

Кугай Александр Иванович

СО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ: ФЛАМАНДСКИЙ ОПЫТ

***Аннотация:** в главе на примере Восточной Фландрии (региона Бельгии) рассматривается педагогическое влияние городского общественного пространства на социализацию детей. Существуют две точки зрения на отношения между детьми и городским районом. Можно определить отношения с точки зрения необходимости защиты детей от опасностей, который несет город, признаками которого является пространственная сегрегация детей в отдельные игровые пространства. Дети должны иметь возможность самостоятельно и безопасно передвигаться по городскому общественному пространству, чтобы в полной мере использовать возможности общения, предлагаемые городом; это приводит к установлению таких критериев к инфраструктуре города, которые были бы благоприятными для детей. В то же время городское общественное пространство следует рассматривать как со-преподавателя. Три случая из бельгийского города Гента представлены для иллюстрации этого обсуждения.*

***Ключевые слова:** педагогика, дети, общественное пространство, городской игровой сад, игровая площадка для приключений, игровой дизайн, сегрегация, Гент.*

***Abstract:** in this chapter, on the example of East Flanders (a region of Belgium), the pedagogical influence of urban public space on the socialization of children is considered. There are two points of view on the relationship between children and the urban area. It is possible to define relations from the point of view of the need to protect children from the dangers posed by the city, the signs of which are the spatial segregation of children into separate play spaces. Children should be able to move independently and safely around the urban public space in order to make full use of the communication opportunities offered by the city; this leads to the establishment of such*

criteria for the infrastructure of the city that would be favorable for children. At the same time, urban public space should be considered as a co-teacher. Three cases from the Belgian city of Gent are presented to illustrate this discussion.

Keywords: *pedagogy, children, public space, urban play garden, adventure playground, game design, segregation, Gent.*

Введение

Городское публичное пространство не является само собой разумеющимся контекстом социализации детей, как это показано по результатам наблюдения, – многие дети живут пространственно-сегрегированной жизнью [1]. Пространственная сегрегация означает, что общественная сфера не входит в повседневную жизнь детей и что они проводят большую часть своего времени в институциональных условиях, таких как дом, школа и рекреационные учреждения. Детские будни, охвачены мероприятиями и пространствами, структурированными в педагогическом смысле, т.е. хорошо контролируемые возможностями развития и подготовки их к будущей роли в обществе. Общественные места, неконтролируемые взрослыми, вызывают проблемы в социализации детей.

От игровой площадки – к городу и доброжелательному к ребенку

Пространственная сегрегация отправляет детей в их собственные места в общественном пространстве, и некоторые части общественного пространства не приспособлены к потребностям развития детей [3]. Отрицательное восприятие городского общественного пространства с точки зрения социализации детей вдохновило политиков предоставить детям игровые оазисы в «городских джунглях» – безопасные убежища в опасной городской среде.

Акцент на детские игры на свежем воздухе и игровые площадки восходит к концу девятнадцатого века, когда первые игровые площадки были созданы как часть развития современных представлений о детстве. Городской огороженный игровой сад символизировал первую форму пространственной сегрегации детской игры. Постепенно новые идеи о детских площадках пробивали себе дорогу в XX веке. Игровая площадка для приключений явилась ответом на критику того,

что многие из «традиционных» предварительно структурированных игровых площадок не удовлетворяют творческие способности детей, при этом больше внимания уделялось неформальным местам, где дети играют и общаются друг с другом.

Городской игровой сад

Как в США, так и в Европе, в городах по всему миру, в конце девятнадцатого и начале двадцатого веков появились первые отдельные детские игровые площадки. Эти так называемые «игровые сады» находились под постоянным присмотром взрослых, в основном местных жителей и родителей, но позже также – профессиональных супервайзеров, которые также организовывали там деятельность. Даже сейчас, эти огороженные игровые сады остаются обычным явлением в крупных городах.

Во Фландрии, да и во всем мире строительство первых детских площадок в городах было тесно связано с политикой общественного здравоохранения, с одной стороны, с другой стороны, – образовательной политикой [13] В первую очередь беспокоило здоровье и двигательное развитие детей. Игровые площадки с экипировкой предназначены для того, чтобы дети тренировались и развивали свои моторные навыки, а также пребывали на свежем воздухе в черте города. Во-вторых, озабоченность по поводу развития познавательных способностей детей: социально-эмоциональное развитие лежит в основе развития игровой инфраструктуры в городских кварталах. Что касается когнитивного развития детей, теория Фребеля о детском саде оказала влияние на создание первых игровых садов [13]. Фребель придавал большое значение игре как воспитательной деятельности и проектированию образовательных сред, способствующих творчеству и активности детей, считая внешнюю среду, в первую очередь, средой обучения.

Игровая площадка для приключений

В 1943 году датский ландшафтный архитектор Соренсон и датский педагог Бертелсен разработали в Эмдрупе, к северу от Копенгагена, совершенно новую концепцию, которую они называли «мусорной площадкой» [11; 12]. В отличие от

традиционной детской площадки, оборудованной качелями, горками, каруселями, песочницами, где оборудование предписывает детскую игровую деятельность, игровая площадка для мусора – или игровая площадка для приключений – состояла из пустыря, заполненного «мусором», таким как дерево, веревка, брезент, шины, проволока, кирпичи, брошенная мебель и другие строительные материалы. Основная идея, стоящая за площадкой для приключений – замена порядка хаосом [4]. Игровая площадка приключений направлена на стимулирование врожденных творческих способностей детей [11]. После датского эксперимента появилось множество вариантов игровой площадки по всей Европе [6].

Неформальная игра и игровой дизайн

Вторым дополнением к традиционному подходу к игровой площадке во второй половине двадцатого века явилось стало уделение большего внимания взглядам детей на игровую ценность улиц и различные другие элементы, встречающиеся в общественном пространстве.

Дети видят улицы иначе, чем взрослые, как возможности для игр, обнаруженных на фонарных столбах, бордюрах, водосточных желобах, крышек смотровых камер, проводов высоковольтных линий, припаркованных автомобилях, деревьях, груд листьев, лестничных маршах, воротах, тумбах, живых изгородях, подпорных стенок, подъездных путях, входах в здания, автобусных остановках, почтовых ящиках, уличных указателях и скамейках [17]. Воображение и креативность – характерные черты того, как дети видят и знакомятся с общественными местами. Многие исследования в рамках этого подхода [5; 14] пришли к выводу, что неформальные игры в пространстве, созданного самими детьми, зачастую являются более привлекательными для детей, чем дизайнерские и формальные игровые площадки.

Ориентация на неформальные игры стала важным элементом фламандской молодежной политики. Эти модели стремятся не изолировать детскую игру на отдельных игровых островах, а интегрировать ее в общественное пространство более целостным образом, посредством создания «игровой сети» в городе. Игро-

вая сеть состоит из сети формальных и неформальных мест для встреч и игр детей, узлов и маршрутов, соединяющих эти места, и окружающих социальных сетей. Примерами интервенций игровой паутины в Генте являются строительство парков, детских площадок и безопасных маршрутов между существующими молодежными центрами, школами, плавательным бассейном, спортивным центром, игровыми площадками и неформальными местами встреч детей. Дети должны иметь возможность самостоятельно и безопасно передвигаться по городской ткани. Городские игровые объекты должны находиться в пределах досягаемости общественного транспорта и пешеходных велосипедных маршрутов. Игровая сеть должна соответствовать реальной деятельности и ожиданиям детей, которые живут в том районе [20].

*Города, доброжелательные к детям и общественные места,
ориентированные на детей*

Доброжелательный к ребенку, – это город или любая местная система управления, приверженная выполнению прав детей [18]. Оригинальное толкование понятия город, доброжелательный к ребенку, было основано на Конвенции ООН «О правах ребенка» (1989), включая «право ребенка на игру». Пространственный аспект занимает центральное место. К городу, доброжелательному к ребенку, предъявляются ряд основных пространственных требований, включая право всех детей безопасно ходить по улицам самостоятельно, встречаться дружить и играть, иметь зеленые насаждения и жить в экологически чистой и устойчивой окружающей среде [18, с. 52].

По Блинкерту, дизайн детских кварталов должен соответствовать четырем условиям: доступность, безопасность, гибкость и возможность для взаимодействия с другими детьми [4, с. 110].

Согласно Чаттерджи [7] удобство для детей зависит не столько от принципов дизайна, а скорее – это их личное дело. Дети должны иметь возможность создавать места, которые они считают дружественными для себя, места, где они чувствуют себя как «дома», места, которые они считают «своими».

Публичное пространство как со-преподаватель

Каким образом городское общественное пространство должно считаться соучителем? Рассмотрение городского общественного пространства в качестве сопреподавателя подразумевает, выдвижение на первый план вопроса о социализирующем воздействии этого пространства. Это включает в себя необходимость постоянного осмысления влияния строительства городского общественного пространства на социализацию детей, а также того, какие гражданские и общественные отношения реализуются через эту среду.

Возникают разные вопросы: какие ценности, идеи и практики отражаются на построении городского общественного пространства? И является ли социализирующее воздействие городского общественного пространства одинаковым для всех детей?

Педагогическая программа, основанная на защите и участии

Когда городское общественное пространство как элемент социализации детей основывается на игровом подходе и понятии городов, благоприятных для детей, возникает вопрос о балансе между защитой и участием в социализации детей. Различные вмешательства организуются для того, чтобы интегрировать детей в общественное пространство; например, создав больше игровые площадки или разработав «детские» кварталы, обучение в них мигрантов [2]. Общественные места в детских кварталах выступают в роли «четвертой» среды, следующей за домом, школой и детской площадкой [10].

Однако другие исследования [19] показывают, что присутствие детей в общественных местах стало менее очевидным из-за увеличения опасений родителей, основанных на предполагаемых рисках в общественных местах. В рамках такой логики удерживание детей «не на улице» служит их индивидуальному развитию, безопасности и благополучию.

С другой стороны, возможности обучения, которые создает для детей городская среда демонстрируется как положительная черта. Чтобы использовать потенциал городского пространства, дети должны иметь возможность самостоятельно перемещаться по городской ткани. С этой точки зрения участие детей в общественной жизни – необходимое средство для защиты их возможностей для

обучения и развития. Таким образом участие и защита выступают как дополнительные стратегии в реализации современной педагогической повестки, направленной на формирование ребенка в компетентного будущего гражданина.

Автономия, предоставленная детям в дискурсе городов, доброжелательных к ребенку, является логическим следствием этой идеи. Взрослые определяют границы, в которых дети могут принимать собственные решения. Эти границы совпадают с границами защитного моратория на детство. Участие, в этом плане, в первую очередь оправдано как возможность обучения для детей. Взрослые также решают, по каким темам и на каких этапах процесса принятия решений следует консультироваться с детьми. Дети приобретают большую автономию, но эта автономия остается в основном ограниченной социокультурной сферой. Дети получают контроль над теми доменами, где они могут полностью наслаждаться детством со сверстниками: досугом, потреблением, социальными отношениями и т. д., в границах этих доменов они сохраняют свою самостоятельность.

При таком подходе участие детей в различных организованных педагогических установках принадлежит стандартизированному буржуазному образу детства и становится важным условием в приобретении ребенком необходимых культурных, социальных и личных компетенций и навыков, чтобы в дальнейшем преуспеть в обществе. Институциональная социализация считается необходимым для «нормальной» социализации [16].

Разнообразие контекстов общения

На процессы социализации детей влияет взаимодействие глобальных явлений, таких, как пространственная сегрегация, институционализация и индивидуализация, а также местные обстоятельства. Это взаимодействие между глобальными событиями и местными обстоятельства также называют «глокализацией» [16].

Различные международные исследования иллюстрируют важность «глобальной» перспективы в понимание положения детей в городских общественных пространствах. Сравнительное исследование в 13 Европейских стран [15] показывает, что некоторые разработки, такие как индивидуализация, цифровизация и институционализация четко распознаются в разных странах, но их влияние на

доступ детей ко времени и пространству различно. Общей тенденцией является то, что детям предоставляется меньший доступ к общественным местам в их районе; однако этот вывод означает одно в Израиле, например, где ограничение доступа детей к общественному пространству в значительной степени определяется культурной неоднородностью и национальным конфликтом, а другое – в социальном государстве Финляндии, где большая мобильность и увеличение автомобильного движения – факторы исключения детей из городских общественных пространств.

ЮНЕСКО провела в городах восьми стран исследование пространственного условия детства и то, как дети переживают, используют и придают значение городской среды, используя как кросс-культурные, так и лонгитюдные сравнения. Однако в этих сравнениях больше внимания уделялось общности, чем к возможным различиям из-за местных социальных, экономических и культурных факторов.

Недавние исследования [20] показывают, что и во Фландрии дети растут в самых различных городских кварталах, создавая разные возможности и ограничения. Различия наблюдались в отношении близости и обширности игровых площадок, плотности застроенной среды, количества открытого пространства по соседству, доступа к частному саду, так же во внимание брались общественные условия, близость к дому, безопасность дорожного движения, возможности для отдыха и т. д.

Публичное пространство как со-преподаватель: опыт Гента

Обратимся к трем контрастным районам Гента – столице и крупнейшему городу провинции Восточная Фландрия. Направляющие вопросы исследования можно резюмировать как различные инструменты анализа, помогают выявить отношения между личностью и обществом, как дети учатся жить и быть частью сообщества посредством своего района.

Использовались инструменты фотографии, сделанные детьми в возрасте от десяти до двенадцати лет, репрезентация их фактического присутствия в публичном пространстве, известные места по соседству и фото интервью с этими

детьми. Были заданы вопросы о фактическом присутствии детей по соседству, относительно ограничений на их присутствие в общественном пространстве и способы, которыми дети обращаются с этими ограничениями. Во-вторых, интервью проводились со взрослыми, выросшими в одном из этих районов, и которые все еще жили в том же районе во время изучения. Были заданы вопросы о том, какие возможности и ограничения район должен был предложить в детстве, и то, что они считали главным изменением в районе с детства. Также фотографии детей, на которых были представлены участники первого этапа исследования, а респондентам было предложено дать обратную связь. Наконец, вся эта информация была дополнена историческими, географическими и социально-демографическими сведениями о районе [10].

Дифференциальное влияние соседства на социализацию детей

Во-первых, в реальных районах проживания детей, как и предполагалось, условия социализации сильно различаются по своему воздействию. Из данных вытекают три основных закономерности. В первом районе, «Синт-Питерс-Бьютен», пригородном районе, где живут представители высшего среднего класса, общественное пространство, которое считается очень удобным для детей, служит в основном переходной зоной между домом и другими частными помещениями, такими как школа, спорт клубы, дома друзей и т. д. При этом эти дети живут как внутри, так и вне их окрестности. Они плохо разбираются в общественных местах в своем собственном районе; некоторые даже боятся публичного пространства. В этом сообществе институциональная социализация считается необходимым для «нормальной» социализации. В результате у детей преобладает занятая (институционализированная) программа досуга, иногда сопровождаемая стрессом, ввиду недостатка отдыха, оставляя мало места для неформального общения и неформальных общественных пространств.

Во втором районе, «Стоунфилд», проект социального жилья, основанный на идее» города-сада [9], общественное пространство служит важным местом общения, но детские паттерны присутствия тесно связаны с группой. Социальная интеграция реализуется в основном через членство в группе. Социальные группы

основаны на этническом происхождении и месте жительства. Ограничения в присутствии детей в окрестности являются результатом присутствия и пространственных паттернов – детей из др. социальных групп в публичном пространстве. Разные группы, по-видимому, по-разному развивали паттерны времени и пространства в публичном пространстве. В дополнение к местам, связанным с группой и маршрутами, есть несколько мест, где встречаются эти разные модели и где дети сталкиваются с другими. Иногда это приводит к конфликтным ситуациям, иногда к новым формам сообщества. Некоторые жители активно вносят свой вклад в эти новые формы общественного строительства путем успешной организации деятельности по соседству, которая объединяет разные социальные группы.

Третий район, «Нью Гент», район социального жилья, иногда называют «Чикаго Гента» из-за множества высотных многоквартирных домов и негативной репутации в отношении социальных проблем, считается наименее благоприятным районом для детей в соответствии с существующими нормами. Общественное пространство также создает множество возможностей для детей встречаться с друзьями, другими детьми и взрослыми и поддерживать социальные отношения. В общественных местах заметно присутствие детей и взрослых, но в то же время жители указывают, что они не чувствуют связи друг с другом. Для детей общественное пространство также является важным контекстом общения, но социальные взаимодействия остаются ограниченными их собственными личными сетями. В результате некоторые дети сообщают о страхе перед незнакомыми общественными местами в их районе из-за присутствие посторонних людей. Эту ситуацию можно частично объяснить тем наблюдением, что на этой небольшой территории проживает более 70 различных национальностей. Люди не понимают друг друга: либо из-за языковых различий, либо в результате разнообразия образа жизни, культур и привычки. Социальные работники играют важную роль в создании коллективного чувства общности посредством организации деятельности по построению сообщества.

Разделительные линии между различными социальными группами

Во-вторых, разнообразие детских районов создает или усиливает различия между детьми из разных социальных или культурных слоев. Дети турецкого происхождения, живущие в Стенаккере, например, как правило, преимущественно присутствуют в общественном пространстве и общаться в основном с другими детьми и взрослыми турецкого происхождения. В Новом Генте, кроме того, значительная группа детей склонна полагаться на общественное пространство для встреч с другими людьми, хотя и в персонализированных социальных сетях. Для сравнения, дети среднего класса из

Синт-Питерс-Бюитен, как правило, меньше полагаются на общественное пространство и в основном взаимодействует с другими детьми из среднего класса через различные дорогие клубы и частные контакты. Как следствие, хотя три квартала физически примыкают друг к другу, вряд ли происходит взаимодействие между Синт-Питерс-Бюитеном, с одной стороны, и Нью-Гентом, с одной стороны, и Стенаккером, с другой стороны.

В Нью-Генте и Стенаккере также существуют социальные разделительные линии между различными группами по этническому, религиозному и мировоззренческому признакам. Существует взаимное влияние между социальными разделительными линиями и физическими границами. Различные социальные группы склонны претендовать и занимать разные части района. И государственная жилищная политика также способствует пространственной сегрегации этих групп в районе. Например, раньше католики жили в разных домах – принадлежавших католическому жилью. агентство – от социалистов; и иммигранты жили в более недавно построенных частях района, тогда как первоначальные жители остались в старых частях.

Дети как сограждане

В-третьих, дети склонны принимать большинство наложенных на них границ и разрабатывать стратегии, чтобы максимизировать свои социальные и культурные возможности в этих границах, а не оспаривать их. Это наблюдение ясно показывает, как соседство влияет на социализацию детей. Дети постоянно учатся определенным ценностям в отношении гражданства и общества, будучи членом

местного сообщества и участвуя в местных социальных практиках и взаимодействиях. Например, в районе Синт-Питерс-Бюитен, где общественное пространство создает мало возможностей для социального взаимодействия, дети стараются максимизировать свою свободу передвижения и коммуникаций через ряд частных клубов или организаций, где они могут встречаться своих друзей или делать то, что им нравится. В то же время дети учатся воспринимать общественное пространство как анонимное, функциональное пространство, а для некоторых даже как пространство, которого следует бояться.

Разные дети в Синт-Питерс-Бюитене указывают, что на самом деле их не интересует игра на свежем воздухе в своем районе, потому что на улицах никогда ничего не происходит, или потому, что они считают общественное пространство не лучшим местом для игр или встреч с другими. Дети в Синт-Питерс-Бюитене ценят свой район из-за мира, тишины, в Новом Генте – из-за опрятности и эстетических характеристик. А в Стенаккере, наоборот, соседство ценится всеми детьми, благодаря своим друзьям и другим людям, которые там живут. Посредством своего «присутствия по соседству» они учатся рассматривать общественное пространство как контекст, в котором происходят разные встречи, и как контекст, занимаемый разными социальными и культурными группами.

Выводы

Городское общественное пространство как часть социализации детей задается вопросом, в каком положении дети принимают это пространство и как оно способствует их опыту городского гражданства. Мы утверждали, что положение детей в городских общественных местах во Фландрии парадоксальны. К городу относятся, как к чему-то, от чего нужно защищать детей, и как к интегрировать детей в него. Первый подход привел к практике пространственной сегрегации детей из публичного пространства, второй подход – к адаптации общественных пространств к удовлетворению потребности детей. Фламандская политика приняла подход игровой площадки и подход к городам, доброжелательным к детям. Эти подходы, основанные на нормативных и абстрактных идеях, заботятся об идеальном ребенке в идеальном районе. В результате реальные возможности и

ограничения фактического соседства детей как социального контекста, исчез с повестки дня.

Описывая фактическое разнообразие городских кварталов, в которых живут дети, можно сделать вывод, что соседство по-разному влияет на социализацию детей посредством конкурирующих практик гражданственности и общности. Для некоторых другие дети, соседство – это контекст, в котором они могут встречаться и общаться с друзьями и семьями, и иногда сталкиваются с незнакомцами, тогда как для других – это представляет немногим больше, чем переходная зона между различными институционализированными установками.

Эти наблюдения поднимают вопросы о значении доброжелательности к ребенку. Дружелюбие к ребенку относится к нормативным положениям о детстве и образовании. Учитывая разнообразие детства и различное влияние района на социализацию детей, построение универсального плана доброжелательного отношения к ребенку не является нейтральной задачей. Следуя теории о культурном моратории, мы упираемся в вопрос: оправдано ли выдвижение стандартизированного буржуазного образа детства в качестве универсального. Очевидно, – нет, в условиях этнокультурного многообразия. Поэтому дискуссия о городском общественном пространстве как части детской социализации – это не только техническая дискуссия о подходящем дизайне детских кварталов, но имеет и важное политическое значение. Этот политический аспект относится к вопросу о том, каким образом общины и общество строятся посредством повседневных социальных отношений и практик, включая властные отношения, и как они отражаются в пространственной организации общественных пространств, и к тому, как дети признаются частью сообщества и социализируются в эти повседневные социальные отношения и практики.

Наблюдение за тем, что дети социализированы в разных практиках гражданственности и сообщества поднимает критический вопрос о том, какое общество приемлемо для детей. Это общество, которое признает детей настоящими согражданами и предлагает равные возможности для всех своих граждан? Или

это общество, которое социализирует детей, зная, что существуют социальные неравенства, в которых границы не могут или не должны пересекаться?

Список литературы

1. Кугай А.И. Терпимость и инакомыслие в политическом процессе / А.И. Кугай // Педагогика, психология, общество: актуальные исследования. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2021. – С. 50–53.

2. Кугай А.И. Деятельность Евросоюза по подготовке к успешному обучению детей и подростков из семей мигрантов / А.И. Кугай // Развитие современного образования в контексте педагогической компетенциологии. сборник материалов II Всероссийской научной конференции с международным участием. ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова». – Чебоксары, 2022. – С. 126–130.

3. Кугай А.И. Права человека: от теории – к политике / А.И. Кугай // Управленческое консультирование. – 2021. – №5 (149). – С. 32–44.

4. Blinkert B. Quality of the city for children: chaos and order. Children, Youth and Environments, 2004. N 14.2, pp. 99–112.

5. Burke C. Play in focus: children researching their own spaces and places for play. Children, Youth and Environments, 2005, N 15. 1, 27–53.

6. Brett A., R.C. Moore and E.F. Provenzo (eds.) The complete playground book. Syracuse University Press, New York, 1993

7. Chatterjee S. Children's friendship with place: a conceptual inquiry. Children, Youth and Environments, 2005. N 15,1, pp. 1–26.

8. De Decker P., C. Kesteloot, F. De Maesschalck and J. Vranken (2005) Revitalizing the city in anti-urban context: extreme right and the rise of urban policies in Flanders, Belgium. International Journal of Urban and Regional Research, 2005. N 29.1, pp.152–71.

9. De Visscher S. and M. Bouverne-De Bie Children's presence in the neighbourhood: a social-pedagogical perspective. Children and Society, 2008.

10. De Winter M., M. Kroneman and C. Baerveldt The social education gap. Report of a Dutch peer consultation project on family policy. *British Journal of Social Work*, 1999. N 29. pp 6, 903–14.
11. De Coninck-Smith N. and M. Gutman. Children and youth in public: making places, learning lessons, claiming territories. *Childhood*, 2004. N 11. 2, pp. 131–41.
12. Farne R. Pedagogy of play. *Topoi*, 2005. N 24, pp.169–81.
13. Hartle L. and J.E. Johnson. Children on playgrounds. In C.H. Hart (ed.), *Children on playgrounds*, State University of New York Press, New York, 1993.
14. Holme A. and P. Massie. *Children's play: a study of needs and opportunities*. Michael Joseph, London, 1970
15. Jensen A.-M., A. Ben-Arieh, C. Conti, D. Kutsar, M.N. Ghiolla Phádraig and H. Warming Nielsen (eds.) *Children's welfare in ageing Europe*. Norwegian Centre for Child Research, Trondheim, 2004
16. Kampmann J. Societalization of childhood: New opportunities? New demands? In H. Brembeck, B. Johansson and J. Kampmann (eds.), *Beyond the competent child*, Roskilde University Press, Roskilde, 2004.
17. Moore R. *Childhood's domain: play and play space in child development*. Croom Helm, London, 1986.
18. Riggio E. Child friendly cities: good governance in the best interests of the child. *Environment and Urbanization*, 2002. N. 14, 2, pp. 45–58.
19. Veitch J., S. Bagley, K. Ball and J. Salmon. Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health and Place*, 2006. N 12, pp 383–93.
20. Verhetsel A. and F. Witlox. Children and housing: «only the best is good enough». *Childhood*. 2006. N 13.2, pp. 205–24.

Кугай Александр Иванович – д-р филос. наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления, Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Россия, Санкт-Петербург.

