурсов [Vincent, Ball, 2007; Lareau 2002; Karsten, 2014]), но и совместный досуг детей и родителей в городе: семьи с более высоким социально-экономическим статусом и культурным капиталом активнее представителей других социальных групп используют предоставляемые городом возможности [Karsten, 1998; Karsten, Felder, 2015].

В настоящем исследовании нас интересовало расширенное образовательное пространство современных школьников. Несмотря на то что образование и развитие ребенка, безусловно, происходит и за пределами разных образовательных организаций, и в исследованиях фиксируются положительные эффекты городской мобильности [Kyttä, 2004; Rissotto, Tonucci, 2002] или отмечается важный образовательный потенциал городской среды [Matthews, 2001; Soenen, 2004; Джейкобс, 2011], повседневная мобильность детей, если говорить о России, остается недостаточно изученной.

Мы рассматривали характеристики городской мобильности, в том числе повседневной, учащихся 5–10-х классов четырех московских школ, расположенных в спальных районах города: расстояния до наиболее часто посещаемых мест, типы мест, с кем дети их посещают. Установлено, что дети активно осваивают пространство своего района в радиусе приблизительно одного километра от дома. Соседние районы и центр города они посещают значительно реже. «Ареал обитания» (расстояние до наиболее часто посещаемого места) слабо меняется с возрастом в рассматриваемый нами возрастной период (11–16 лет).

Среди школьников с высокой успеваемостью больше доля тех, для кого наиболее часто посещаемыми являются места до-

4. Заключение

полнительных занятий; дети с более высокой успеваемостью чаще бывают где-либо с родителями, причем эти различия характерны для разных возрастных групп, что вписывается в культурную логику «организованного развития». При этом общее число отмеченных мест у школьников с высокой успеваемостью не меньше, чем у остальных участников исследования (наблюдается слабая, но значимая положительная корреляция между успеваемостью и числом отмеченных мест). Расстояния до наиболее часто посещаемых мест не различаются в зависимости от успеваемости. Таким образом, на наших данных нельзя однозначно заключить, что высокая школьная успеваемость означает более ограниченный опыт освоения городского пространства.

Вторая задача исследования состояла в описании мест совместного досуга детей с родителями, в том числе образовательного (совместные занятия с родителями, публичные лекции и другие городские мероприятия). На данных опроса матерей учащихся 5–10-х классов в тех же школах мы показали, что частота практически всех видов совместных занятий родителей с детьми, включая образовательный досуг, зависит от культурного капитала семьи.

Безусловно, городская мобильность детей нуждается в более детальном изучении на большей выборке. В частности, это касается вопроса о том, как дети с разной успеваемостью осваивают город: мы не обнаружили резких различий между более успешными и менее успешными в учебе школьниками в отношении до наиболее часто посещаемых мест, однако различия могут быть во времени, которое дети проводят на улице, в особенностях взаимодействия с пространством, в его восприятии и получаемом опыте. Другое актуальное направление исследований — более детальное изучение совместного влияния социального класса, к которому принадлежит семья, и района города, в котором она живет, на освоение ребенком городского пространства. На наш взгляд, в существующих исследованиях влияния характеристик семьи на освоение города последний фактор отходит на второй план. В условиях, когда образовательное пространство все больше расширяется за пределы школы и традиционных мест дополнительных занятий, изучение повседневной мобильности детей в городе необходимо для понимания различий в образовательных возможностях для ребенка в зависимости от характеристик его семьи и места проживания.

Литература

1. Богоров В., Новиков А., Серова Е. (2013) Самопознание города / Археология периферии. М.: Московский урбанистический форум. С. 382–407.
2. Бочавер А. А., Корзун А. Н., Поливанова К. Н. (2017) Уличный досуг детей и подростков // Психология. Журнал Высшей школы экономики (в печати).

3. Джейкобс Дж. (2011) Смерть и жизнь больших американских городов. М.: Новое издательство.
4. Осорина М. В. (2016) Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Санкт-Петербург: Питер.
5. Arendell T. (2001) The New Care Work of Middle-Class Mothers // K. Daly (ed.) *Minding the Time in Family Experience: Emerging Perspectives and Issues*. Oxford: Elsevier. P. 163–204.
6. Augé M. (1995) *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London: Verso.
7. Beghetto R. A., Kaufman J. C. (2007) Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for «Mini-c» Creativity // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 1. No 2. P. 73–79.
8. Butler T., Hamnett C. (2007) The Geography of Education: Introduction // *Urban Studies*. Vol. 44. No 7. P. 1161–1174.
9. Butler T., Hamnett C. (2010) You Take What You Are Given: The Limits to Parental Choice in Education in East London // *Environment and Planning A*. Vol. 42. No 10. P. 2431–2450.
10. Cox R. (1996) *Shaping Childhood: Themes of Uncertainty in the History of Adult-Child Relationships*. London: Routledge.
11. DeWitt J., Storksdieck M. (2008) A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future // *Visitor Studies*. Vol. 11. No 2. P. 181–197.
12. Ennew J. (1995) 'Outside Childhood: Street Children's Rights' // B. Franklin (ed.) *The Handbook of Children's Rights: Comparative Policy and Practice*. London: Routledge. P. 201–215.
13. Eshach H. (2007) Bridging In-School and Out-Of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education // *Journal of Science Education and Technology*. Vol. 16. No 2. P. 171–190.
14. Garner C. L., Raudenbush S. W. (1991) Neighborhood Effects on Educational Attainment: A Multilevel Analysis // *Sociology of Education*. Vol. 64. No 4. P. 251–262.
15. Greene J. P., Kisida B., Bowen D. H. (2014) The Educational Value of Field Trips // *Education Next*. Vol. 14. No 1. P. 78–86.
16. Griffin J. (2004) Research on Students and Museums: Looking More Closely at the Students in School Groups // *Science Education*. Vol. 88. No 1. P. 59–70.
17. Hansen D. M., Larson R. W., Dworkin J. B. (2003) What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences // *Journal of Research on Adolescence*. Vol. 13. No 1. P. 25–55.
18. Hart R. (1997) *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York; London: Earthscan/UNICEF.
19. Holloway S. L., Pimlott-Wilson H. (2014) Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular Activities, and Parenting in England // *Annals of the Association of American Geographers*. Vol. 104. No 3. P. 613–627.
20. Horton J., Christensen P., Kraftl P., Hadfield-Hill S. (2014) 'Walking... Just Walking': How Children and Young People's Everyday Pedestrian Practices Matter // *Social & Cultural Geography*. Vol. 15. No 1. P. 94–115.
21. Jordan W. J., Murray Nettles S. (1999) How Students Invest Their Time Outside of School: Effects on School-Related Outcomes // *Social Psychology of Education*. Vol. 3. No 4. P. 217–243.
22. Karsten L. (1998) Growing Up in Amsterdam: Differentiation and Segregation in Children's Daily Lives // *Urban Studies*. Vol. 35. No 3. P. 565–581.

23. Karsten L. (2014) Middle-Class Childhood and Parenting Culture in High-Rise Hong Kong: On Scheduled Lives, the School Trap and a New Urban Idyll // *Children's Geographies*. Vol. 13. No 5. P. 556–570.
24. Karsten L., Felder N. (2015) Parents and Children Consuming the City: Geographies of Family Outings Across Class // *Annals of Leisure Research*. Vol. 18. No 2. P. 205–218.
25. Kerr K., Dyson A., Raffo C. (2014) *Education, Disadvantage and Place: Making the Local Matter*. Chicago: Policy Press.
26. Kytta M. (2004) The Extent of Children's Independent Mobility and the Number of Actualized Affordances as Criteria for Child-Friendly Environment // *Journal of Environmental Psychology*. Vol. 24. No 2. P. 179–198.
27. Lareau A. (2002) Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families // *American Sociological Review*. Vol. 67. No 5. P. 747–776.
28. Lupton R. (2006) How Does Place Affect Education? // S. Delorenzi (ed.) *Going Places: Neighbourhood, Ethnicity and Social Mobility*. London: IPPR. P. 59–71.
29. Matthews H. (1992) *Making Sense of Place: Children's Understanding of Large-Scale Environments*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
30. Matthews H. (2001) *Children and Community Regeneration*. London: Save the Children.
31. Moore R. (1986) *Childhood's Domain: Play and Play Space in Child Development*. London: Croom Helm.
32. Pyry N., Tani S. (2016) Young Peoples Play with Urban Public Space: Geographies of Hanging Out // *Geographies of Children and Young People. Play and Recreation, Health and Wellbeing*. Vol. 9. P. 193–210.
33. Qvortrup J. (1995) Childhood and Modern Society: A Paradoxical Relationship // J. Brannen, M. O'Brien (eds) *Childhood and Parenthood*. Proceedings of ISA Committee for Family Research Conference on Children and Families, Institute of Education. P. 189–198.
34. Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G., Wintersberger H. (eds) (1994) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury Press.
35. Raffo C. (2011) Educational Equity in Poor Urban Contexts—Exploring Issues of Place/Space and Young People's Identity and Agency // *British Journal of Educational Studies*. Vol. 59. No 1. P. 1–19.
36. Rissotto A., Tonucci F. (2002) Freedom of Movement and Environmental Knowledge in Elementary School Children // *Journal of Environmental Psychology*. Vol. 22. No 1–2. P. 65–77.
37. Roth J. L., Malone L. M., Brooks-Gunn J. (2010) Does the Amount of Participation in Afterschool Programs Relate to Developmental Outcomes? A Review of the Literature // *American Journal of Community Psychology*. Vol. 45. No 3–4. P. 310–324.
38. Soenen R. (2004) A Relational Approach on Children in the City: The Importance of Public Space, Non-Places and Ephemeral Relationships for Learning // *Identity, Agency and Social Institutions in Educational Ethnography*. Vol. 10. No 1. P. 1–20.
39. Strong-Wilson T., Ellis J. (2007) Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher // *Theory into Practice*. Vol. 46. No 1. P. 40–47.
40. Vincent C., Ball S. J. (2007) Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions // *Sociology*. Vol. 41. No 6. P. 1061–1077.

Life Outside the Classroom: Everyday Mobility of School Students

Elizaveta Sivak

Research Fellow at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: esivak@hse.ru

Authors

Konstantin Glazkov

Postgraduate Student, Department of Sociology, National Research University Higher School of Economics; Master of Urban Development; Lecturer at the Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: glazkov.konst@gmail.com

Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation.

A number of studies have emphasized the importance of the educational potential of cities and revealed that home district characteristics influence children's educational identity and access to educational resources. However, little attention is paid to the conditions and limits of children's access to the city environment as well as the geographies of their outdoor activities, i. e. how far from home they travel when hanging out, how this distance can change as a child grows up, how often children attend specific places, and how the geographies of their mobility depend on their personal characteristics. A survey of Moscow school students of grades 5–10 is used to explore the basic characteristics of children's independent mobility, including their everyday mobility, i. e. frequented places and the distance to them. It is shown that children normally travel within a radius of 1 km from home; the central part of the city and the neighboring districts are visited less often than places within the home district. A comparison of everyday mobility of high- and low-performing students has proved that the proportion of children whose most frequented place is centers for after-school education is higher among high-performers. Yet, no correlation was found between the size of the “habitat” and academic performance. Moreover, places for leisure, including leisure education, of families have been described based on a survey of over 700 mothers of school students. Families with high levels of cultural capital and good financial standing have demonstrated greater diversity of shared leisure activities and comprise a higher proportion of those attending family courses, public lectures, or other urban events. Such families exploit the educational leisure opportunities provided by the city more actively than others.

Abstract

school students, children in a city, children's everyday mobility, education geographies, educational leisure, geographies of unstructured leisure activities.

Keywords

Arendell T. (2001) The New Care Work of Middle-Class Mothers. *Minding the Time in Family Experience: Emerging Perspectives and Issues* (ed. K. Daly), Oxford: Elsevier, pp. 163–204.

Augé M. (1995) *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London: Verso.

Beghetto R. A., Kaufman J. C. (2007) Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for “Mini-c” Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 1, no 2, pp. 73–79.

Bochaver A., Korzun A., Polivanova K. (2017) Ulichny dosug detey i podrostkov [Outdoor Leisure Activities of Children and Adolescents]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics* (in print).

References

- Bogorov V., Novikov A., Serova E. (2013) Samopoznanie goroda [Self-Cognition of the city]. *Arkheologiya periferii* [The Archaeology of the Periphery], Moscow: Moscow Urban Forum, pp. 382–407.
- Butler T., Hamnett C. (2007) The Geography of Education: Introduction. *Urban Studies*, vol. 44, no 7, pp. 1161–1174.
- Butler T., Hamnett C. (2010) You Take What You Are Given: The Limits to Parental Choice in Education in East London. *Environment and Planning A*, vol. 42, no 10, pp. 2431–2450.
- Cox R. (1996) *Shaping Childhood: Themes of Uncertainty in the History of Adult-Child Relationships*. London: Routledge.
- DeWitt J., Storksdieck M. (2008) A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future. *Visitor Studies*, vol. 11, no 2, pp. 181–197.
- Ennew J. (1995) 'Outside Childhood: Street Children's Rights'. *The Handbook of Children's Rights: Comparative Policy and Practice* (ed. B. Franklin), London: Routledge, pp. 201–215.
- Eshach H. (2007) Bridging In-School and Out-Of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, vol. 16, no 2, pp. 171–190.
- Garner C. L., Raudenbush S. W. (1991) Neighborhood Effects on Educational Attainment: A Multilevel Analysis. *Sociology of Education*, vol. 64, no 4, pp. 251–262.
- Greene J. P., Kisida B., Bowen D. H. (2014) The Educational Value of Field Trips. *Education Next*, vol. 14, no 1, pp. 78–86.
- Griffin J. (2004) Research on Students and Museums: Looking More Closely at the Students in School Groups. *Science Education*, vol. 88, no 1, pp. 59–70.
- Hansen D. M., Larson R. W., Dworkin J. B. (2003) What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, vol. 13, no 1, pp. 25–55.
- Hart R. (1997) *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York; London: Earthscan/UNICEF.
- Holloway S. L., Pimlott-Wilson H. (2014) Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular Activities, and Parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 104, no 3, pp. 613–627.
- Horton J., Christensen P., Kraftl P., Hadfield-Hill S. (2014) 'Walking... Just Walking': How Children and Young People's Everyday Pedestrian Practices Matter. *Social & Cultural Geography*, vol. 15, no 1, pp. 94–115.
- Jacobs J. (2011) *Smert i zhizn bolshikh amerikanskikh gorodov* [The Death and Life of Great American Cities]. Moscow: Novoe izdatelstvo.
- Jordan W. J., Murray Nettles S. (1999) How Students Invest Their Time Outside of School: Effects on School-Related Outcomes. *Social Psychology of Education*, vol. 3, no 4, pp. 217–243.
- Karsten L. (1998) Growing Up in Amsterdam: Differentiation and Segregation in Children's Daily Lives. *Urban Studies*, vol. 35, no 3, pp. 565–581.
- Karsten L. (2014) Middle-Class Childhood and Parenting Culture in High-Rise Hong Kong: On Scheduled Lives, the School Trap and a New Urban Idyll. *Children's Geographies*, vol. 13, no 5, pp. 556–570.
- Karsten L., Felder N. (2015) Parents and Children Consuming the City: Geographies of Family Outings Across Class. *Annals of Leisure Research*, vol. 18, no 2, pp. 205–218.
- Kerr K., Dyson A., Raffo C. (2014) *Education, Disadvantage and Place: Making the Local Matter*. Chicago: Policy Press.

- Kytta M. (2004) The Extent of Children’s Independent Mobility and the Number of Actualized Affordances as Criteria for Child-Friendly Environment. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 24, no 2, pp. 179–198.
- Lareau A. (2002) Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, vol. 67, no 5, pp. 747–776.
- Lupton R. (2006) How Does Place Affect Education? *Going Places: Neighbourhood, Ethnicity and Social Mobility* (ed. S. Delorenzi), London: IPPR, pp. 59–71.
- Matthews H. (1992) *Making Sense of Place: Children’s Understanding of Large-Scale Environments*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Matthews H. (2001) *Children and Community Regeneration*. London: Save the Children.
- Moore R. (1986) *Childhood’s Domain: Play and Play Space in Child Development*. London: Croom Helm.
- Osorina M. (2016) *Sekretny mir detey v prostranstve mira vzroslykh* [The Secret World of Children in the Adult Environment]. Saint Petersburg: Piter.
- Pyry N., Tani S. (2016) Young Peoples Play with Urban Public Space: Geographies of Hanging Out. *Geographies of Children and Young People. Play and Recreation, Health and Wellbeing*, vol. 9, pp. 193–210.
- Qvortrup J. (1995) Childhood and Modern Society: A Paradoxical Relationship. *Childhood and Parenthood* (eds J. Brannen, M. O’Brien), London: Institute of Education, pp. 189–198.
- Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G., Wintersberger H. (eds) (1994) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury Press.
- Raffo C. (2011) Educational Equity in Poor Urban Contexts—Exploring Issues of Place/Space and Young People’s Identity and Agency. *British Journal of Educational Studies*, vol. 59, no 1, pp. 1–19.
- Rissotto A., Tonucci F. (2002) Freedom of Movement and Environmental Knowledge in Elementary School Children. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 22, no 1–2, pp. 65–77.
- Roth J. L., Malone L. M., Brooks-Gunn J. (2010) Does the Amount of Participation in Afterschool Programs Relate to Developmental Outcomes? A Review of the Literature. *American Journal of Community Psychology*, vol. 45, no 3–4, pp. 310–324.
- Soenen R. (2004) A Relational Approach on Children in the City: The Importance of Public Space, Non-Places and Ephemeral Relationships for Learning. *Identity, Agency and Social Institutions in Educational Ethnography*, vol. 10, no 1, pp. 1–20.
- Strong-Wilson T., Ellis J. (2007) Children and Place: Reggio Emilia’s Environment as Third Teacher. *Theory into Practice*, vol. 46, no 1, pp. 40–47.
- Vincent C., Ball S. J. (2007) Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, vol. 41, no 6, pp. 1061–1077.