

СОЦИОЛОГИЯ МОЛОДЕЖИ

Р.Н. Акифьева, Ю.В. Андреева

СТРУКТУРИРОВАННАЯ АКТИВНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ «СПАЛЬНОГО» РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА: СОЦИАЛЬНЫЙ КЛАСС, СЕМЬЯ И ШКОЛА

В статье представлены результаты исследования различий в структурированной активности школьников, а также причин, которые эти различия определяют. Эмпирической базой исследования послужили данные опроса (опрошено 208 школьников) и интервью (25 интервью), проведенных в 2013–2014 гг. в гимназии и двух общеобразовательных школах «спального» района Санкт-Петербурга. В ходе исследования мы отвечали на следующие вопросы: Какие отличия существуют между структурированными формами активности старшеклассников? Как эти отличия соотносятся с ресурсами, которыми обладают школьники, и возможностями, предоставляемыми школами?

Мы делаем вывод, что структурированная активность школьников может определяться спецификой школьной среды, а также восприятием себя и своих возможностей. Школы выступают не только в качестве площадок, предоставляющих разные виды и количество дополнительных занятий и других форм внеучебной активности. Они транслируют разные подходы к реализации внеучебных программ. Старшеклассники из разных школ по-разному

Акифьева Раиса Николаевна — старший преподаватель департамента социологии, Санкт-Петербургская школа социальных и гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (akifieva@mail.ru, akifieva@hse.ru)

Akifyeva Raisa — Senior Lecturer, Department of Sociology, St. Petersburg School of Social Sciences and Humanities, National Research University High School of Economics (akifieva@mail.ru, akifieva@hse.ru)

Андреева Юлия Витальевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра молодежных исследований, Санкт-Петербургская школа социальных и гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (yuandreeva@hse.ru, yulia.andre@gmail.com)

Andreeva Yuliya — Candidate of Sciences (Psychology), Leading Researcher, Center for Youth Studies, St. Petersburg School of Social Sciences and Humanities, National Research University High School of Economics (yuandreeva@hse.ru, yulia.andre@gmail.com)

объясняют выбор досуговых практик, проявляя различные особенности в восприятии себя и в том, на кого они возлагают ответственность за сложившуюся ситуацию. Эти особенности можно проинтерпретировать в терминах самооценки и локуса контроля. Обнаруженные различия в ответах школьников, на наш взгляд, не имеют классовой природы. Хотя школьники по образованию матери распределены по школам неравномерно, внутри школ наблюдается больше стилевых сходств в ответах, чем между школами.

Ключевые слова: *структурированная активность, социальный класс, неравенство, подходы к воспитанию.*

1. Введение

Согласно многочисленным исследованиям, то, что происходит с детьми за пределами основных учебных занятий, может оказывать значительное влияние на их личностные особенности и образовательные достижения. Было показано, что включение детей в различные организованные или структурированные формы активности (organized / structured activities), определяемые как занятия, которые контролируются взрослыми, происходят на регулярной основе и имеют институциональную аффилиацию (Bennett, Lutz, Jayaram 2012), имеет множество позитивных последствий: способствует формированию дружеских сетей, академическим достижениям, адаптации, приобретению различных социальных компетенций, развитию когнитивной сферы (Eccles, Templeton 2002; Feldman, Matjasko 2005; Posner, Vandell 1999; Poulin et al. 2012).

На этом фоне изучение различной степени включенности детей из разных социальных групп в структурированные формы активности показало, что эти процессы могут быть проанализированы в терминах социального неравенства через описание механизмов, которые их формируют и воспроизводят. Природа этих различий анализируется с разных теоретических перспектив.

Одно из направлений исследований фокусируется на классовых особенностях семей, развивая идеи Пьера Бурдьё (Бурдьё, Пассрон 2007; Bourdieu 2005) для объяснения вариативности досуговых практик детей. Большой вклад в дискуссию внесли работы Аннет Ларо, которая выделяет два подхода к воспитанию детей — «организованное развитие» (concerted cultivation), подход, свойственный родителям среднего класса, и «естественное развитие» (accomplishment of natural growth), реализуемый родителями из бедных семей и рабочего класса (Lareau 2003; 2011). Ларо описывает, как родители через классово-специфические особенно-

сти воспитания — формы говорения с детьми, способы взаимодействия с образовательными институтами, а также организацию повседневной жизни, — способствуют формированию габитуса, понимаемого, вслед за Бурдьё, как набор интериоризованных диспозиций (Lagueau 2003: 276). Таким образом, с одной стороны, дети из разных классов социализируются в разных условиях и приобретают разный опыт, а, с другой, эти условия способствуют формированию определенных когнитивных особенностей и приобретению навыков, которые определяют успешность жизненных траекторий.

Так, реализация подхода «организованное развитие» предполагает, что родители в качестве важной составляющей воспитания рассматривают развитие ребенка через организованные формы активности (включение в кружки, секции и другие занятия), тогда как дети из семей, в которых реализуется подход «естественного развития», по большей части включены в неструктурированные формы досуга (смотрят телевизор, общаются с другими детьми), инициированные самими детьми и осуществляемые без участия взрослых. Как результат этих и других особенностей воспитания дети среднего класса демонстрируют в институциональной среде сформированное чувство права (*sense of entitlement*), которое выражается в том, что они считают себя вправе действовать в соответствии со своими предпочтениями, обучаются вести себя со взрослыми так, чтобы получать преимущества в будущем, таким способом, чтобы правила работали в их интересах. Дети из рабочего класса и бедных семей развивают чувство принуждения (*sense of constraint*), в соответствии с которым происходит принятие действий людей, наделенных властью. Они с меньшей вероятностью будут выстраивать взаимодействие со взрослыми в соответствии с собственными интересами и способом, позволяющим получить преимущества от взаимодействия. Важным для нашего исследования является то, что в работах Ларо большая роль отводится способам организации досуга, используемым родителями из разных классов. Различия наблюдаются не только в количестве структурированных занятий, посещаемых детьми из разных классов, что мы отмечали выше, но также в представлениях родителей о пользе и последствиях организованных занятий, и в целях, которые они преследуют, вовлекая детей в структурированную деятельность. Тогда как родители среднего класса полагают, что занятия позволяют развить способности ребенка, приобрести когнитивные и социальные навыки, получить богатый опыт, родители из бедных семей и семей рабочего класса преимущественно ставят иные цели, например, рассматривают

программы в качестве безопасных площадок проведения досуга (Lareau 2002; Weinger, Lareau 2009).

Основываясь на методологических идеях Ларо, Маргарет Нельсон и Ребекка Шутц проводят этнографическое исследование в двух центрах ухода за детьми дошкольного и школьного возраста, обслуживающих разные социальные сегменты населения (Nelson, Schutz 2007). Оба центра удовлетворяют требованиям, предъявляемым к детским организациям данного типа, а также имеют репутацию учреждений, отвечающих высоким стандартам качества в местных сообществах, но, несмотря на это, имеют существенные различия в реализуемых подходах к уходу за детьми. В центре, который преимущественно посещают дети среднего класса, воспроизводится стиль воспитания, который из-за присущих ему черт, таких, например, как способы взаимодействия взрослых с детьми, количества организованных занятий для детей, стили разрешения конфликтов и реагирование на запросы детей, авторы относят к «организованному развитию» Ларо, а в центре, который в большинстве своем посещают дети из бедных семей и семей рабочего класса, стиль воспитания обладает чертами, свойственными «естественному развитию». Таким образом, образовательные институты способствуют процессу классового воспроизводства, причем ведущую роль в этом играют нематериальные ресурсы, которые можно назвать социальными и культурными, используя терминологию, предложенную Дженни Стубер (Stuber 2009).

В своем исследовании она изучает то, как осуществляется выбор структурированных форм активности студентами колледжей (*collegiate extra-curriculum*), и обнаруживает различия в количестве дополнительных занятий и программ, посещаемых студентами разных классов. Для объяснения данных тенденций она использует систему понятий, близкую по смыслу к терминам, предложенным Бурдые: понятие «культурных ресурсов», близкое понятию «габитуса», и «социальных ресурсов» — понятию «социального капитала»*. Студенты высшего среднего класса, попадая в колледж, обладают культурными ресурсами, которые мотивируют их участвовать в дополнительных занятиях, у них сформированы представления о пользе организованных форм активности, тогда как

* Социальный капитал — «совокупность реальных или потенциальных ресурсов, связанных с обладанием устойчивой сетью (*durable networks*) более или менее институционализированных отношений взаимного знакомства и признания — иными словами, с членством в группе» (Бурдые 2002: 66).

большинство студентов рабочего класса относятся к ним скептически. В этом мы наблюдаем сходство с выводами Ларо о классовых различиях в представлениях и мотивациях родителей, вовлекающих детей в разные формы досуговой активности. Здесь тоже речь идет об отличиях в нематериальных формах ресурсов — интериоризованных диспозициях, говоря языком Бурдьё, которые порождают систематические практики агентов, отличающиеся, в свою очередь, от практик, образующих другой стиль жизни (Бурдьё 2005: 27).

Данное направление исследований, отстаивающее тезис культурного воспроизводства как основополагающий в объяснении существующего разнообразия досуговых практик, критикуется исследователями, анализирующими тенденции с других теоретических позиций (Bennett, Lutz, Jayaram 2012; Chin, Phillips 2004). Памела Беннетт и ее коллеги демонстрируют, что родители разных классов, в отличие от родителей из исследований Ларо, обладают сходными представлениями и мотивацией, когда описывают свое отношение к участию детей в структурированных формах активности. Тот факт, что, согласно их исследованию, дети из рабочего класса также посещают меньшее количество занятий по сравнению с детьми среднего класса, объясняется тем, какие кружки предоставляет школа и какие из них доступны в районе их проживания.

Нашим исследованием мы вносим вклад в эту дискуссию, изучая причины, которые лежат в основе различий во включенности в структурированные формы активности старшеклассников, обучающихся в трех школах «спального» района Санкт-Петербурга. Мы анализируем их досуговые практики с точки зрения того, какое количество структурированных занятий они посещают. Мы также изучаем, как их досуг соотносится с классовыми характеристиками их семей, как они объясняют свой выбор досуга, фокусируясь тем самым на их транслируемых убеждениях и мотивации. В то же время мы обращаем внимание на особенности образовательных учреждений, в которых они обучаются с целью изучения структурных условий, которые могут определять выбор тех или иных досуговых практик. Мы следуем методологической логике Беннетт и коллег, противопоставляющих структурные и культурные объяснения различий в видах и количестве организованных занятий, посещаемых детьми из разных социальных классов. Согласно их анализу, обнаруженные ими различия в том, какое количество секций, кружков и других организованных занятий посещают дети, обусловлены структурными контекстуальными условиями, в которых оказываются семьи рабочего

класса, а не мотивацией и установками по отношению к структурированным формам активности. Поэтому мы анализируем: 1) количество и содержание занятий, которые посещают старшеклассники трех школ; 2) транслируемую мотивацию школьников (культурные ресурсы, по Стубер); 3) возможности, предоставляемые школами (наличие секций и кружков, их содержание, возможности посещения); 3) другие причины (социальные и материальные ресурсы).

2. Организация исследования, дизайн выборки и методы*

2.1 Описание стратегий выбора школ-кейсов

Исследование было задумано как сравнительное изучение внеучебных форм активности старшеклассников, обучающихся в разных типах школ. Тематическая специфика нашего проекта предполагала изучение школ с высокой и низкой концентрацией детей из семей трудовых мигрантов из стран ближнего зарубежья, а методологические основания ориентировали на учет классовых особенностей семей старшеклассников. Предыдущие исследования показали, что в Санкт-Петербурге социально-экономическая дифференциация школ тесно связана с этнической, что проявляется в нескольких тенденциях (Александров, Баранова, Иванюшина 2012). Во-первых, во многих районах Санкт-Петербурга существуют школы, в которых доля иноэтничных детей мигрантов существенно превышает их долю в других школах района. Во-вторых, дети мигрантов преимущественно обучаются в малочисленных общеобразовательных школах без углубленного изучения предметов, которые характеризуются более низким социально-экономическим статусом. В-третьих, социально-экономический статус у детей мигрантов, обучающихся в школах с углубленным изучением предметов, будет выше, чем у детей в обычных школах, независимо от их миграционной истории и этнической принадлежности. Поэтому мы полагали, что выбор школ с разной концентрацией детей иностранных граждан будет взаимосвязан с классовыми характеристиками большинства детей, которые эти школы посещают, что позволит поместить выбранные школы-кейсы в область описанной теоретико-методологической дискуссии.

* Эмпирические данные, часть которых мы используем в данной статье, были собраны в рамках коллективного проекта №13-03-00576 «Внеучебная активность и интеграция детей мигрантов в Санкт-Петербурге», выполненного при поддержке РГНФ.

Были выбраны три школы, которые обладали следующими характеристиками:

1) Территориальная близость.

Школы располагаются в одном из «спальных» районов Санкт-Петербурга в территориальной близости друг к другу. Близость расположения учебных заведений позволяет утверждать, что большинство детей, которые посещают эти школы, проживают и обучаются в сходных условиях, обусловленных спецификой данного района — развитостью инфраструктуры (в том числе и досуговой); отдаленностью от значимых и популярных культурных площадок города, крупных молодежных клубов, центров и других институций, спортивных сооружений и др.

2) Средний балл по ЕГЭ и концентрация учащихся — иностранных граждан*.

Были выбраны школы с разной концентрацией учащихся — иностранных граждан, а также с различными позициями в рейтинге района, рассчитанного по результатам ЕГЭ, сданного учениками в последние годы (табл. 1). Школа № 1 характеризовалась высокой концентрацией детей мигрантов и имела средние показатели ЕГЭ по району, школа № 2, со средней концентрацией, имела низкие показатели ЕГЭ, гимназия характеризовалась низкой концентрацией детей мигрантов и имела высокие показатели. Школы № 1 и № 2 оказались малочисленными и не имели особого государственного статуса по виду учреждений (углубленное изучение предметов/ гимназия / лицей). Далее эти школы мы будем называть школа № 1 и № 2 или общеобразовательные школы, третью школу будем называть гимназией.

Таблица 1

Показатели, характеризующие выборку школ

Школы	Количество школьников	Количество детей — иностранных граждан (%)	Средний балл ЕГЭ	Место в рейтинге района
Школа № 1	456	76 (16,7)	56,1 (за 4 года)	25
Школа № 2	451	47 (10,4)	51,2 (за 4 года)	43
Гимназия	838	4 (0,5)	59,4 (за 5 лет)	8

* Данные о численности учащихся школ и количестве обучающихся детей без российского гражданства были предоставлены Администрацией Санкт-Петербурга.

Гимназия и общеобразовательные школы оказались существенно отличающимися друг от друга по значимым параметрам с точки зрения их академической эффективности (Ястребов и др. 2013).

2.2 Методы сбора и анализа данных

Для реализации целей статьи использовались данные проекта, собранные с помощью индивидуальных и групповых интервью со школьниками 9-11 классов (20 интервью), интервью с педагогами-организаторами, директорами и учителями (5 интервью), проведенных в 2013 и 2014 гг., и опроса (208 респондентов), проведенного весной 2014 г.

Методика опроса предполагала, что ученики в течение урока должны были ответить в письменном виде на вопросы открытого типа об их досуге, типичном буднем и выходном дне, о взаимоотношениях с родителями, с друзьями и т. д. В данной статье представлены данные анализа развернутых ответов, полученных на следующие группы вопросов:

1) *Расскажи, пожалуйста, про свой обычный день после школы в будние дни? Куда ходишь, чем занимаешься? Во сколько приходишь домой и сколько времени уделяешь домашней работе?*

2) *Если ты ходишь в какие-то кружки, секции, на какие-то занятия или занимаешься с репетитором, напиши о каждом занятии, пожалуйста: Чем ты именно занимаешься? Как часто ты его посещаешь, сколько длится занятие? Как и почему ты выбрал именно это занятие? Что нравится, что не нравится? Если ничем не занимаешься, расскажи, почему.*

3) *Есть ли занятия, на которые ты хотел бы ходить, но не ходишь? Напиши, по какой причине.*

Опросный бланк содержал также ряд закрытых вопросов, позволяющих определить социально-демографические характеристики респондентов. Для цели данной статьи анализировались вопросы о школьном классе, поле, миграционной истории (для описания респондентов) и образовании матери (для операционализации социального класса). В гимназии было опрошено 120 человек, в школе № 2 — 58 человек, в школе № 1 — 30 человек. В школе № 1 не было 10 класса, т. к. его не смогли сформировать.

С помощью опросного метода мы получили информацию о структурированной активности старшеклассников во всех трех школах, о том, как они объясняют причины, лежащие в основе своей структурированной активности и других видов внеучебной деятельности. Данные лейтмотивных интервью с учащимися позволили детализировать некоторые биографические истории, разъяснить контексты их

внеучебного времяпрепровождения, мотивацию занятий и тех объяснительных схем, которые они используют для аргументации своего выбора. Дополненные результатами интервью с педагогическими работниками школ, они позволили также выявить и описать существующие в школах способы включения учащихся в структурированные формы активности.

Ответы на открытые вопросы анализировались количественно и качественно. В основу количественного анализа данных был положен метод контент-анализа. Нас интересовали дополнительные занятия, которые посещает каждый школьник в момент опроса. Структурированные формы активности были отнесены к одной из следующих групп: 1) спортивные занятия; 2) репетитор или курсы; 3) культурные занятия (например, занятия музыкой, танцами, театральная кружок); 4) изучение иностранного языка; 5) другие формы активности («другое»). Мы подсчитывали частоту упоминания в ответах участия в каждой из выделенных форм активности, а также количество респондентов в каждой школе, не посещающих никаких дополнительных занятий. Остальные ответы на открытые вопросы, а также данные интервью анализировались в логике качественного анализа, которая соотносилась с методологическими идеями анализа, применяемого в исследовании Беннетт и коллег (Bennett, Lutz, Jayaram 2012: 136). Мы разработали систему аналитических кодов, выделяя установки школьников, их мотивацию, используемую аргументацию для разъяснения выбора форм активности или причин, лежащих в его основе, а также учитывая их вариативность и сходство. Данные были закодированы в группы и более детальные подгруппы и соотносились с различными атрибутами респондентов, такими как школа, образование матери, миграционная история семьи. Для анализа школьных программ внеучебной активности мы учитывали роль учителя во включении детей в дополнительные занятия, их специфику и наличие, регулярность программ, пути вовлечения школьников.

3. Классовый анализ

В качестве измерения социального класса мы использовали максимальный уровень образовательных достижений матери. Данный подход к операционализации класса является одним из принятых (см., напр., Pickett, Luo, Lauderdale 2005). Для нас также является важным тот факт, что в ряде исследований была показана взаимосвязь образования матери с образовательными и профессиональными достижениями детей

(Baker, Stevenson 1986; Erola, Jalonen, Lehti 2016), а также с ее участием в различных культурных формах активности с детьми, таких как посещение театров, музеев, концертов, чтение книг, рисование и др. (Gracia 2015). В табл. 2 представлено распределение учащихся разных школ в зависимости от образования матери.

Таблица 2

**Распределение учащихся школ
в зависимости от образования матери**

		Образование матери					Итого
		Неполное среднее образование	Полное среднее образование	Среднее специальное образование	Высшее образование	Кандидат наук	
Школа № 1	% в выборке	11,1%	25,9%	22,2%	37,0%	3,7%	100,0%
Школа № 2	% в выборке	16,7%	9,3%	33,3%	40,7%	0,0%	100,0%
Гимназия	% в выборке	2,6%	5,1%	23,1%	63,2%	6,0%	100,0%

В школах № 1 и № 2 уровень образования матери учеников ниже, чем у учеников гимназии. Образование матери определили как среднее специальное или ниже около 60 % учеников школ № 1 и № 2 и в два раза меньше, около 30 %, учеников гимназии. Соответственно, только около 40 % учащихся школ № 1 и № 2 описывают образование матери как высшее и выше, тогда как в гимназии доля таких ответов учеников составляет порядка 69 %. Для нашего исследования эти результаты важны не столько потому, что демонстрируют классовую и этническую сегрегацию на уровне школ данного района, но как иллюстрация того факта, что выбранные школы отличаются с точки зрения классовых особенностей учеников, что позволяет анализировать их, придерживаясь методологической логики Нельсон и Шутц, а именно оценивать транслируемые стили заботы о детях и их воспитания с точки зрения их сходств и различий.

Доля детей-иностранцев, обучающихся в старших классах, во всех школах оказалась низкой — в опросе принимали участие два ученика-иностранца в гимназии, два — в школе № 2, и один — в школе № 1.

4. Результаты

4.1 Структурированная активность учащихся в школах трех типов

В табл. 3 представлено процентное распределение структурированной активности школьников по типам активности в трех школах.

Таблица 3

Распределение структурированной активности школьников в трех школах по типам активности

Типы структурированной активности	Школа № 1 Пропорция детей в выборке школы (%)	Школа № 2 Пропорция детей в выборке школы (%)	Гимназия Пропорция детей в выборке школы (%)
Ничего не посещает	41	35	26
Спортивные занятия	17	17	27
Репетитор или курсы	40	35	42
Культурные занятия	10	9	15
Изучение иностранного языка	0	2	8
Другое	0	3	9

Самый большой процент детей, которые ничего не посещали в момент исследования посредством метода опроса, в школе № 1 (41 %), затем в школе № 2 (35 %), наименьшее количество — в гимназии (26 %). Занятия с репетитором или курсы по подготовке к вузу или экзаменам являются самым распространенным видом организованных занятий для школьников из всех школ. Примечательным является тот факт, что во всех школах самой большой популярностью пользуются занятия, которые требуют оплаты, и их популярность не зависит от того, в какой школе учатся дети. По всей видимости, материальные ресурсы не определяют выбор занятий. Это подтверждают и ответы школьников, в которых практически не встречается упоминания оплаты занятий в качестве фактора, препятствующего их посещению. В школе № 2 59 % старшеклассников либо вообще не посещают дополнительных занятий, либо посещают курсы и/ или репетиторов.

4.2 Школьные программы внеучебной активности

Школы предлагают разный набор внеучебных мероприятий, как и в исследовании Беннетт и коллег (Bennett, Lutz, Jayaram 2012). Во всех

школах основной акцент делается на дополнительных занятиях по основным предметам, таким, как, например, математика, русский язык, физика или обществознание. Но в гимназии предлагаются и иные виды мероприятий, которые на регулярной основе организуют внеучебную активность учащихся, такие как, например, брейн-ринг с дебатами.

Внеучебные программы, предлагаемые школами, имеют *разное содержание*. В школах № 1 и № 2 под «кружки» могут «маскироваться» обычные репетиционные занятия.

Респондент 1: *Она [педагог] говорит, приходите на кружок, это у них так репетиторство называется. Репетиторство называется у них кружком.*

Интервьюер: *Репетиторство по каким предметам?*

Респондент 2: *По всем почти.*

Респондент 1: *По информатике, алгебра, геометрия.*

Респондент 2: *Сейчас те, которые сдаются в ЕГЭ (школа № 1, 10 класс, жен.).*

Такая форма занятий отчасти обуславливает высокую долю старшеклассников, посещающих дополнительные занятия по предметам в школах № 1 и № 2 (см. табл. 3). В школе № 2 возможности организованного досуга в старших классах представлены только такими платными занятиями.

Ключевое отличие имеющихся досуговых предложений в школах заключается в использовании принципиально *разных подходов*, которые бы одновременно решали задачу соблюдения баланса нагрузки для школьников и регулировали их внеучебную активность.

В нашем случае в гимназии учителя и школьная среда в целом воспроизводят идею «полезного/ разумного досуга» под присмотром взрослого и имеющего регулярный характер. Инициаторами здесь выступают непосредственно учителя, формируется особая культура учебного заведения, ориентирующая учеников на посещение занятий из личного интереса: *«А так там участвуют все, кто интересуется, т. е. учительница такая приходит “Вот у нас есть такие-то, такие-то места, ребят, кто хочет?”, ребята поднимают руки и идут, т. е. никто никого не заставляет, при этом заинтересовано очень много людей. <...> Наш класс постоянно в чем-то участвует, это какие-то концерты в школе, какие-то проекты, которые нам придумывает учительница, наша классная руководитель, наш класс в этом участвует в основном»* (гимназия, 10 класс, жен.).

Общеобразовательные школы предпочитают подходить к досугу учащихся с позиции минимизации усилий и фрагментарного включе-

ния. Ученики под давлением могут привлекаться к участию в мероприятиях, предложения о которых поступают в школу от районной администрации. Например, школьницы рассказывают, как их класс участвовал в командной военно-спортивной игре «Зарница». О том, что им необходимо принять участие в этих соревнованиях, им сообщили незадолго до мероприятия. Участие не было добровольным.

Респондент 1: *«На Зарницу 10 класс» «А что такое “Зарница?”»*

Респондент 2: *«Не важно, вы поедете!»*

<...>

Респондент 3: *Весело было, когда в прошлом году: «Ребята, у нас через 2 дня будет “Зарница”, что ждёте? Собирайте автомат!»*

— *«Но мы в жизни его никогда не видели!»*

— *«Вы за 2 дня научитесь»*

И бедные девочки с нашего класса, тренировались 2-3 дня (школа № 1, 10 класс, жен.).

Многие мероприятия для старшеклассников в этой школе часто либо начинаются по инициативе школьников, либо существуют благодаря их инициативе и, если она пропадает, то и программы закрываются. К примеру, школьница, которая переехала из другого города, рассказала, как проявляла инициативу, чтобы быть включенной хоть в какую-то внеклассную активность: *«Новая школа, новый город, мест я не знаю, 7 класс, меня никто не пускает гулять, друзей нет никаких, секций нет. Нужно же как-то развиваться, чего-то добиваться. В спортивные не брали по возрасту, в художественные — талант N [имя одноклассницы] меня затмил, я не решилась. <...> Вот, просто не нашлось. В каллиграфический, все остальное было что-то не то, не устраивало. Поэтому, а еще в коллектив и с классным руководителем, всегда можно хорошо влиться, занимаясь классными делами. Я пришла 1-ого сентября, был праздник День Учителя: «NN [имя отчество учителя], а у вас кто-то делает плакат на День Учителя?»*

— *«Нет, а ты хочешь сделать?»*

— *«Да, я хочу сделать» (школа № 1, 10 класс, жен.).*

После переезда в Санкт-Петербург она планировала продолжить заниматься фехтованием, но ее не взяли ни в одну из секций, в которую девушка пыталась записаться: *«Одну в город меня не выпускали, мы ездили: там что-то не устроило, там не устроило, там сказали, что слишком старая».* Она вместе с мамой приложила значительные усилия по поиску занятий, используя единственный из доступных для них ресурсов поиска — Интернет: *«мы облазили пол-интернета. Изучила школы*

фехтования, сначала рапиристов, потом саблистов, потом какие-то реконструкции, потом пусть это будет просто волейбол или баскетбол. Ну, хоть куда-нибудь энергию деть». Этот пример хорошо иллюстрирует то, как отсутствие социальных ресурсов, даже при наличии культурных ресурсов и в определенной степени экономических, препятствует включению в организованные формы активности. У семей с миграционной историей отсутствует информация о предлагаемых возможностях. Школа выступает как одна из площадок, к которой есть доверие, но в некоторых школах нет предложений, которые могли бы заинтересовать школьников. Как следует из интервью, единственная возможность включиться во внеучебную деятельность даже на уровне ее школы появилась после проявления собственной инициативы.

Школьница из гимназии, которая также переехала из другого города, стала участвовать в организованных в школе дебатах: «...в этом году у меня были дебаты... Ну, не знаю, меня это просто полностью поглотило. Мне было жутко интересно, и я бы занималась этим с удовольствием и в следующем году» (гимназия, 10 класс, жен.). Таким образом, занятия и другие формы внеучебной активности, предлагаемые школами, могут компенсировать недостаток социальных ресурсов, которые способствуют включению детей в структурированные формы активности.

Следуя логике Нельсон и Шутц (Nelson, Schutz 2007), мы выявили черты, свойственные способам включения детей в разные формы активности в школах № 1 и № 2, которые можно соотнести с некоторыми особенностями подхода «естественного развития». Формы активности, которые предлагаются старшеклассникам общеобразовательными школами, можно разделить на три типа: «репетиторство», директивные формы активности, в которые школьники вовлекаются по принуждению, часто носящие временный характер и проводимые для отчетности, а также формы активности, реализующиеся по инициативе учащихся. В этом наблюдается сходная противоречивость, свойственная особенностям воспитания семей рабочего класса (Weininger, Lareau 2009), в которых, с одной стороны, часто во взаимодействиях с детьми используются распоряжения, с другой, дети во время проведения досуга чаще всего могут проявлять инициативу, принимать собственные решения, т. к. проводят время без взрослых.

4.3 Культурные ресурсы, убеждения

В отличие от исследования Стубер (Stuber 2009), мы не обнаружили классовых различий в культурных диспозициях учащихся. Школьники,

которые посещали занятия, называли сходные причины и мотивацию, самыми популярными из которых являются саморазвитие, получение знаний и навыков, личный интерес. Между тем можно говорить о различиях в ответах учеников из разных школ, которые не посещают дополнительных занятий.

В школах № 1 и № 2 в качестве одной из самых распространенных причин отсутствия дополнительных занятий указывалась собственная лень: *«Раньше я ходил на гитару, фортепиано и хор, но впоследствии покинул эти кружки по той или иной причине. Основная причина — лень»* (школа № 2, 11 класс, муж., опрос). Другим популярным объяснением является нехватка времени. Школьники писали, что им необходимо готовиться к экзаменам или делать домашние задания, и нет времени на другую активность: *«Раньше я занималась плаванием 4 года, пришлось уйти из секции, т. к. не успевала по урокам»* (школа № 2, 9 класс, жен., опрос). Многие ученики данных школ, таким образом, проблематизируют отсутствие у них возможности включаться в организованные формы активности, и это не их осознанный выбор, — причина, по их мнению, лежит вовне или в том, что они не умеют контролировать свои желания.

В ответах учеников гимназии только два ученика указали лень в качестве единственной причины отсутствия внеучебной организованной активности. Наряду с апелляцией к отсутствию времени, распространенным является и другой способ объяснения того, почему они не посещают никаких дополнительных занятий — их отсутствие описывается как продуманное решение, их собственный осознанный выбор: *«Я не хожу ни в кружки, ни в секции, не занимаюсь с репетитором. Мне этого уже хватило в детстве, я занималась разными танцами, закончила художественную школу, занималась с репетитором по английскому языку и математике. Сейчас я люблю ходить в кафе, в разные развлекательные заведения, я вообще очень люблю игры. И физические, и логические»* (гимназия, 11 класс, жен., опрос). Выбор в ответах данного типа может описываться не только как обдуманый, но и как правильный: *«Я увлекаюсь животными и чтением. Я могу удовлетворять свои потребности в получении знаний и общении с животными дома, так что я никуда не хожу»* (гимназия, 9 класс, муж., опрос). Если ученики школ № 1 и № 2, которые не включены в организованные формы активности, часто, отвечая на вопрос о внеучебной активности, пишут: *«ничем не занимаюсь»*, многие учащиеся гимназии, которые не посещают занятий, описывают в ответе на эти вопросы свой неструктурированный досуг. Для них он является равноценным способом достижения определенных целей, которые ста-

вятся перед организованной деятельностью — подготовиться к экзаменам, посвятить время своему хобби (чтение, музыка, игры и пр.) — и может иметь аналогичный статус занятости: «Я предпочитаю заниматься самостоятельно, так как я могу тратить столько времени, сколько хочу я» (гимназия, 10 класс, жен., опрос). Нередко такая форма активности предполагает наличие или развитие навыков, которые дети получили на занятиях в прошлом: «Кроме того, что я хожу в школу, я занимаюсь различными видами рукоделия: валяние, бисероплетение, вязание, а иногда и шитье. Училась я этому в ПМК «N» [название клуба]. Больше всего мне нравится вязание, потому что я могу создавать различные вещи также, которые могут стать элементом декора или одежды, например, я вязала костюм собаке. Времени эти занятия занимают достаточно долго, где-то часа 4, в день, потому что не всегда можно успеть сделать что-то за это время. Репетиторов у меня нет, потому что я предпочитаю заниматься самостоятельно» (гимназия, 11 класс, жен., опрос). В интервью многие школьники гимназии говорят о богатом опыте посещения различных занятий, при этом они не сталкивались с возрастными, природными или другими ограничениями, которые мешали начать заниматься желаемым видом активности.

С точки зрения Стубер, которая находит эмпирическое подтверждение в ее исследовании, большая включенность студентов высшего среднего класса во внеучебную занятость по сравнению со студентами рабочего класса, связана с различным отношением к подобной занятости. Студенты высшего среднего класса воспринимают такую занятость как полезную и желательную. Сходные установки к организованной активности детей воспроизводят родители среднего класса в исследованиях Ларо. В нашем исследовании различия, которые мы обнаружили, заключаются не в том, что школьники из разных школ по-разному воспринимают целесообразность быть включенным в организованные формы досуга. Напротив, большинство школьников не только транслируют позитивное отношение к структурированной активности, но и посещают хотя бы одно занятие или имели такой опыт в прошлом. Различия проявляются в том, на что или кого они возлагают ответственность за выбор своих досуговых практик, и этот способ описания причин можно охарактеризовать двояким образом.

Во-первых, многие старшеклассники гимназии возлагают ответственность за выбор своего времяпрепровождения на себя. Они воспринимают себя в качестве активного субъекта деятельности, который способен выбрать оптимальный способ проведения досуга и контролировать

то, что с ними происходит. В противоположность этому, многие ученики других школ склонны искать причины вовне, такие, как нехватка времени, отсутствие того, что может привлечь в районе. Эти особенности имеют общие черты с экстернальностью и интернальностью Джулиана Роттера (Rotter 1966; 1975). Согласно его концепции, люди отличаются в зависимости от того, на что возлагают ответственность за последствия своих действий. Люди с экстернальным локусом контроля склонны полагать, что последствия их действий во многом зависят от судьбы, удачи и других внешних факторов, тогда как люди с интернальным локусом контроля считают, что последствия их поведения зависят от них самих. Используя данную терминологию, можно сказать, что ответы учеников разделяются на интернальные и экстернальные, и в общеобразовательных школах было всего несколько интернальных ответов среди тех, кто объясняет отсутствие секций и кружков.

Во-вторых, в общеобразовательных школах, даже если школьники считают себя ответственными за сложившуюся ситуацию, они ее проблематизируют через апелляцию к отсутствию самоконтроля и других необходимых личностных качеств. Пессимистичный взгляд на свои личные особенности встречается и в ответах на другие вопросы и в интервью. Цитата из интервью школьницы с миграционной историей, которую мы уже приводили, в частности, иллюстрирует эту двойственность интерпретации причин, определивших внеучебную активность в первое время после переезда в Санкт-Петербург. Респондентка, с одной стороны, указывает на внешние преграды, которые помешали ей начать заниматься спортом (*«секций нет (...), в спортивные не брали по возрасту»*), а с другой, на отсутствие личностных качеств, необходимых для занятий изобразительным искусством (*«в художественные — талант N меня затмил, я не решилась»*). Отчасти эти особенности, связанные с уверенностью в собственных силах или ее отсутствием, имеют некоторые черты чувства права и чувства принуждения, которые, соответственно, формируются у детей среднего и рабочего класса. Сходство заключается в том, что одни респонденты отличаются от других тем, что, с их точки зрения, добиваются поставленных целей. Но если у Ларо речь идет больше об интериоризованных навыках взаимодействия с взрослыми, сформированных умениях добиваться своих целей, то здесь речь идет скорее о специфических способах восприятия себя, о самооценке школьников. Отсутствие талантов, определенных качеств и необходимых характеристик воспринимаются учениками в качестве причин, ограничивающих их выбор.

5. Обсуждение результатов

В данном исследовании мы изучали причины, которые лежат в основе различий во включенности в структурированные формы активности старшеклассников, обучающихся в трех школах «спального» района Санкт-Петербурга. В интерпретации результатов мы планировали следовать методологической логике Беннетт и коллег, противопоставляющих структурные и культурные объяснения различий в видах и количестве организованных занятий, посещаемых детьми из разных социальных классов. Мы также обнаружили различия во включенности в разнообразные формы активности школьников из разных учебных заведений, и объяснение этому через структурные условия является важной составляющей наших выводов, но результаты демонстрируют более сложные закономерности, которые требуют иной интерпретации. Среди них ключевыми являются различные подходы школ к внеучебной активности и способы объяснения старшеклассниками причин отсутствия определенных видов занятий.

Школы в нашем исследовании выступают не только в качестве площадок, предоставляющих разные виды и количество дополнительных занятий и других форм внеучебной активности: они транслируют разные подходы к включению в них детей. Подход общеобразовательных школ имеет черты «естественного развития», а гимназии — «организованного развития». Здесь важно подчеркнуть, что мы описываем подходы школ к реализации внеучебных программ, а не подходы к воспитанию в целом. Последнее требовало бы изучения способов и стилей реализации всех программ и работы со школьниками.

Другим важным результатом нашего исследования являются обнаруженные различия в способах, которые используют школьники для объяснения выбора занятий или других досуговых практик. Во многих исследованиях, которые изучают выбор не/ структурированных форм активности, особая роль отводится разделяемой мотивации выбора и целям, которых хотят достичь родители или сами участники (Bennett, Lutz, Jayaram 2012; Plari 2013; Kremer-Sadlik, Izquierdo, Fatigante 2010; Stuber 2009). В нашем исследовании мы наблюдаем преимущественно разделяемые представления о значимости данных видов практик среди учеников всех школ, но в то же время — специфические особенности в восприятии себя и в том, на кого возлагают ответственность за сложившуюся ситуацию школьники из разных школ. Эти особенности могут указывать на различия в самооценке и локусе контроля. Предыдущие исследования также обнаруживали взаимосвязь локуса контроля, социального класса

и школьной среды (Bartel 1971). Было показано, что школьники низшего (lower-) и среднего класса не имеют различий в локусе контроля в начале обучения, но затем, к шестому классу они становятся значимыми, что может говорить о влиянии школьной среды на личностные особенности. Таким образом, подход Роттера имеет пересечения с идеями классовой и школьной обусловленности проявляемых когнитивных особенностей. Возможно, нематериальные виды ресурсов, которые имеют отношение к когнитивной сфере (культурные ресурсы у Стубер), можно было бы расширить, обращая внимание на другие когнитивные и аффективные особенности личности в последующих исследованиях.

Обнаруженные различия в ответах школьников, на наш взгляд, не имеют классовой природы, т. к. они скорее описывают школьников определенных школ. Хотя школьники по образованию матери распределены по школам неравномерно, внутри школ наблюдается больше стилевых сходств в ответах, чем между ними, независимо от принадлежности к классу. Данная взаимосвязь определенной институциональной среды с восприятием себя и уровнем активности школьников отсылает к результатам классического исследования Эллен Лангер и Джудит Родин (Langer, Rodin 1976). Эксперимент, который они провели, продемонстрировал, как институционально предоставляемые возможности делать выбор, принимать решения и чувствовать свою компетентность, повлияли на поведение и самочувствие испытуемых. На примере школьницы с миграционной историей мы видим, как серия неудач, связанная с недостатком социальных ресурсов (а не культурных или материальных), во-первых, определяет ее выбор досуговых структурированных возможностей, а, во-вторых, формирует способ интерпретации данного опыта через отсылку к своим особенностям, видимым в качестве препятствий для достижения желаемых видов деятельности. При этом структурные условия, задаваемые школой, и реализуемые подходы к включению в досуговую активность также ограничивают ее практики. Между тем дизайн нашего исследования не позволяет однозначно говорить о влиянии институциональных условий на личностные особенности учащихся. Объяснение данных тенденций требует дальнейших исследований.

Литература

Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети и родители — мигранты во взаимодействии с российской школой. *Вопросы образования*. 2012, 1: 176–199.

Бурдые П. Формы капитала. *Экономическая социология*, 2002, 3(5): 60–74.

Бурдые П. Различение: социальная критика суждения. *Экономическая социология*. 2005, 6(3): 25–48.

Бурдые П., Пассрон Ж. *Воспроизводство: элементы теории системы образования*. М.: Просвещение, 2007.

Ястребов Г.А., Бессуднов А.Р., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации территорий. *Вопросы образования*. 2013, 4: 188–246.

Baker D.P., Stevenson D.L. (1986) Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59: 156–166.

Bartel N.R. (1971) Locus and Control and Achievement in Middle- and Lower-Class Children. *Child Development*, 42(4): 1099–1107.

Bennett P.R., Lutz A.C., Jayaram L. (2012) 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*, 85(2): 131–157.

Bourdieu P. (1984) *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Chin T., Phillips M. (2004) Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children's agency, and the summer activity gap. *Sociology of education*, 77(July): 185–210.

Eccles J.S., Templeton J. (2002) Extracurricular and Other After-School Activities for Youth. *Review of Research in Education*, 26: 113–180.

Erola J., Jalonen S., Lehti H. (2016) Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44: 33–43.

Feldman A.F., Matjasko J.L. (2005) The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75(2): 159–210.

Gracia P. (2015) Parent-child leisure activities and cultural capital in the United Kingdom: The gendered effects of education and social class. *Social Science Research*, 52: 290–302.

Ilari B. (2013) Concerted cultivation and music learning: Global issues and local variations. *Research Studies in Music Education*, 35(2): 179–196.

Kremer-Sadlik T., Izquierdo C., Fatigante M. (2010) Making Meaning of Everyday Practices: Parents' Attitudes toward Children's Extracurricular Activities in the United States and in Italy. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1): 35–54.

Langer E.J., Rodin J. (1976) The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged: a field experiment in an institutional setting. *Journal of personality and social psychology*, 34(2): 191–198.

Lareau A. (2002) Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American sociological review*, 67(5): 747–776.

Lareau A. (2003) *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.

Lareau A. (2011) *Unequal childhoods: Class, race, and family life*, 2nd edition with an Update a Decade Later. Berkeley: University of California Press.

Nelson M.K., Schutz R. (2007) Day Care Differences and the Reproduction of Social Class. *Journal of Contemporary Ethnography*, 36(3): 281–317.

Pickett K.E., Luo Y., Lauderdale D.S. (2005) Widening Social Inequalities in Risk for Sudden Infant Death Syndrome. *American Journal of Public Health*, 95(11): 1976–1981.

Posner J.K., Vandell D.L. (1999) After-school activities and the development of low-income urban children: a longitudinal study. *Developmental psychology*, 35(3): 868–879.

Poulin F. et al. (2012) Participation in Organized Leisure Activities as a Context for the Development of Social Competence among Preschool Children. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(2): 32–41.

Rotter J.B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and Applied*, 80(1): 1–28.

Rotter J.B. (1975) Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1): 56–67.

Stuber J.M. (2009) Class, Culture, and Participation in the Collegiate Extra-Curriculum. *Sociological Forum*, 24(4): 877–900.

Weininger E.B., Lareau A. (2009) Paradoxical pathways: An ethnographic extension of Kohn's findings on class and childrearing. *Journal of Marriage and Family*, 71(3): 680–695.

STRUCTURED ACTIVITIES OF STUDENTS IN A RESIDENTIAL DISTRICT OF SAINT PETERSBURG: SOCIAL CLASS, FAMILY, AND SCHOOL

*Raisa Akifyeva**, *Yuliya Andreeva*

Department of Sociology, St. Petersburg School of Social Sciences and Humanities,
National Research University Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia

Citation: Akifyeva R.N., Andreeva Yu.V. (2017) Strukturirovannaya aktivnost' shkol'nikov «spal'nogo» rayona sankt-peterburga: sotsial'nyy klass, sem'ya i shkola [Structured Activities of Students in a Residential District of Saint Petersburg: Social Class, Family, and School]. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 20(1): 128–148 (in Russian).

Abstract. The article reports the results of a study of differences in structured activities of students, as well as the reasons that determine these differences. The empirical base of the research includes the survey (208 students) and 20 interviews made in 2013–2014 in three schools of a residential district of St. Petersburg. In this study we

* Corresponding author. E-mail: akifieva@mail.ru.

have answered the following questions: What is the difference between structured activities of children from different schools? How do these differences relate to the resources possessed by the students and the opportunities offered by the schools? We have concluded that the students' structured activities can be determined by the specifics of the school environment, as well as self-perception and the perception of their capabilities. Schools are not just places that provide different types and number of extra-curriculum activities. They follow different approaches to implementation of extra-curricular programs. The students from different schools explain their choice of structured activities differently; they also reveal differences in self-perception and in attributing responsibility for the current situation. These features can be interpreted as differences in self-esteem and locus of control. In our opinion, the indicated differences in students' responses have no class nature. Although students are unevenly distributed across schools in terms of mothers' level of education, there are greater stylistic similarities in their responses within schools than between them.

Keywords: structured activities, social class, social inequality, child-rearing approaches, Saint Petersburg, Russia.

References

- Aleksandrov D.A., Baranova V.V., Ivanyushina V.A. (2012) Deti i roditeli — migranty vo vzaimodeystvii s rossiyskoy shkoly [Children and parents: migrants in cooperation with the Russian school]. *Voprosy obrazovaniya* [Education issues], 1: 176–199 (in Russian).
- Baker D.P., Stevenson D.L. (1986) Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59: 156–166.
- Bartel N.R. (1971) Locus and Control and Achievement in Middle- and Lower- Class Children. *Child Development*, 42(4): 1099–1107.
- Bennett P.R., Lutz A.C., Jayaram L. (2012) 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*, 85(2): 131–157.
- Bourdieu P. (1984) *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bourdieu P. (2002) Formy kapitala [Forms of capital]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya* [Economic sociology], 3(5): 60–74 (in Russian).
- Bourdieu P. (2005) Razlicheniye: sotsial'naya kritika suzhdeniya [Distinction: a social critique on the judgment of taste]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya* [Economic sociology], 6(3): 25–48 (in Russian).
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2007) *Vosпроизводство: elementy teorii sistemy obrazovaniya* [Reproduction in Education, Society, and Culture]. M.: Prosveshcheniye (in Russian).
- Chin T., Phillips M. (2004) Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children's agency, and the summer activity gap. *Sociology of education*, 77(July): 185–210.
- Eccles J.S., Templeton J. (2002) Extracurricular and Other After-School Activities for Youth. *Review of Research in Education*, 26: 113–180.
- Erola J., Jalonen S., Lehti H. (2016) Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44: 33–43.
- Feldman A.F., Matjasko J.L. (2005) The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75(2): 159–210.
- Gracia P. (2015) Parent-child leisure activities and cultural capital in the United Kingdom: The gendered effects of education and social class. *Social Science Research*, 52: 290–302.
- Ilari B. (2013) Concerted cultivation and music learning: Global issues and local variations. *Research Studies in Music Education*, 35(2): 179–196.
- Kremer-Sadlik T., Izquierdo C., Fatigante M. (2010) Making Meaning of Everyday Practices: Parents' Attitudes toward Children's Extracurricular Activities in the United States and in Italy. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1): 35–54.
- Langer E.J., Rodin J. (1976) The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged: a field experiment in an institutional setting. *Journal of personality and social psychology*, 34(2): 191–198.
- Lareau A. (2002) Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American sociological review*, 67(5): 747–776.
- Lareau A. (2003) *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau A. (2011) *Unequal childhoods: Class, race, and family life*, 2nd edition with an Update a Decade Later. Berkeley: University of California Press.
- Nelson M.K., Schutz R. (2007) Day Care Differences and the Reproduction of Social Class. *Journal of*

Contemporary Ethnography, 36(3): 281–317.

Pickett K.E., Luo Y., Lauderdale D.S. (2005) Widening Social Inequalities in Risk for Sudden Infant Death Syndrome. *American Journal of Public Health*, 95(11): 1976–1981.

Posner J.K., Vandell D.L. (1999) After-school activities and the development of low-income urban children: a longitudinal study. *Developmental psychology*, 35(3): 868–879.

Poulin F. et al. (2012) Participation in Organized Leisure Activities as a Context for the Development of Social Competence among Preschool Children. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(2): 32–41.

Rotter J.B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and Applied*, 80(1): 1–28.

Rotter J.B. (1975) Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1): 56–67.

Stuber J.M. (2009) Class, Culture, and Participation in the Collegiate Extra-Curriculum. *Sociological Forum*, 24(4): 877–900.

Weininger E.B., Lareau A. (2009) Paradoxical pathways: An ethnographic extension of Kohn's findings on class and childrearing. *Journal of Marriage and Family*, 71(3): 680–695.

Yastrebov G.A., Bessudnov A.R., Pinskaya M.A., Kosaretskiy S.G. (2013) Problema kontekstualizatsii obrazovatel'nykh rezul'tatov: shkoly, sotsial'nyy sostav uchashchikhsya i uroven' deprivatsii territoriy [The problem of the contextualization of educational outcomes: schools, the social composition of students and the level of deprivation of territories]. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of education], 4: 188–246 (in Russian).