

Р.Н. Акифьева

Национальный
исследовательский
университет
«Высшая школа экономики»,
Санкт-Петербург

СТРУКТУРИРОВАННАЯ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЙ ИХ ВОСПИТАНИЯ РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ЖЕНЩИНАМИ В МАДРИДЕ¹

Участие детей в структурированной активности может влиять на их образовательные достижения и притязания, поэтому в некоторых случаях она рассматривается в качестве механизма воспроизводства социального неравенства. Исследователи задаются вопросом о том, что лежит в основе наблюдаемых различий в досуговых практиках детей, в посещении разнообразных спортивных занятий, занятий искусством, религиозных мероприятий и др., но отвечают на него по-разному.

Одно из ведущих направлений исследований изучает включенность детей в структурированную активность в контексте стратегий воспитания, которых придерживаются родители из разных социальных классов [Pari, 2013; Lareau, 2002, 2003, 2011; Yamamoto, 2016]. Одними из основных работ в рамках этого направления являются исследования Аннет Ларо [Lareau, 2003, 2011], которые показывают, как люди из разных классов используют различные стратегии воспитания, определяющие досуг детей и его эффективность в решении задач развития ребенка. А. Ларо концептуализирует стиль воспитания, свойственный родителям из среднего класса, как «организованное развитие» (concerted cultivation), а родителям из рабочего класса и бедных — как «естественное развитие» (accomplishment of natural growth).

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Центра изучения Германии и Европы (Санкт-Петербургский государственный университет — Университета Билефельда), а также в ходе проведения исследования № 116-02-0010 в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)» в 2016 г. и с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, выделенной НИУ ВШЭ.

Родители из среднего класса больше взаимодействуют с образовательными институтами и обеспечивают детям структурированную активность (дети посещают кружки, секции и т.п.). Родители из бедных семей и рабочего класса заботятся о безопасности своих детей, но меньше внимания, чем родители из среднего класса, уделяют качественному наполнению досуга детей, не структурируют их внешкольную активность и иначе взаимодействуют с образовательными институтами. Важным индикатором стратегий воспитания детей являются представления родителей о том, *что* участие в организованной активности дает ребенку, какие цели они преследуют, вовлекая детей в такую активность. С точки зрения А. Ларо, родители из среднего класса поощряют различные таланты и навыки своих детей и разделяют представления о пользе организованной активности для их общего развития.

Основываясь на работах А. Ларо, М. Нельсон и Р. Шутц проводят этнографическое исследование в центрах внешкольного содержания детей, которые посещают дошкольники и дети школьного возраста, и убедительно демонстрируют то, как воспитатели по-разному общаются и взаимодействуют с детьми, способствуя процессу классового воспроизводства [Nelson, Schutz, 2007]. Согласно этому исследованию, внешкольные институции не способны компенсировать классовые различия, а воспроизводят их, хотя и отвечают высоким стандартам качества.

Результаты ряда исследований показали, что вариативность стратегий воспитания и внешкольной активности зависит не только от класса, но и от «расы», и от миграционного статуса [Archer, 2010; Bodovski, 2010; Lee, Kao, 2009]. Исследование родителей из среднего класса в Италии и США демонстрируют важность кросскультурной перспективы для объяснения особенностей стратегий воспитания, реализуемых родителями из разных стран, в том числе их установок на организованную активность [Kremer-Sadlik, Fatigante, 2015; Kremer-Sadlik et al., 2010].

Ряд исследований фокусируется больше не на культурных особенностях семей, а на структурных ограничениях, с которыми те сталкиваются, а также ресурсах, которыми семьи обладают [Bennett et al., 2012; Chin, Phillips, 2004]. Так, Памела Беннетт и коллеги объясняют различия в структурированной активности детей тем, какие кружки предоставляет школа и какие доступны в районе, а не установками и желаниями родителей, которые сходны у родителей из рабочего и среднего класса. Исследования турок-мигрантов из второго поколения в разных странах Европы показало, как образовательные траектории предопределены различиями в образовательных системах, а не культурными особенностями мигрантов [The European Second Generation..., 2012; Crul, Vermeulen, 2003].

Данное исследование предполагает внести вклад в эту дискуссию посредством изучения особенностей стратегий воспитания, которых придерживаются русскоязычные женщины, проживающие в Испании, на примере включения детей в структурированные формы активности. Исследование отвечает на следующие вопросы: Какие установки к организации досуга ребенка артикулируют женщины? Чем обусловлен выбор структурированной активности? Существуют ли различия между семьями, обладающими различными ресурсами?

Под структурированной, или организованной, активностью понимается активность, которая контролируется взрослым, происходит на регулярной основе и имеет институциональную аффилиацию [Bennett et al., 2012]. В измерении класса выбран подход, используемый в исследованиях родительских практик и учитывающий образование, профессию, доход родителей (см., например: [Archer, 2010; Bennett et al., 2012; Шпаковская, 2015]).

Данные и методы

Эмпирической базой данного исследования являются: интервью с русскоязычными женщинами (24 интервью), дети которых посещают русскоязычные площадки Мадрида, и с педагогами и (или) организаторами этих площадок (4 интервью). Пять семей отнесены к рабочему классу на основании профессиональной принадлежности и с учетом образования, полученного родителями.

В ходе интервью родители описывали все программы, в которых участвуют их дети, а также типичный будний и выходной дни. Эта группа вопросов нужна для получения информации о структурированной активности детей. Кроме того, был использован метод «сценарий участия в структурированной активности» — описание расписания внеучебной занятости вымышленного ребенка, которое зачитывается родителям [Bennett et al., 2012]. Родителей спрашивали, что они думают о количестве и содержании занятий, которые ребенок посещает. Этот метод позволяет оценить установки родителей и их ценности в отношении включения детей в структурированную активность.

Описание кейса

Образовательные системы Испании и России очень сильно отличаются, на уровне как школьного, так и дошкольного образования, если ориентироваться на критерии, предложенные в рамках теории интеграционного

контекста (integration context theory) [The European Second Generation..., 2012; Crul, Vermeulen, 2003]. В частности, в Испании ребенок начинает обучаться в школе с 4 лет, тогда как в России — с 6 лет. Есть также отличия в том, какие внеучебные занятия предлагают школы в России и Испании, в ступенях образования, в барьерах попадания в ту или иную школу, в типах школ, в стоимости школьного обучения и дополнительных занятий. Мадрид характеризуется низкой концентрацией русскоязычных мигрантов и именно по этой причине был выбран для проведения исследования. В городе немного возможностей для родителей, которые заинтересованы в поддержании знания русского языка у своих детей или которые хотят, чтобы ребенок иногда находился в русскоязычном окружении. Функционирует всего несколько русскоязычных программ, как коммерческих, так и бесплатных, которые реализуются на базе отдельных организаций (православная церковь Московского патриархата, НКО, российское посольство, несколько коммерческих организаций) или созданы родителями на формальной или неформальной основе.

Такие площадки могут быть единственными доступными досуговыми программами для родителей, которые не знают испанского языка или приехали относительно недавно и не имеют достаточного социального капитала и языковых ресурсов, кроме помощи и информации, получаемых от русскоязычных мигрантов. Из-за отсутствия большого количества программ, связанных с изучением русского языка или культуры, существующие программы могут выступать в качестве площадок, на которых встречаются родители с разным бэкграундом в терминах класса и мотивации. Таким образом, эти программы, в отличие от программ, описанных М. Нельсон и Р. Шутц [Nelson, Schutz, 2007], не могут воспроизводить практики воспитания, свойственные различным классам, так как ориентированы на всех русскоязычных родителей и их детей. Были случаи, когда курсы закрывались из-за недобора группы, так как предложений больше, чем потенциальных потребителей.

Выбор активности — цели и желания родителей

Все информанты, независимо от структурированной загруженности их ребенка, считали занятия важной частью общей социализации детей.

В нашем исследовании все родители разделяли представления о том, что участие в структурированной активности развивает ребенка. Занятия, с точки зрения родителей, могут развивать те качества, которых ребенку недостает, или корректировать недостатки ребенка, могут, напротив, развивать

индивидуальные способности и таланты, проявляемые ребенком, содействовать развитию определенных навыков и способностей независимо от особенностей ребенка, которые как связаны, так и не связаны со спецификой занятий.

Некоторые родители считают, что посредством посещения занятий можно также приобрести навыки, необходимые для интеграции в принимающую страну, а также интериоризировать нормативные гендерные модели поведения. Для девочек гендерная социализация предполагает приобретение качеств, ассоциирующихся с феминностью, для мальчиков — с маскулинностью. В словах Вероники, мамы шестилетнего мальчика, отражаются оба аспекта, как гендерный, так и культурный: *«Ну как бы спорт немножко больше, т.е. ...мальчикам в Испании нужно играть в футбол, им нужно хорошо бегать, им нужно хорошо плавать, поэтому... наверное, футбол и плавание».*

Менее распространенными причинами выбора программ были желание родителей реализовать свои мечты и посредством занятий повлиять на успеваемость ребенка. В ряде случаев выбирал ребенок, а родители соглашались, но часто это соотносится с представлениями родителей о пользе выбранных видов активности. Занятия по русскому языку для большинства родителей — специфический вид занятий, способствующий культурному трансферу.

Не всегда выбор программ обусловлен целями, связанными с социализацией ребенка или удовлетворением его потребностей. В некоторых случаях такие программы отражают потребности и желания родителей.

Программы организованного досуга выполняют функцию заботы о детях в случаях, когда мамы хотят провести время без ребенка. Женщины могут пойти в магазины, заняться домашними делами, посвятить время хобби и проч. Александра переехала в Мадрид с русскоязычным мужем и трехлетним сыном за несколько месяцев до интервью. Через два месяца после переезда она записала сына в лагерь, организованный на базе школы русского языка: *«Две цели было — развлечь ребенка и развлечь маму. Потому что мне уже, как бы Вам сказать, не очень интересно круглые сутки на протяжении нескольких лет сидеть дома с ребенком, вот. Поэтому я очень сильно обрадовалась, что там можно ребенка сдать на 4 часа...».*

Большинство программ, связанных с изучением русского языка и русской культуры, ценятся многими женщинами в качестве не только программ развития ребенка, но и площадок, позволяющих сформировать новый круг общения и разнообразить досуг. Для неработающих женщин с детьми из смешанных семей организация досуга ребенка в русскоязычном окружении является механизмом наращивания социального капитала, особенно если женщины не владеют испанским языком свободно. Женщины могут не только проводить время вместе, пока дети находятся на занятиях, но и неформально

встречаться семьями, с мужем и ребенком, и без семей, оставляя чаще всего ребенка с мужем. Организатор развивающих курсов для русскоязычных детей столкнулась с необходимостью проводить мероприятия и разрабатывать программу развлечений для мам, не только когда дети находятся на занятиях, но и когда мамы хотят встретиться без детей:

«Р.: последняя встреча у нас проходила с таким мотивом, что ну да, хорошо с детьми, да, но мы, может быть, соберемся с девочками? То есть... такой момент, что они... согласны собраться с детьми, но если с детьми кто-то будет. То есть если детей кто-то... заберет и будет где-то там. Когда они [дети] далеко (смех), то есть им удобно. И такой получается... диссонанс... Мы пока вот решаем, что с этим делать...»

И.: То есть это противоречит целям.

Р.: Да, да. То есть мы собирались что-то делать для детей, а получилось, что мы делаем для мам».

Если определять иммигрантские сообщества в классическом понимании Р. Парка как собрание институтов [Парк, 2002], то в Мадриде основными структурообразующими институтами русскоязычных сообществ выступают церковь, а также досуговые площадки для детей и группы в «Фейсбуке» и «Вконтакте». Институционализация малочисленных сообществ со слабыми связями продолжается за счет формирования новых досуговых центров для детей, которые вначале носят неформальный характер, а потом формализуются. Так, например, в период полевого исследования как раз одна из неформальных групп, организованная в «Фейсбуке», приобрела статус ассоциации и объявила о проведении регулярных занятий с начала учебного года, а другой неформальный центр для детей, организованный мамой по воскресеньям в офисе мужа, должен был переехать и стать частью внеучебных программ испанской частной школы, находящейся неподалеку. Институционализация сообщества происходит через формирование досуговых центров для русскоязычных детей.

Выбор активности — структурные причины

Некоторые родители не имеют возможности забирать ребенка из школы после окончания занятий, так как работают. Поэтому единственная возможная стратегия в этом случае — посещение ребенком программ, предлагаемых школой. Выбора может не быть, и востребованными оказываются все программы, которые позволят загрузить ребенка после основных занятий. Здесь мы видим аналогию со стратегиями, проявляемыми трудовыми мигрантами из рабочего класса в России [Акифьева, 2015]. Отсутствие возмож-

ности занять и проконтролировать ребенка после уроков приводили к тому, что многие дети мигрантов во время обучения в начальной школе посещали предлагаемые школами кружки и секции. Например, дочка мигранта из Узбекистана ходила на занятия русским народным фольклором, так как только этот кружок предложила школа для детей ее возраста. Аналогично девятилетний Коля начал в испанской школе посещать занятия фламенко. Ему не хотелось ходить на фламенко, который не популярен среди мальчиков из его школы:

Р.: А так он у меня ходил... в этом году... на танцы, я его отдала. Он не хотел в школе. Да, испанские, знаешь, с кастангетами... которыми мужчины махали так... Как вот называется этот танец?

И.: Фламенко.

Р.: Да, фламенко. Не хотел... а там один мальчик только был, и все девочки ходят».

О такой стратегии выбора кружков «по необходимости» знают учителя, у которых мы брали интервью, и многие родители, некоторые из них тоже частично ее используют. Но, по всей видимости, родители из рабочего класса, чей доход не позволяет находить альтернативные варианты, используют эту стратегию как единственную при выборе программ для ребенка.

Валентина, мама Коли, считает, что организованная активность детей способствует их развитию. Она с большим сожалением говорит о сложившейся ситуации, в которой выбор обусловлен внешними причинами. Некоторое время назад, когда условия ее труда были другими, она использовала иную стратегию выбора занятий, ориентируясь на свои представления о том, что будет способствовать развитию ребенка: *«Да, да, но когда он был поменьше, т.е. не из-за того, что я не успевала (позволяло время приехать), он у меня ходил учиться плавать... платно. Потом одно время я хотела, чтобы он хорошо знал английский — помимо этого была три раза в неделю платная школа английского, очень хорошая. <...> Из-за того, что я по работе не могла уже успевать, отменила эту школу. Вот 2 года нет, он “сехал” по английскому».*

Этот пример хорошо иллюстрирует один из выводов, сделанный П. Беннетт: выбор структурированной активности может отражать не классовую культуру, а связанные с классом условия, в которых оказываются семьи [Bennett et al., 2012]. В наших примерах отличие от результатов А. Ларо заключается не только в том, что родители из рабочего класса осознают ценность структурированной активности, но и в том, что дети оказываются в нее вовлечены. Как ясно из примеров с мигрантами в России и Испании, дети из рабочего класса не могут быть включены в неструктурированные формы досуга до достижения определенного возраста, пока родители находятся на работе. Возможно, отличие этих примеров от примеров семей у

Ларо лежит в миграционных историях семей, которые мы изучали. Одной из характеристик стиля родительского воспитания «естественное развитие» являются сильные родственные связи — в отличие от слабых связей в семьях, ориентированных на «организованное развитие». Семьи рабочего класса и бедные семьи с большей вероятностью живут рядом с родственниками и вовлечены в расширенные семейные сети [Lareau, 2002, 2003]. Семьи мигрантов из наших примеров, даже если были включены в эти родственные сети, утрачивают их после переезда и не приобретают новых, так как сообщество русскоязычных мигрантов Мадрида обладает слабыми связями, в первую очередь из-за своей малочисленности. Согласно А. Ларо, основной характеристикой организованной повседневной жизни в рамках «организованного развития» является включение в различные виды активности под руководством взрослых, тогда как в рамках «естественного развития» дети преимущественно общаются с родственниками. Дети мигрантов лишены такой возможности и оказываются включенными в различные формы организованного досуга, чтобы находиться под присмотром, когда родители не могут быть рядом. Многие мигранты с невысоким заработком проживают на юге Мадрида или в его южных пригородах — районах с низкой арендной платой и стоимостью жилья. Отсутствие достаточного количества институтов мигрантского сообщества приводит к тому, что мигранты интегрируются в институты принимающего общества, даже если ориентированы на мигрантское сообщество, которое может осуществлять функцию присмотра за детьми. Таким образом, программы, предоставляемые школой, могут быть единственной формой организованной активности, доступной некоторым семьям.

Для многих родителей независимо от их семейных ресурсов и занятости оказываются востребованными кружки и секции, предлагаемые в школе во время большого перерыва между занятиями и обедом. В испанских школах перерыв на обед может быть таким длинным, что родители имеют возможность забрать ребенка домой. Все мамы, которые упоминали о таких перерывах, отдавали детей на занятия, так как рассматривали данный досуг как более предпочтительный неструктурированному. Неработающая мама четырехлетней девочки описывает, какие занятия посещает дочь во время обеденного перерыва в школе и почему:

Р.: Ну, вот она ходит... два раза у них английский, два раза музыка и один раз моторика. <...>

Р.: Можно отказать, они будут там во дворе играть или еще что-то... но я предпочитаю, чтобы она чем-то занималась. <...>

И.: Был выбор, или только это?

Р.: Нет. Только это».

Для большинства матерей независимо от уровня их дохода и других ресурсов расстояние является ключевым фактором, определяющим выбор организованной активности для детей. Расстояние играет роль не только из-за отсутствия времени, которое требуется потратить на его преодоление, но и из-за сопутствующих сложностей, например, наличия других детей в семье, особенно младших, за которыми необходимо присматривать.

Женщины ориентируются на испанскую систему дошкольного и школьного образования: например, ребенок начинает посещать школу с 4 лет, хотя среднее образование обязательно с 6 лет. Неработающие матери, которые объясняют свою незанятость тем, что хотят посвятить себя ребенку, предпочитают отправлять детей в детские сады, разделяя высокий уровень доверия к дошкольной системе образования и полагая, что такой опыт будет полезнее для ребенка, чем взаимодействие только с родителями.

Выводы

Изучение женщин, чьи дети посещают русскоязычные образовательные площадки, позволило внести вклад в дискуссию о том, что лежит в основе различий в досуговой структурированной практике детей. Мы развивали методологические идеи рассмотрения этого вопроса, предложенные П. Беннетт и коллегами, согласно которым понять классовые различия в участии детей в организованной активности можно только выйдя за рамки рассмотрения культурных логик родителей (cultural logics) и включив в анализ структурные позиции семей, определяющие их различия в доступе к ресурсам [Bennett et al., 2012]. Результаты исследования позволяют сделать сходные выводы: различия в активности детей во многом определяются структурными причинами.

Все родители считают, что организованная активность благоприятно влияет на развитие ребенка, хотя имеют разные представления о пользе от этих занятий. Кроме того, включение детей в структурированную форму активности может быть сопряжено с желанием родителей освободить для себя время, в этом случае содержательному наполнению программы может уделяться меньше внимания.

Некоторые родители, преимущественно из рабочего класса, не имеют возможности забирать ребенка после школьных занятий и организовывать его досуг из-за своей профессиональной занятости. Это приводит к тому, что ребенок посещает кружки и секции, предлагаемые школой, которые могут не соответствовать его интересам и представлениям родителей о том, какие занятия и формы активности более предпочтительные. В примерах А. Ларо

сообщество соседей и родственников могло осуществлять функцию заботы о детях. Родители-мигранты из первого поколения не включены в подобные родственные и соседские сети, а сообщество русскоязычных мигрантов Мадрида обладает слабыми связями и тоже не осуществляет функцию присмотра за детьми.

Возможности сопровождать ребенка после занятий ограничены у большинства семей независимо от семейных ресурсов разного рода — на это влияют и занятость родителей, и наличие других детей, и ограниченные возможности перемещения, связанные с возрастом ребенка, и др. Это приводит к тому, что для большинства семей наиболее предпочтительными площадками оказываются программы дополнительного образования, предлагаемые школами и детскими садами, которые посещают их дети, а также находящиеся близко к дому. Таким образом, выбор и количество в большинстве случаев зависит не только от желаний и предпочтений родителей, но и от возможностей локальных инфраструктур.

Источники

Акифьева Р. Дети и родители-мигранты в Санкт-Петербурге: несогласованные линии поведения // Этнограф. обозрение. 2015. № 5. С. 117–134.

Парк Р. Организация сообщества и романтический характер // Социолог. обозрение. 2002. № 3. С. 13–18.

Шпаковская Л. Образовательные притязания родителей как механизм воспроизводства социальных неравенств // J. of Social Policy Studies. 2015. Vol. 13. No. 2. P. 211–224.

Archer L. “We Raised It with the Head”: The Educational Practices of Minority Ethnic, Middle-Class Families // British J. of Sociology of Education. 2010. Vol. 31. No. 4. P. 449–469.

Bennett P.R., Lutz A.C., Jayaram L. Beyond the Schoolyard: The Role of Parenting Logics, Financial Resources, and Social Institutions in the Social Class Gap in Structured Activity Participation // Sociology of Education. 2012. Vol. 85. No. 2. P. 131–157.

Bodovski K. Parental Practices and Educational Achievement: Social Class, Race, and Habitus // British J. of Sociology of Education. 2010. Vol. 31. No. 2. P. 139–156.

Chin T., Phillips M. Social Reproduction and Child-Rearing Practices: Social Class, Children’s Agency, and the Summer Activity Gap // Sociology of Education. 2004. Vol. 77. July. P. 185–210.

Crul M., Vermeulen H. The Future of the Second Generation: The Integration of Migrant Youth in Six European Countries // Intern. Migration Rev. 2003. Vol. 37. No. 4. P. 965–986.

Ilari B. Concerted Cultivation and Music Learning: Global Issues and Local Variations // Research Studies in Music Education. 2013. Vol. 35. No. 2. P. 179–196.

Kremer-Sadlik T., Fatigante M. Investing in Children's Future: Cross-Cultural Perspectives and Ideologies on Parental Involvement in Education // *Childhood*. 2015. Vol. 22. No. 1. P. 67–84.

Kremer-Sadlik T., Izquierdo C., Fatigante M. Making Meaning of Everyday Practices: Parents' Attitudes toward Children's Extracurricular Activities in the United States and in Italy // *Anthropology & Education Quart.* 2010. Vol. 41. No. 1. P. 35–54.

Lareau A. Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families // *American Sociological Rev.* 2002. Vol. 67. No. 5. P. 747–776.

Lareau A. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life.* Berkeley: Univ. of California Press, 2003; 2nd ed. Berkeley: Univ. of California Press, 2011.

Lee E.M., Kao G. Less Bang for the Buck? Cultural Capital and Immigrant Status Effects on Kindergarten Academic Outcomes // *Poetics*. 2009. Vol. 37. No. 3. P. 201–226.

Nelson M.K., Schutz R. Day Care Differences and the Reproduction of Social Class // *J. of Contemporary Ethnography*. 2007. Vol. 36. No. 3. P. 281–317.

The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter? / M. Crul, J. Schneider, F. Lelie (eds); IMISCOE Research, Amsterdam. Amsterdam Univ. Press, 2012.

Yamamoto Y. Gender and Social Class Differences in Japanese Mothers' Beliefs about Children's Education and Socialisation // *Gender a. Education*. 2016. Vol. 28. No. 1. P. 72–88.