

Том 2 · # 1 · 2017

ГОРОДСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКИ



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МОСКВА · 2017

Vol. 2 · # 1 · 2017

**URBAN
STUDIES
AND PRACTICES**



MOSCOW · 2017



NATIONAL RESEARCH UNIVERSITY
HIGHER SCHOOL OF ECONOMICS

Graduate School of Urbanism

ISSN 2500-1604 (Print)
ISSN 2542-0003 (Online)

Publisher:
NATIONAL
RESEARCH
UNIVERSITY
**HIGHER SCHOOL
OF ECONOMICS**

The editorial position does not necessarily reflect the authors views. The reproduction of materials without permission of the editorial office is prohibited.

The journal is registered July 21, 2016 in the Federal Service for Supervision in the Area of Telecom, Information Technologies and Mass Communications. Certificate of registration of mass media PI No. FS 77 - 66568

Subscription Index:
"Rospechat" Agency – **80353**

Address:
National Research University
Higher School of Economics
20, Myasnitskaya St., Moscow,
115054, Russian Federation
tel: +7 495 725-30-70*5924
e-mail: usp_editorial@hse.ru

URBAN STUDIES AND PRACTICES
Vol. 2 · # 1 · 2017

Editor-in-Chief

ALEXEI NOVIKOV (*HSE, Russian Federation*)

Editorial Board

ALEXANDER OSTROGORSKIY (*MARCH Architecture School, Russian Federation*)

ALEXANDER STREPETOV (*Vysokovsky Graduate School of Urbanism NRU HSE, Russian Federation*)

ANNA ROCHEVA (*RANEPA, Russian Federation*)

EGOR KOTOV (*Vysokovsky Graduate School of Urbanism NRU HSE, Russian Federation*)

EVGENY VARSHAVER (*RANEPA, Russian Federation*)

GUY ARCHER (*Capital Perspective, Russian Federation*)

Editorial Council

MICHAIL BLINKIN (*HSE, Russian Federation*)

EUGENE ASSE (*MARCH, Russian Federation*)

NIK HEYNEN (*University of Georgia, USA*)

IRINA ILINA (*HSE, Russian Federation*)

NIKOLAY KICHIGIN (*HSE, Russian Federation*)

ANDREY KOLOKOLNIKOV (*HSE, Russian Federation*)

SIMON KORDONSKY (*HSE, Russian Federation*)

NADEZHDA KOSAREVA (*HSE, Russian Federation*)

ALEXEY KRASHENINNIKOV (*Moscow Institute of Architecture, Russian Federation*)

VITALY KURENNOY (*HSE, Russian Federation*)

VLADIMIR NIKOLAEV (*HSE, Russian Federation*)

ALEXEY NOVIKOV (*HSE, Russian Federation*)

ALEXANDER PUZANOV (*HSE, Russian Federation*)

GRIGORY REVZIN (*HSE, Russian Federation*)

BLAIR RUBLE (*Woodrow Wilson International Center for Scholars, USA*)

MARIYA SAFAROVA (*HSE, Russian Federation*)

ELENA SHOMINA (*HSE, Russian Federation*)

SERGEY SIVAEV (*HSE, Russian Federation*)

EDOUARD TRUTNEV (*HSE, Russian Federation*)

DMITRY ZAMYATIN (*HSE, Russian Federation*)

OKSANA ZAPOROZHETS (*HSE, Russian Federation*)

Executive secretary

Alexandra Petrukina (*HSE, Russian Federation*)

Executive editor Anna Zaichenko

Pre-Press Yulia Petrina

Designer Andrey Pavlov

Manager

Diana Kodzokova (*HSE, Russian Federation*)

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКТОРОВ

7/ Introduction: Giving Voice to the City in Migration Studies

9/ Города и миграционные исследования: старые и новые рубежи

ФОРУМ

11/ Forum

СТАТЬИ

25/ E. VARSHAVER, A. ROCHEVA, N. IVANOVA

Bridging Science and Practice: Migrant Integration Events in Moscow Neighborhoods

40/ P. ZUBKOV

Equally Despised, Equally Despising: Bridging the Gap Between Religious Minorities in a City

54/ L. ZEMNUKHOVA

Highly Skilled Russian Migrants in London: The Case of IT Professionals

64/ И. ФЕРНАНДЕС АРАГОН, Ф. ХОГИАНИ БАССИНА, Ю. ШЕРШНЕВА

Городская пространственная сегрегация иностранного населения на примере Бильбао

85/ Р.Н. АКИФЬЕВА

Практики воспитания детей русскоязычными женщинами в Мадриде: влияние района проживания и миграционной специфики

103/ В.В. БАРАНОВА, К.С. ФЕДОРОВА

(Не)видимость и (вне)находимость: трудовые мигранты и языковой ландшафт Санкт-Петербурга

ПЕРЕВОДЫ

122/ А. ПОРТЕС, М. ЧЖОУ

Новое второе поколение: сегментная ассимиляция и ее разновидности

CONTENTS

EDITORIAL

7/ Introduction: Giving Voice to the City in Migration Studies

FORUM

11/ Forum

ARTICLES

25/ EVGENI VARSHAVER, ANNA ROCHEVA, NATALIYA IVANOVA
Bridging Science and Practice: Migrant Integration Events in Moscow Neighborhoods

40/ PAVEL ZUBKOV
Equally Despised, Equally Despising: Bridging the Gap Between Religious Minorities in a City

54/ LILIIA ZEMNUKHOVA
Highly Skilled Russian Migrants in London: The Case of IT Professionals

64/ IRAIDE FERNÁNDEZ ARAGÓN, FARID KHOGYANI BASSINA, JULIA SHERSHNEVA
Residential Segregation of the Foreign Population: The Case of Bilbao

85/ RAISA AKIFYEVA
Child-Rearing Practices of Russian-Speaking Women in Madrid: the Effects of the Neighborhood and Migration Specificity

103/ VLADA BARANOVA, KAPITOLINA FEDOROVA
(In)Visibility and (Non)Existence: Labor Migrants and the St. Petersburg Linguistic Landscape

TRANSLATIONS

122/ ALEJANDRO PORTES, MIN ZHOU
The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants

Р.Н. АКИФЬЕВА

ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ЖЕНЩИНАМИ В МАДРИДЕ:

ВЛИЯНИЕ РАЙОНА ПРОЖИВАНИЯ И МИГРАЦИОННОЙ СПЕЦИФИКИ¹

Акифьева Раиса Николаевна, старший преподаватель департамента социологии Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Седова, д. 55, корп. 2, каб. 217
E-mail: akifieva@mail.ru, akifieva@hse.ru

В статье представлены результаты исследования практик воспитания детей русскоязычными женщинами-мигрантками, проживающими в Мадриде, которые проявляются в организации повседневной жизни ребенка, в выборе образовательных и досуговых программ и площадок. Целью исследования является изучение влияния района проживания и миграционной специфики семей на практики воспитания детей. Эмпирическую базу составляют интервью с русскоязычными родителями, педагогами и организаторами русскоязычных структурированных форм активности для детей, а также дневники наблюдений, проведенных в ходе посещения данных программ, встреч и прогулок с родителями и детьми. Результаты исследования демонстрируют, что институциональные ресурсы района могут определять разнообразие и выбор структурированных форм активности, в которые оказываются вовлечены дети. Родители используют ряд стратегий, чтобы преодолеть ограниченность востребованных ресурсов и неблагоприятные условия проживания. Миграционная специфика семей, проявляемая в таких особенностях, как уровень владения языком страны рецепции, представления о важности передачи родного языка ребенку, ориентированность на русскоязычное сообщество, опосредует влияние района на практики воспитания.

Ключевые слова: практики воспитания; русскоязычные мигранты; структурированная активность; неравенство; влияние района проживания

Введение²

Важную роль в дискуссиях относительно природы практик воспитания играет место проживания семей, закладывающее в той или иной степени структуру их возможностей [Bennett, Lutz, Jayaram, 2012; Furstenberg et al., 1999; Zhou, Bankston III, 1994]. Как различные особенности района проживания и их восприятие родителями могут оказывать влияние

- 1 Данная статья подготовлена в рамках проекта “Child-rearing practices of Russian-speaking women in Spain in the course of life”, реализуемого при финансовой поддержке Центра изучения Германии и Европы (СПбГУ – Университет Билефельда).
- 2 Я выражаю огромную благодарность Елене Тыкановой (СИ РАН, Санкт-Петербург) за возможность обсудить с ней результаты данного исследования на протяжении всего периода работы над статьей, за советы, комментарии и идеи. Я также благодарю анонимных рецензентов за проделанную работу, позволившую мне внести в текст важные изменения. Я очень признательна всем, кто согласился принять участие в данном исследовании, а также тем, кто оказывал содействие в поиске новых людей, знакомил меня с ними и приглашал на встречи. В сборе данных мне очень помогли организаторы и педагоги русскоязычных программ, а также представители православной церкви в Мадриде.

на практики воспитания, так и характеристики семей могут модифицировать это влияние, ограничивая его или ему способствуя [Leventhal, Brooks-Gunn, 2000].

Во многих исследованиях, которые фокусируются на мигрантах или этнических меньшинствах и учитывают прямые или косвенные аспекты взаимосвязи района и практик воспитания, изучаются семьи, которые проживают в непосредственной близости друг от друга или образуют сообщества [Bennett, Lutz, Jayaram, 2012; Jackson, Butler, 2015; Zhou, Bankston III, 1994; Witten et al., 2009]. Между тем влияние района опосредуется миграционной спецификой семей, выраженной не только в особенностях соседских сообществ как носителей определенных культурных норм, установок, ценностей, но и в уровне владения языком рецепции, в опыте переезда, который может существенно менять круг общения, влиять на трудоустройство (занятость, выбор профессии) и т.д. В этом контексте мигранты, которые расселены в населенном пункте дисперсно, представляют собой особый малоизученный исследовательский случай, который позволяет изучить практики воспитания семей, не включенных в плотные миграционные или этнические сети на уровне района проживания.

В данной статье представлены результаты пилотажного исследования влияния реальных или воспринимаемых особенностей района проживания и миграционной специфики семей на практики воспитания детей русскоязычными женщинами в Мадриде. Таким образом, изучается, с одной стороны, то, как район может оказывать влияние на семьи, а с другой стороны — как семьи модифицируют это влияние, например, используя различные стратегии поиска дополнительных ресурсов за пределами районов, формируя дружеские сети и другие.

Основное внимание уделяется включению детей в организованные/структурированные формы активности как одному из важных показателей подходов к воспитанию [Lareau, 2002; 2003; 2011]. Под данными формами активности понимаются любые занятия, такие как занятия музыкой, танцами, другими видами искусства, командными (футбол и т.п.) и некомандными (карате и т.п.) видами спорта, связанные с религией и любые другие виды деятельности, требующие формального зачисления [Weininger, Lareau, 2009]. Также в фокус внимания попадают причины, определяющие выбор школы и детского сада, так как многие структурированные занятия дети посещают на их базе.

Теоретический обзор

Изучение практик воспитания осуществляется с разных теоретических позиций и перспектив. С одной стороны, существует дискуссия о концептуализации и операционализации практик, стилей, стратегий воспитания, об их разнообразии и последствиях для развития ребенка и его жизненных шансов [Baumrind, 1967; 1971; Darling, Steinberg, 1993; Lareau, 2003; 2011; Spera, 2005]. С другой стороны, исследователи обсуждают причины существующего разнообразия практик, стилей, подходов к воспитанию в терминах класса [Lareau, 2003; 2011; Weininger, Lareau, 2009], этнических и национальных особенностей [Kremer-Sadlik, Fatigante, 2015; Kremer-Sadlik, Izquierdo, Fatigante, 2010; Lee, Kao, 2009], структурных ограничений [Bennett, Lutz, Jayaram, 2012; Chin, Phillips, 2004] и др.

А. Ларо в своих работах, основываясь на этнографических данных, показывает, что социальный класс определяет подходы к воспитанию детей [Lareau, 2002; 2003; 2011]. В семьях среднего класса родители реализуют подход «организованное развитие» (concerted cultivation), а родители из бедных семей и рабочего класса — «естественное развитие» (accomplishment of natural growth). Основные различия в подходах к воспитанию лежат в характеристиках социального взаимодействия родителей и детей, в том, как родители организуют повседневную жизнь ребенка, как и о чем с ним разговаривают, как взаимодействуют с институтами. Ключевыми особенностями подходов являются способы общения с ребенком и организация его повседневной жизни: родители в семьях среднего класса вовлекают детей в многочисленные организованные формы активности (например, кружки и секции), используют меньше директивных указаний и больше аргументируют и объясняют свои действия по сравнению с родителями из бедных семей и рабочего класса. Дети последних посещают меньшее количество организованных занятий и имеют больше свободного времени, которое они могут организовывать по своему усмотрению, без участия взрослых.

Отличия в реализуемых подходах проявляются не только в специфических практиках взаимодействия, организации, говорения и т.п., но и в установках и убеждениях родителей относительно своей роли в жизни ребенка, в их мотивации, которая лежит в основе включения детей в разные формы активности. Например, вовлекая детей в организованные формы активности, родители из семей среднего класса будут иметь целью развитие различных талантов и способностей своих детей, тогда как родители из бедных семей и рабочего класса скорее будут преследовать иные цели, такие, например, как обеспечение безопасного времяпрепровождения ребенка. Ларо методологически опирается на работы П. Бурдьё [Бурдьё, Пассрон, 2007; Bourdieu, 1984], и один из важных выводов, который она делает, заключается в том, что дети, социализируясь в разных жизненных условиях, приобретают разные навыки и развивают разные когнитивные особенности. В исследованиях российских семей также обнаруживается взаимосвязь между социальным классом и практиками воспитания или образовательными притязаниями, которая объясняется культурными факторами [Зеликова, 2014; Шпаковская, 2015].

С тезисом об укорененности классового воспроизводства в культурных логиках (cultural logics) семей не согласны исследователи, которые объясняют различия в практиках воспитания с других методологических позиций. Помещая исследование Ларо в контекст дискуссии о важности различия «культуры» (ценности, убеждения, установки родителей) и «структуры» (существующий у них доступ к различным ресурсам) для понимания механизмов социального неравенства, они противопоставляют ее основным выводам результаты исследований, свидетельствующие в пользу структурных объяснений существующего разнообразия в практиках воспитания [Bennett, Lutz, Jayaram, 2012; Chin, Phillips, 2004]. Например, Беннетт и коллеги развивают экологическую перспективу для объяснения различий в количестве секций, кружков и других организованных форм активности, которые посещают дети из семей рабочего и среднего классов. Семьи рабочего класса в их исследовании проживают в качественно иных локальностях и посещают качественно иные школы. Именно эти контекстуальные условия, а не культурные установки родителей, определяют по большей части количество и специфику форм активности, в которые дети оказываются вовлечены.

Данные результаты отсылают к исследованиям «влияния района проживания» (neighbourhood effects), которые показывают, что особенности соседства, среды обитания, окружения, в котором проживает человек, оказывают большее влияние на его жизненные шансы, чем его индивидуальные характеристики [Ham van et al., 2012]. Однако эти исследования не всегда справляются с проблемой «смещения отбора» (selection bias), связанной с отсутствием учета механизмов, определяющих место проживания человека [Slater, 2013; Small, Feldman, 2012]. Жизненные шансы индивидов могут лежать в основе выбора ими места жительства, а не наоборот. Район с высокой концентрацией мигрантов может привлекать в качестве места проживания других мигрантов, к примеру, не спецификой этнического сервиса, а стоимостью жилья и арендной платой [Hedman, Ham van, 2012].

Между тем интерес к изучению влияния места жительства на поведение людей остается значительным. Среди механизмов, обуславливающих это влияние, выделяют социально-интерактивные (например, среда социализации, социальные сети, сплоченность и контроль), средовые (например, физическое состояние окрестностей, уровень шума), географические (например, качество коммунальных услуг) и институциональные (например, состав и объем локальных институциональных ресурсов, таких как школы и площадки досуга) [Galster, 2012]. Большое количество исследований практик воспитания также фиксируют их взаимосвязь с условиями проживания семей и с тем, как они воспринимаются или изучают различные механизмы влияния среды на поведение родителей [Byrnes, Miller, 2012; Furstenberg et al., 1999; Klebanov, Brooks-Gunn, Duncan, 1994; Witten et al., 2009].

В миграционных исследованиях описываются особенности практик воспитания родителей-мигрантов [Modood, 2004; Nauck, Lotter, 2015; Shah, Dwyer, Modood, 2010]. Дети, которые включены в мигрантское сообщество, могут обладать доступом к социальному капиталу [Коулман, 2001] сообщества, т.е. они усваивают различные позитивные культурные образцы (такие, например, как «стремления» и установки на жизненные достижения) и сталкиваются с нормированным принуждением со стороны родителей и членов сообщества (родители контролируют выполнение домашних заданий или запрещают общаться с неблагополучными, на их взгляд, детьми) [Zhou, Bankston III, 1994]. Это позволяет детям быть изолированными от неблагоприятных

гоприятного социального окружения, связанного с их местом проживания. Здесь наблюдаются как пересечения с некоторыми идеями, описанными выше, так и другой взгляд на процессы. С одной стороны, сети и ресурсы мигрантских сообществ образуют те контекстуальные условия, которые можно отнести к социально-интерактивным механизмам влияния среды, если пользоваться классификацией, приведенной выше. С другой стороны, описанные механизмы включают воспроизводство определенной системы установок и убеждений, но не на уровне класса, а на уровне этнического сообщества.

Т. Левенталь и Ж. Брукс-Ганн предложили методологическую схему для изучения влияния района проживания на детей и подростков, которая позволяет учитывать процессы как на уровне района и сообществ, так и на семейном и индивидуальном уровнях, а также принять во внимание накопленный опыт разных исследовательских традиций [Leventhal, Brooks-Gunn, 2000]. В своем обзорном исследовании они выделили три основных механизма, посредством которых осуществляется влияние: институциональные ресурсы (institutional resources), взаимоотношения (relationships), нормы / коллективная эффективность (norms / collective efficacy).

Учитывая механизм «институциональные ресурсы», исследователи фокусируются на существующих в районе обучающих формах активности (например, музеи, библиотеки, обучающие центры), социальных и развлекательных формах активности (например, парки, кружки, секции), а также школах и их характеристиках. Район проживания через доступность, качество и количество разнообразных программ и площадок может оказывать влияние на развитие детей, а также на практики воспитания. Родители, проживающие в районах с небольшим количеством ресурсов, могут использовать стратегии поиска дополнительных ресурсов за пределами своего района.

Непрямое влияние района на развитие детей осуществляется через механизм «взаимоотношения», который определяет способы воздействия района на характеристики и поведение родителей, формирование и наличие сетей поддержки и особенностей домашней среды, что в свою очередь воздействует на детей и подростков. Исследования, изучающие данные способы влияния, показывают, как такие характеристики стилей воспитания, как контроль за детьми и отзывчивость по отношению к ребенку, могут проявляться в качестве реакции на условия проживания или, напротив, оказывать влияние на то, как ребенок будет включен в жизнь района.

«Нормы и коллективная эффективность» являются механизмами контроля, существующими на уровне локальных сообществ. Речь идет о количестве социальных связей в районе, степени, в которой жители района контролируют поведение других с точки зрения социальной приемлемости их поведения, с целью поддержания социального порядка, присмотра за детьми. Другими словами, учитывается неформальный социальный контроль и социальная сплоченность, в частности, чтобы изучить возможности района через формальные и неформальные институты осуществлять мониторинг за активностью детей.

Семьи с миграционной историей и представители этнических сообществ могут различаться уровнем владения языком страны рецепции, иметь отличную от местных жителей композицию социальных сетей, могут быть ориентированы на этническое и мигрантское сообщество и иметь другие особенности [Rodríguez-García, 2015; Zhou, Bankston III, 1994; Witten et al., 2009], обуславливающие влияние района на практики воспитания. Например, мигранты могут быть включенными в мигрантские сообщества, изолированные от других локальных соседских сообществ [Zhou, Bankston III, 1994]. Круг общения родителей может определяться членством в этнической группе, границы которой простираются поверх локальных границ и формируются посредством посещения церкви и клубов для родителей [Witten et al., 2009].

В данном исследовании изучается, как миграционная специфика семей модифицирует влияние района на практики воспитания. На основе методологической схемы Левенталь и Брукс-Ганн анализируются:

1) Нормы и коллективная эффективность: насколько эти механизмы являются актуальными для практик воспитания семей мигрантов, проживающих в разных районах Мадрида?

2) Институциональные ресурсы: какие институциональные ресурсы района востребованы родителями? как они объясняют их выбор, чем, на их взгляд, он определяется? можно ли говорить, что выбор сопряжен с миграционной спецификой семей, например, с их ориентацией на институциональные ресурсы сообщества мигрантов? какие стратегии родители используют, чтобы восполнить недостаток ресурсов или их приумножить?

Механизм «взаимоотношения» в данном исследовании не рассматривался, так как его учет требует проведения сравнительного исследования семей мигрантов и местных. В частности, сравнение необходимо, чтобы проанализировать, являются ли типичными именно для семей мигрантов определенные формы контроля за ребенком или условия обучения, созданные дома.

В предыдущем исследовании я не обнаружила различий на уровне культурных логик, свойственных родителям среднего и рабочего класса в отношении выбора программ дополнительного образования, хотя структурные ограничения, с которыми сталкиваются семьи с недостатком экономических ресурсов и социального капитала, могут определять их выбор структурированных форм активности для детей [Akifyeva, 2016]. В этом исследовании я, напротив, фокусируюсь на миграционной специфике семей, а не на классовой, но особенности, связанные с классовыми позициями семей, будут оговариваться отдельно.

Методы и данные

Полевые работы были проведены в Мадриде в июле — августе 2015 г. и включали сбор интервью (всего 32 интервью) с русскоязычными родителями (из них четыре интервью были взяты у русскоязычных отцов), интервью с педагогами или организаторами русскоязычных структурированных программ для детей (четыре интервью, двое из педагогов-организаторов занятий также имели детей, посещающих программы). Многие информанты были членами групп для русскоязычных родителей, созданных в социальных сетях, а дети большинства респондентов посещали некоторые структурированные формы активности, включая русскоязычные занятия для детей (24 интервью). Большинство респондентов можно отнести к трем группам родителей, которые посещали одну из трех площадок: сообщество родителей, занятия на базе церкви, занятия на базе неформального центра для русскоязычных детей. Многие из них имели опыт взаимодействия с другими русскоязычными площадками для детей в Мадриде.

Кроме интервью, я побывала в гостях у четырех респондентов, присутствовала на встрече, организованной для сообщества родителей Мадрида, посещала программы для русскоязычных детей, а также проводила время на улице с родителями и их детьми (всего семь наблюдений). В ходе этих визитов и прогулок я обращала внимание на взаимодействие женщин с детьми, на характеристики микрорайона, на язык, который используют дети при разговоре, а также брала интервью. Все интервью, встречи и беседы проводились на русском языке.

Русскоязычные мигранты данного исследования являются гетерогенными с точки зрения опыта и целей миграции. Респондентов условно можно разделить на две группы. Первая представлена трудовыми мигрантами, переезд которых сопряжен с поиском или предложениями работы, а также мигрантами с большим объемом экономического капитала, которые выбрали Испанию как комфортное место проживания с точки зрения климатических и социальных условий. Вторую группу можно охарактеризовать как транснациональных брачных мигрантов [Rodriguez-Garcia, 2015], которые осуществили переезд с целью создания семьи с гражданином страны рецепции. Были случаи, когда респонденты переезжали в Испанию с временными целями, но оставались после замужества. Семьи мигрантов, таким образом, представлены эндогамными и экзогамными союзами, а в двух случаях были неполными.

Для операционализации социального класса использовался подход, который принимает во внимание профессию родителей (см., например, [Stuber, 2009]). Оба родителя, отнесенные к рабочему классу, в течение всего профессионального опыта (до и после миграции) имели работу, требующую низкого уровня квалификации, не имеющую руководящих обязанностей, часто в сфере обслуживания или предполагающую ручной труд. Профессия родителей в семьях среднего класса требует обладания квалификацией высокого уровня, обычно в рамках области менеджериальной или профессиональной сферы высокоспециализированного рода деятельности в момент интервью или, в случае с женщинами, перед опытом миграции или рождением ребенка. В общей сложности пять семей были отнесены к рабочему классу, а оставшиеся — к среднему классу. Все мигранты были постоянными в том смысле, что не планировали вернуться в страну происхождения на момент интервью. Однако официальный статус респондентов сильно отличался. Например, переезд двух женщин был обусловлен переездом их мужей,

сопряженным с предложением работы в Мадриде, и на момент интервью они имели статус, требующий продления.

В ходе интервью родители описывали все программы, в которых участвуют их дети, а также типичный будний и выходной день, рассказывали об использовании языка в семье, о том, как происходил выбор образовательных учреждений для детей, о роли отца и матери в воспитании детей, о миграционных планах и включенности в русскоязычное сообщество. Педагоги отвечали на вопросы о том, видят ли они различия в практиках воспитания между родителями, которые посещают их курсы, и в чем они, по их мнению, выражаются.

Данные интервью были закодированы в группы и в подгруппы, основанные на выделенных установках родителей в отношении организации повседневной жизни ребенка, характеристиках района проживания, практиках и контекстах воспитания. Особое внимание уделялось: 1) способам включения детей в различные формы активности и разнообразию видов активности, а также тому, на каких базах они реализуются; 2) убеждениям родителей об оптимальной организации повседневной жизни детей, причинам, которые назывались в качестве важных при выборе тех или иных форм; 3) характеристикам района проживания, причинам его выбора; 4) материальным ресурсам семьи. Затем устанавливалась связь между выделенными на первом этапе категориями и субкатегориями.

Результаты исследования

Специфика расселения и характеристики сообществ

Исследования, которые фокусируются на изучении специфических культурных особенностей мигрантов для объяснения образовательных траекторий детей [Shah, Dwyer, Modood, 2010; Zhou, Bankston III, 1994], как было показано выше, уделяют большое внимание роли сообщества в этих процессах. Сообщество, в классическом понимании, — не просто собрание людей, это собрание институтов, таких как домашнее хозяйство, места собраний, предприятия, церкви, школы, дворы и др. [Парк, 2002]. В этом смысле можно говорить, что в Мадриде сообщество русскоязычных мигрантов слабо институционализировано. В качестве основных структурообразующих институтов малочисленных русскоязычных групп выступают различные досуговые программы для детей, церковь, а также группы, организованные на базе социальных сетей («Фейсбук» и «Вконтакте»). В большинстве случаев сообщества обладают слабыми связями, не имеют городской территориальной специфики и выраженных компактных мест проживания. Особый случай образуют прихожане церкви, дети которых посещают воскресную школу, связи которых более сильные и продолжительные, но они также проживают в разных районах Мадрида и его пригородах. Место жительства в большей степени определено социально-экономическими характеристиками семьи и соответствует сложившемуся расселению местных жителей.

Многие респонденты транслировали представление о пространственной социально-экономической сегрегации, существующей в городе и окрестностях, согласно которому южные пригороды менее престижны, характеризуются высокой долей мигрантов из Африки и других стран, но цены на жилье и аренду в них ниже. Другие районы описываются как районы среднего класса и/или высшего среднего класса. Социально-экономические позиции семей обычно соответствовали их оценке своего района проживания. Респонденты часто сами использовали социально-экономические характеристики района, когда описывали место жительства себя или других, как, например, «...это немножко как бы район такой, скажем, плохой, это юг, это юг Мадрида» (Респ. 1) или «это район среднего класса» (Респ. 2, смешанная семья). Русскоязычные мигранты не имеют компактных мест проживания, рассредоточены по разным районам Мадрида и ближайшим пригородам.

Нормы и коллективная эффективность

Исследователи, изучающие влияние района на детей, обращают внимание на наличие разделяемых жителями района ценностей взаимодоверия, создание среды поддержки в воспита-

нии детей и иные социальные структуры локальных сообществ [Leventhal, Brooks-Gunn, 2000]. Низкая коллективная эффективность, в частности, может повышать вероятность того, что район будет восприниматься как менее безопасный.

Многие семьи мигрантов данного исследования на уровне района проживания не формируют плотных социальных сетей. Независимо от степени, в которой локальные социальные связи способствуют распространению общих норм, определяющих поведение детей, и осуществляют функцию контроля за их соблюдением, зачастую существуют механизмы, препятствующие включению в эти сети некоторых родителей с миграционной историей. Большинство таких механизмов связано с миграционной спецификой изучаемых семей, а именно со стремлением матерей передать русский язык ребенку, со слабым знанием испанского языка родителями, с воспринимаемой ими культурной дистанцией.

Раннее включение ребенка в обучение в образовательных учреждениях, связанное с особенностями испанской системы образования, формирует преимущественно испанскую языковую среду. Дети отказываются от использования русского языка дома или говорят на испанском языке при общении друг с другом, даже если с родителями общаются по-русски. Все родители-информанты полагают, что без значительных усилий с их стороны ребенок будет предпочитать говорить на испанском языке. Эти тенденции наблюдаются как в смешанных, так и в русскоязычных семьях, и если ребенок начинает посещать образовательное учреждение, проявляются в течение короткого времени: *«У нас папа тоже русский, но мы заметили то, что через два месяца после приезда мы пошли сразу же в испанскую школу. Через три месяца старшие дети уже разговаривали по-испански, т.е. мы не учили испанский язык до этого никогда. Старший ребенок через три месяца, младший через пять месяцев уже говорил, и они имеют очень хорошие результаты по испанскому языку в школе..., 9–10, т.е. отлично. Но при этом мы стали замечать, что поскольку вокруг среда вся испаноязычная, дети очень быстро стали терять русский язык, просто моментально. И поскольку друзья все испаноязычные, т.е. музыкальная школа, занятия спортом на испанском языке, поэтому язык такой вот живой теряется»* (Респ. 3).

У родителей, которые не имеют возможности забирать детей после школы, дети остаются на дополнительные занятия, что способствует их социализации в испаноязычной среде.

Родители варьируются в зависимости от усилий, затраченных на изучение русского языка ребенком, но большинство родителей разделяют высокую ценность русского языка и негативно оценивают процессы отказа от его использования в общении. Курсы русского языка и другие русскоязычные формы активности рассматриваются в качестве важной составляющей общего воспитания ребенка, а общение матери с ребенком по-русски — как необходимое условие сохранения языка. Изучение русского языка далеко не всегда имеет своей целью культурный трансфер, он воспринимается в качестве ценного ресурса с точки зрения жизненных шансов и перспектив ребенка. Этот факт лежит в основе формирования русскоязычной среды общения ребенка, даже если женщина не была в нем заинтересована до его рождения: *«То есть мне спустя 10 лет в Испании не нужно столько русского общения. Потому что это опять возвращает меня в наши русские традиции, которые здесь не проходят. И я начала общаться, и я нашла эту группу из-за Лерунчика³, потому что ей нужно будет общаться со сверстниками, с русскими»* (Респ. 4, смешанная семья).

Родители используют разные стратегии поддержания русскоязычной среды: говорят с детьми только по-русски во всех ситуациях, даже если присутствуют испаноговорящие, выходят на прогулки с детьми с другими русскоязычными матерями, обеспечивая возможность детям общаться по-русски, нанимают русскоязычных нянь и включают детей в различные русскоязычные структурированные занятия. Практики, направленные на способствование усвоению русского языка ребенком, могут ограничивать включение матерей в соседские испаноязычные сообщества. К этому в ряде случаев добавляется плохое владение испанским языком женщинами, которые имеют непродолжительный опыт проживания в Испании, при этом ситуация со знанием испанского языка со временем может не меняться.

Ряд женщин воспроизводят представления о существовании культурных отличий между испанскими и русскоязычными женщинами, которые проявляются в том числе в практиках воспитания: *«Но опять же, в районе, где мы живем, да, у людей достаток чуть выше среднего и,*

3 Все интервью анонимизированы.

соответственно, конечно, люди сначала проверяют. И в основном на детских площадках гуляют с детьми нянечки. Нянечки — это либо украинки, либо румынки, либо русские. Соответственно, когда одна русская приходит гулять с ребенком, я узнала уже потом, мне сказали, что где-то полгода почти вся эта детская площадка думала, что я няня. Во-первых, я достаточно выгляжу, наверное, молодо для того, чтобы быть мамой, не знаю. Во-вторых, как бы немножко другое отношение. Если испанки они сидят, лясы точат, дети в песке сами по себе, то я везде со своим ребенком, как курица с яйцом. Видимо, возможно, так относятся здесь няни, потому что у них ответственность, не знаю» (Респ. 5, смешанная семья). По словам многих респонденток, средний возраст испанских матерей ровесников их детей, с которыми они сталкиваются в школе, детском саду, на детских и других площадках, может быть существенно выше.

В ряде случаев культурные отличия назывались респондентками в качестве важной причины предпочтения общения с русскоязычными женщинами: «Все равно, как бы ты ни был замужем за испанцем, сколько бы у тебя испанских детей нет, но из тебя не выйдет, твоё... твою национальность, твою... Я Хосе всегда говорила. Он: “Иди, общайся со своими испанцами”. Я говорю: “У меня никогда так в жизни испанцы так не поймут, как наши. На каком бы я чистом испанском ни говорила, Хосе. Менталитет у нас совершенно другой» (Респ. 6, смешанная семья).

В некоторых районах наблюдается дистанцирование русскоязычных мигрантов от других групп жителей Мадрида. Несколько человек описывали свой район как неблагоприятный для проживания, преимущественно основывая аргументацию на перечислении характеристик местных жителей, таких как экономическое положение, миграционный статус или этническая принадлежность: «В моем районе, например, пролетарский район, цыгане одни, арабы одни, румыны, контингент такой. Как я вот мимо этих школ публик (государственная школа. — Примеч. авт.) государственных прохожу, смотришь, там 12 лет дитю, стоит с сигаретой, курит, ругается трехэтажным. Ну, цыгане там...» (Респ. 7).

Выбор такого района в качестве места проживания связывается в этих случаях с доступностью жилья (низкой арендной платой) и рассматривается как вынужденный вариант. Такое восприятие района оказывает влияние на практики воспитания, в частности, на выбор школы. Например, в одной семье рабочего класса ребенок начал посещать школу недалеко от арендованной квартиры, которую в дальнейшем решили поменять: «Но потом просто эта квартира не отапливалась, я искала квартиру более теплую, стало как-то холодать» (Респ. 8). После переезда встал вопрос о переводе ребенка в другую школу, но подходящий вариант недалеко от нового места жительства не был найден. По словам респондентки, все школы, которые оказались поблизости, характеризовались высокой концентрацией мигрантов, воспринимаемых в качестве носителей установок, которые могли бы негативно повлиять на образовательные успехи сына: «Я хотела поменять, но когда я пошла в одну колехию [школа], в другую, как Олеся говорит, районы, очень много экстранхеров [иностранцев] темных. (...) Если в классе очень много румын или еще кого-то, арабов, они сами не хотят (...) учиться и другим не дают (...) Я пошла, посмотрела, а у нас там, где мы сняли квартиру, она была дешевле, получше, с отоплением все, но там очень много арабов, там очень много вот этих всяких негров».

В результате на момент интервью мальчик продолжал посещать школу, которая после переезда семьи стала находиться далеко от дома, в двух остановках метро. Этот пример примечателен для нашего исследования тем, что вся структурированная активность ребенка в будние дни проходила на базе его школы и была ограничена предложениями школы, так как у родителей не было возможности из-за рабочего расписания забирать его из школы сразу после уроков и сопровождать его на другие занятия. В другом примере мать из семьи, отнесенной к рабочему классу, специально записала своего восьмимесячного ребенка в детский сад, расположенный не в районе их проживания, чтобы оградить его от контактов с местными жителями-мигрантами: «Я, например, живу в этом районе. Он, скажем, рабочий район. Я свою дочку отправляю туда, скажем так, в верхнюю часть в садик, чтобы... Я не хочу... Я сама, конечно, эмигрантка, не хочу, чтобы она с ними, с мигрантами, жила, не то, что жила, и общалась» (Респ. 9, смешанная семья). Поиск был ограничен вариантами, расположенными недалеко от дома и по пути на ее работу, в связи с отсутствием временных возможностей отвозить ребенка в отдаленный от работы и дома детский сад.

Во всех этих и подобных случаях матери до конца не удовлетворены результатами выбора. Они останавливаются на компромиссном варианте, выбирая, по их мнению, лучший или один из приемлемых, но из числа доступных с учетом временных и материальных ресурсов семьи.

Здесь наблюдаются интересные пересечения с примерами из других исследований. Исследование жителей среднего класса этнически и социально смешанного района Лондона показало, как, первоначально выбрав его в качестве места жительства в процессе джентрификации, они меняли свое позитивное к нему отношение, когда знакомились со школьной системой района [Jackson, Butler, 2015]. Черная молодежь рабочего класса, преимущественно дети мигрантов, поселившихся в районе в 1960-х годах, начинала восприниматься как «уличные дети» (“street kids”), ответственные за негативную репутацию районных школ и атмосферу на улицах. Только одна начальная школа считалась родителями среднего класса приемлемой для того, чтобы отправить туда детей. В результате к моменту окончания ребенком начальной школы многие семьи покинули район.

В другом примере вьетнамские родители-мигранты из малоресурсных семей в Америке, проживающие в районе с высоким уровнем безработицы, через разделяемые членами сообщества формы контроля и ценности, а также ориентацию на мигрантское сообщество, сохраняли культурную изоляцию, что позволяло обособлять детей от неблагоприятного социального окружения [Zhou, Bankston III, 1994].

В первом примере сходство с нашими случаями состоит в том, что родители придают большое значение школе и социальному окружению детей. Они стремятся изменить ситуацию: переезжают, а в примерах данной статьи — терпят неудобства при отсутствии материальных ресурсов для того, чтобы отдать ребенка в другую школу. Общим для всех случаев является дистанцирование родителей от семей рабочего класса, проживающих в их районе, которые воспринимаются культурно иными с точки зрения их установок и поведения.

Наряду со сходством, в случаях с семьями Мадрида есть уникальные особенности, которые поднимают вопрос о природе описанных тенденций. Если диспозиции и практики среднего класса, направленные на реализацию различных идеальных моделей городской жизни, можно объяснить в терминах культурного воспроизводства П. Бурдьё (см., например, [Butler, Robson, 2011]), то в данном исследовании сходные особенности восприятия ситуации в районе и родительских практик наблюдаются у женщин из рабочего класса. Респондентка из примера выше, которая выбрала детский сад в другом районе города для своей восьмимесячной дочки, считает себя носителем системы ценностей, отличной от большинства местных жителей района, и воспроизводит идеи, согласно которым передача ценностей и установок происходит в процессе социализации с самых ранних лет жизни: «Мне кажется, если с маленьких лет уже, если у тебя папа — врач, мама, не знаю, учитель, тоже будешь стремиться стать кем-то. А здесь одни мигранты, половина не работают, не живут, получают только пособия. Если она будет на все это смотреть, она тоже скажет: «Зачем мне работать, в принципе?» (Респ. 9, смешанная семья). Отсутствие материальных ресурсов не позволяет ей и другим семьям, неудовлетворенным жителями своего района и системой его образовательных услуг, сменить место жительства, как, например, поступали семьи среднего класса в Лондоне. В случае с вьетнамскими родителями сходные изоляционные стратегии описываются как проявление особенностей, которые можно назвать этническими. Модуд даже использует понятие «этнический капитал», чтобы объяснить образовательные достижения британцев пакистанского происхождения из рабочего класса, — родители, независимо от социального класса, обладали высокими ожиданиями в отношении карьеры их детей, установками на образовательные достижения [Modood, 2004; Shah, Dwyer, Modood, 2010]. Но в этих исследованиях большую роль в поддержании, (вос)производстве норм играет мигрантское/этническое сообщество. Сильные этнические связи позволяют получить семьям из рабочего класса доступ к культурному капиталу. Наше исследование не позволяет делать выводов о данной роли сообщества. Как было показано, оно характеризуется слабыми связями и дисперсным расселением мигрантов, что затрудняет взаимодействие людей.

Институциональные ресурсы

Качество и количество институциональных ресурсов в районе может оказывать влияние на развитие детей [Leventhal, Brooks-Gunn, 2000]. Результаты данного исследования показывают, что недостаток востребованных ресурсов может наблюдаться в различных районах и является актуальной проблемой для семей независимо от их материального положения. Опыт семей

среднего класса позволяет показать, как при наличии материальных и культурных ресурсов (мотивации, ценностей, целей) пространственные и социальные условия могут оказаться наиболее значимыми в процессе включения детей в структурированные формы активности и определять количество и содержание программ.

Случай одной смешанной семьи хорошо иллюстрирует, как работают эти механизмы.

Дарья (Респ. 2) имеет двоих детей — дочку младшего школьного возраста и сына дошкольного возраста. Она не работает, живет с семьей в районе, в котором располагаются несколько новых жилых кварталов и который она описывает как район среднего класса. Дарья разделяет установки, отражающие высокую ценность дополнительных занятий. Ее дочка посещает школу, которая Дарье не нравится, в том числе потому, что она предоставляет мало структурированных форм активности. В школу, в которую она хотела отдать дочку, ее не приняли, но она не потеряла надежды в будущем ее туда перевести. Школа дочки небольшая и поэтому выбор программ небогатый. Дочка записалась на три кружка в школе и ни один не был открыт из-за низкой востребованности. Но даже если занятия начинались, не всегда их качество и содержание могло удовлетворить Дарью. Например, в предыдущий год дочка посещала занятия танцами, но они не нравились Дарье и самой дочке, и они решили, что она не будет продолжать их посещение: *«Танцы очень не понравились ни нам, ни другим родителям, все очень плевались, ругались, гимнастика очень понравилась, но на следующий год не набралась группа»*. Затем в конце осени был открыт новый кружок, качество занятий которого также вызывало у Дарьи сомнения, но дочка их посещала до конца года, так как не было альтернативы. Она расстраивается, что в этой школе нет подходящих дополнительных занятий в достаточном количестве: *«Так обидно, потому что очень удобно, и мне не надо даже приходить, они в пять закончат учебу, и в пять пятнадцать просто переходят там в другой зал. И я за ней прихожу в полседьмого. А так мне ее надо забрать, куда-то вести, там ждать, потом забирать и ехать назад. Конечно, мне бы хотелось здесь рядом в школе»*. В другой школе они посещали бассейн, но многие занятия не были доступны из-за несовпадения расписания, так как интересующие кружки начинались в 16:00, а учебный день дочки заканчивался в 17:00. По ее словам, в районе инфраструктура только развивается, и внешкольных программ дополнительного образования недостаточно для удовлетворения потребностей ее и других жителей района. Это проявляется в том, что в самых востребованных кружках и, по ее мнению, лучших, нет мест. Их популярность настолько велика, что они закрывают набор в первые дни после открытия: *«Если кружок хороший, тоже почти всегда мест нет, мест нет. Там в первые же дни все забивают, и кто не успел, те в списке ожидания»*. Например, ее дочка пробыла год в списке ожидания зачисления в один из таких районных кружков, и место так и не освободилось. В муниципалитете есть библиотека, на базе которой работает несколько кружков, и в течение года дочка посещала один из них. Добираться до нее пешком 40 минут *«по пустырям в жарень»*, на метро — около 30 минут, поэтому на занятия обычно отвозил ее муж, так как она не умеет водить машину. Муж не разделял установки Дарьи о необходимости включения ребенка в такое количество разнообразных видов активности: *«А так мало того, что ты мужа заставила оплатить, так еще ты его заставляешь возить. Ему вообще не до того, он вообще был против с самого начала»*. Когда родился сын, возникли новые сложности с посещением некоторых занятий дочки: *«Роберто слишком маленький, Аня слишком большая, и я сходила несколько раз, для меня это слишком тяжело. Я только бегая по лестнице за Роберто, смотрю, чтобы он не свалился»*.

Пример Дарьи хорошо демонстрирует, с одной стороны, как реализуется ее подход к воспитанию, который проявляется в ее установках на структурированные формы активности, в высокой мотивации записать ребенка на разнообразные занятия, в стратегиях поиска оптимальных программ, а с другой стороны, как внешние причины, пространственные и социальные, во многом определяют их выбор. Как видно из приведенного примера, респондентка предпочитает выбирать занятия из предложений, доступных недалеко от дома или школы/в школе. Расстояние является важным фактором выбора для семей с разным уровнем доходов и других ресурсов. Очень часто, аргументируя невозможность посещения занятий или рассказывая о причинах, которые оказали влияние на их выбор, респонденты указывают на удаленность занятий от дома, работы или других важных объектов. Этот фактор является актуальным и для неработающих родителей, и в той или иной степени для всех семей. Таким образом, большинство семей предпочитают структурированные формы активности, доступные рядом

с домом. Если женщины используют стратегии поиска ресурсов за пределами района, они в любом случае оказываются ограниченными в их охвате и расстоянии, которое готовы или имеют возможность преодолевать.

Занятия с ограниченными предложениями, но востребованные среди русскоязычных мигрантов, такие, например, как курсы русского языка и русскоязычные программы, могут требовать значительных временных усилий, которые родители готовы прилагать, но тоже во многих случаях в ограниченной степени, и могут зависеть не от желания матерей, а от сопутствующих обстоятельств, таких как отсутствие времени, необходимость переговоров с мужем, наличие второго ребенка. Так объясняет выбор площадок для посещения курсов русского языка ребенком одна из мам:

Респондент: *Очень далеко, очень далеко. Ну, то есть мы постоянно на машине, я вот пока еще не вожу, а Педро постоянно надо просить.*

Интервьюер: *Но там же рядом с метро оно находится?*

Респондент: *Там, да ну, это не имеет смысла, там ехать туда почти 50 минут на метро, и там оставлять его на час, на два (Респ. 10, смешанная семья).*

Другие курсы русского языка сын посещал несколько месяцев, но прекратил, так как, по словам респондентки, *«далеко ехать нам, поэтому мы не стали»*. В результате предпочтение было отдано занятиям русским языком, которые находились ближе к дому.

Родители часто зависят от тех программ, которые доступны в районе и при отсутствии выбора, как в примере Дарьи, вынуждены выбирать из имеющихся вариантов и, по крайней мере, какое-то время удовлетворяться теми предложениями, которые есть. Группы не формируются или занятия могут прекращаться. Особенно этот фактор сказывается на семьях, проживающих в пригородах, отдаленных районах и районах, территориально изолированных от других. Так, к примеру, описывает причины прекращения дочкой посещения занятий музыкой респондентка, проживающая в пригороде, расположенном на юге Мадрида:

Респондентка: *Ну и с четырех лет, когда мы ее решили записать везде, она же у нас ходила в музыкальную школу на занятия типа музыка и движение.*

Муж: *А, да, официально-то школу закрыли, государственная которая.*

(...)

Респондентка: *И закрыли. И мы этот год... Все дети из музыкальной школы пошли срочно изучать английский язык. Прямо пришел английский язык, и все дети из музыкальной школы туда ходят. Одну какую-то деятельность закрыли, а родители же, которые активные, должны же ребенка куда-то записать (Респ. 11).*

Родители используют разнообразные стратегии, чтобы компенсировать недостаток институциональных ресурсов. Кроме стратегии поиска ресурсов за пределами районов, они самостоятельно организуют занятия на формальной и неформальной основе. Несколько неформальных групп по изучению русского языка детьми были сформированы по инициативе родителей. В одном пригороде Мадрида, в котором преимущественно проживают семьи среднего и высшего среднего класса, русскоязычные женщины объединились и стали приглашать преподавателя балета для частных уроков группе детей из 5–6 девочек. Вначале респондентка возила дочку на занятия балетом, проходящие на базе одной из русскоязычных площадок, которая была расположена далеко от места проживания ее семьи: *«Только я возила, потому что далеко от нас ХХХ [название площадки] находится. Не все готовы»* (Респ. 12). Затем она попросила учительницу балета приезжать два раза в неделю и проводить занятия в доме одной из семей, размер и благоустройство которого позволяли выделить для этого место. Но не все семьи, чьи дети посещали эти занятия, проживают в этой локальности: *«Одна мама из нашей школы, еще одна женщина вот из ХХХ [название площадки]. Потом уже на последнее занятие... они живут в другом городе, ну полчаса езды от нас, т.е. что до ХХХ [название площадки], что до нас ехать примерно одинаково. Вот. У нее девочка очень подающая надежды, со способностями. И хотелось, чтобы она, конечно, побольше занималась. Вот она стала к нам приезжать. Еще из соседнего городка мама знакомая, просто моя знакомая, стала девочку свою возить»* (Респ. 12).

На момент интервью они находились в поисках учителя русского языка, который бы также приезжал к ним в пригород для проведения совместных уроков, но не могли его найти. Родители, у которых не было возможности приглашать преподавателя домой, организовали неформальные курсы на базе одной из существующих русскоязычных площадок, договорившись с одним из преподавателей.

Семьи при наличии финансовых возможностей могут уже при выборе района проживания ориентироваться на его институциональные и средовые ресурсы, либо менять место жительства, оценивая его с точки зрения соответствия оптимальным условиям для воспитания и социализации ребенка. Например, респондентка — мать девочки полутора лет — видит причины переезда в инфраструктурных особенностях дворовой территории, а также в уровне воспринимаемого шума.

Интервьюер: *А почему вы решили сменить район?*

Респондент: *Из-за нее. Чтобы у нее была возможность ходить в бассейн на закрытой территории в доме. <...> Закрытый двор, бассейн, и не было бы шума машин города. То есть, что вот открываешь окна, и там нет этого шума машин (Респ. 4, смешанная семья).*

Мать детей школьного возраста называет в качестве главной причины выбора района проживания наличие хорошей частной школы: *«Мы специально здесь поселились, да, отталкиваясь от школы. Потому что мы сюда ехали не по бизнесу, не по работе, а просто, чтобы уже увезти детей из ХХ [название страны], потому что экология там оставляет желать лучшего» (Респ. 12).*

Специфика занятости мужа респондентки позволяет семье выбирать страну проживания, ориентируясь на климатические и иные условия, не связанные с трудоустройством членов семьи. Вначале, после переезда из России, семья проживала в другой стране, но потом выбрала Испанию, рассматривая ее в качестве возможной страны для постоянного проживания.

Обсуждение результатов и заключение

В данной статье представлены результаты исследования практик воспитания детей русскоязычными женщинами-мигрантками, проживающими в Мадриде, которые проявляются в организации повседневной жизни ребенка, в выборе образовательных и досуговых программ и площадок. В ходе исследования внимание уделялось пространственным и социальным условиям, которые влияют на их специфику и разнообразие, а также миграционным особенностям семей, которые модифицируют это влияние. Методологическими основаниями исследования послужили несколько направлений: во-первых, работы, в которых выявляются и объясняются особенности воспитания детей в городских условиях, в том числе исследования специфики воспитания родителей из числа мигрантов и представителей этнических групп [Modood, 2004; Shah, Dwyer, Modood, 2010; Zhou, Bankston III, 1994], а также семей разного класса, независимо от их этничности и миграционного опыта [Bennett, Lutz, Jayaram, 2012; Lareau, 2003; 2011], во-вторых, работы, в которых анализируются механизмы влияния района на детей [Leventhal, Brooks-Gunn, 2000].

Результаты исследования демонстрируют, что институциональные ресурсы района могут задавать разнообразие и определять выбор структурированных форм активности, в которых участвуют дети. Несмотря на значительные усилия родителей, дети могут посещать занятия, выбирая из ограниченного спектра предложений, прерывать занятия из-за того, что программы закрываются или из-за претензий к содержанию и качеству преподавания, а также из-за удаленности программ, требующих мобилизации различных ресурсов. Родители используют ряд стратегий, чтобы преодолеть ограниченность востребованных ресурсов и неблагоприятные условия, например, пользуются ресурсами за пределами района, организуют программы своими силами, переезжают.

Важный вывод исследования заключается в том, что семьи с миграционной историей могут представлять собой особый случай при изучении влияния района на практики воспитания. Необходимо учитывать включенность в мигрантское или этническое сообщество, плотность сетей, а также то, насколько оно простирается поверх границ района. На примере данного исследова-

дования включенность в этнические и мигрантские сети может определять пространственные практики воспитания и в случае дисперсного расселения мигрантов. Кроме того, такие особенности, как знание языка страны рецепции, убежденность в важности передачи родного языка ребенку, ориентированность на русскоязычное сообщество, могут ограничивать включенность некоторых семей мигрантов в соседские сети, а также определять отчасти выбор структурированных программ.

Как показывает Ларо, социальное взаимодействие семей из среднего класса характеризуется слабыми семейными связями, в отличие от бедных семей и семей из рабочего класса, которые включены в расширенные плотные родственные сети [Lareau, 2002]. Дети последних часто проводят время с детьми родственников и соседскими детьми разного возраста. В нашем исследовании специфика сообщества русскоязычных мигрантов, которое является слабоинституционализированным и характеризуется дисперсным расселением мигрантов, определяет его ограниченную роль в осуществлении функции ухода за детьми и их воспитании. В случае с семьями из рабочего класса негативное восприятие района и жителей и временный характер места жительства, если жилье арендуется, также ограничивают возможности ребенка проводить время вне дома.

Таким образом, с одной стороны, специфика представлений родителей об оптимальных практиках и условиях воспитания влияет на то, как они пытаются организовать жизнь ребенка, а с другой стороны, экологический контекст и социальное окружение оказывают существенное влияние на то, как в результате он проводит время и насколько это соотносится с желаниями родителей. Набор этих условий может в значительной степени определять репертуар практик от семьи к семье и, как было показано, ограничивать возможности семей из среднего класса.

Исследование не лишено ряда ограничений. В первую очередь они связаны с методологией поиска респондентов преимущественно через группы русскоязычных родителей в социальных сетях и тех, чьи дети посещают русскоязычные программы. Данная методология позволила очертить, по крайней мере в общих чертах, границы сообществ, определяемых через социальные институты [Парк, 2002], но очевидно, что эти группы родителей имеют свои особенности воспитания, связанные с немногочисленностью русскоязычных мигрантов Мадрида и, в той или иной степени, ориентированностью на русскоязычное общение.

Другое ограничение связано с дисперсностью расселения респондентов в Мадриде. Для глубокого понимания экологических факторов желательно проводить исследования жителей одной или нескольких локальностей. Мадрид является регионом, в котором произошли значительные изменения в социальном и этническом составе жителей, связанные с экономическим ростом в 1990-х и экономическим кризисом в 2008 г. [Dominguez, Leal, Goytre, 2012]. Эти процессы оказывают влияние на сегрегационные тенденции, которые характеризуются сложностью механизмов и разнонаправленностью [Dominguez, Leal, Goytre, 2012; Leal, Sorando, 2015]: районы среднего класса остаются социально гомогенными, а периферия становится более гетерогенной. Некоторые районы традиционно характеризуются этнической и социальной смешанностью населения. Все эти случаи создают свои уникальные социальные условия, учесть которые в данном исследовании невозможно.

Полученные результаты ставят новые вопросы для дальнейшего изучения. В частности, они касаются природы разделяемых установок женщин на структурированность досуга ребенка, на получение образования, на передачу русского языка. Ларо объясняет результаты своего исследования следующим образом [Lareau, 2003]. Концепции «правильного» воспитания детей, которые разрабатывают специалисты различного профиля, меняются с определенной периодичностью, и родители из среднего класса быстро реагируют на новые рекомендации профессионалов в отличие от родителей рабочего класса. Беннетт и коллеги интерпретируют отличные результаты в том ключе, что родители рабочего класса осознали, по крайней мере частично, взаимосвязь между участием в организованных формах активности и образовательными и профессиональными траекториями детей [Bennett, Lutz, Jayaram, 2012]. Эта дискуссия оставляет за рамками рассмотрения исследования мигрантских сообществ, в которых осуществляется передача ценностей и установок [Shah, Dwyer, Modood, 2010]. Возможно, отчасти площадки для русскоязычных детей и встречи русскоязычных родителей являются примером соединяющего (bridging) социального капитала [Putnam, 2000], так как создают пространство для встречи людей из разных социальных групп. С другой стороны, данные тенденции, воз-

можно, стоит объяснять в культурном смысле с точки зрения среды социализации респондентов. Официальная образовательная идеология в Советском Союзе включала систему идей о важности образования и пользе структурированной активности, а также побуждала население к реализации данных идей на практике. Такие лозунги, как «учиться, учиться и учиться», были известны каждому школьнику, развивалась система бесплатных кружков и секций, как на базе школ, так и на районном уровне и уровне поселений. В качестве гипотезы можно предположить, что данная идеология продолжает определять отчасти социальную политику стран постсоветского пространства и формировать представления о том, как правильно воспитывать ребенка. Подобные установки могут поддерживаться также на уровне официальной транслируемой идеологии и реализуемых практик в Испании. Например, некоторые респонденты говорили об информации, которая касалась положительных последствий билингвизма, получаемой от психологов и других представителей школ и медицинских учреждений, а также получали рекомендации включать детей в те или иные формы активности. Между тем исследование образовательных притязаний матерей в России свидетельствует о релевантности культурного подхода для объяснения обнаруженных классовых различий [Шпаковская, 2015]. В контексте данной логики можно анализировать природу культурных ориентаций и дистанцирования от некоторых групп местных жителей. Почему респонденты воспринимают себя как носителей иной системы ценностей, дистанцируются ли они от семей других мигрантов или от бедных семей? Меняются ли установки женщин в процессе миграции, и если да, у каких групп женщин, и какие механизмы лежат в основе их изменения? Ответы на все эти вопросы требуют дополнительного исследования.

Источники

- Бурдые П., Пассрон Ж. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.
- Зеликова Ю. Что формирует родительские практики? Физическое наказание и воспитание в петербургских семьях // Женщина в российском обществе. 2014. Т. 1. С. 42–51.
- Коулман Д. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. № 3. С. 121–139.
- Парк Р. Организация сообщества и романтический характер // Социологическое обозрение. 2002. Т. 3. С. 13–18.
- Шпаковская Л. Образовательные притязания родителей как механизм воспроизводства социальных неравенств // Журнал исследований социальной политики. 2015. Т. 13. № 2. С. 211–224.
- Akifyeva R. Children's participation in structured activities in the context of the child-rearing strategies of Russian-speaking women: Class and migration status: Working Papers Centre for German and European Studies, 2016. WP 2016-01. P. 1–15.
- Baumrind D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior // Genetic Psychology Monographs. 1967. Vol. 75. P. 43–88.
- Baumrind D. Current patterns of parental authority // Developmental psychology monograph. 1971. Vol. 4. No. 1. P. 1–103.
- 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.
- Bourdieu P. Distinction: a social critique of the judgement of taste. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1984.
- Butler T., Robson G. Social Capital, Gentrification and Neighbourhood Change in London: A Comparison of Three South London Neighbourhoods // Urban Studies. 2011. Vol. 38. No. 12. P. 2145–2162.
- Byrnes H.F., Miller B.A. The Relationship Between Neighborhood Characteristics and Effective Parenting Behaviors: The Role of Social Support // Journal of Family Issues. 2012. Vol. 33. No. 12. P. 1658–1687.
- 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.
- Darling N., Steinberg L. Parenting style as Context: An integrative model // Psychological bulletin. 1993. Vol. 113. No. 3. P. 487–496.
- Dominguez M., Leal J., Goytre E.M. The Limits of Segregation as an Expression of Socioeconomic Inequality: The Madrid Case // Residential Segregation in Comparative Perspective: Making Sense of Contextual Diversity. L.; N.Y.: Routledge, 2012. P. 217–236.
- Furstenberg F.F., Cook T.D., Eccles J., Elder G.H., Sameroff A. Managing to make it: Urban families and adolescent success. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

- Galster G.C. The Mechanism(s) of Neighbourhood Effects: Theory, Evidence, and Policy Implications // *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives*. Dordrecht: Springer, 2012. P. 23–56.
- Ham M. van, Manley D., Bailey N., Simpson L., Maclennan D. *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives // Neighbourhood Effects Research: New Perspectives*. Dordrecht: Springer, 2012. P. 1–22.
- Hedman L., Ham van M. Understanding Neighbourhood Effects: Selection Bias and Residential Mobility // *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives*. Dordrecht: Springer, 2012. P. 79–100.
- Jackson E., Butler T. Revisiting 'social tectonics': The middle classes and social mix in gentrifying neighbourhoods // *Urban Studies*. 2015. Vol. 52. No. 13. P. 2349–2365.
- Klebanov P.K., Brooks-Gunn J., Duncan G.J. Does Neighborhood and Family Poverty Affect Mothers' Parenting, Mental Health, and Social Support? // *Journal of Marriage and Family*. 1994. Vol. 56. No. 2. P. 441–455.
- 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 Quarterly*. 2010. Vol. 41. No. 1. P. 35–54.
- Lareau A. Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families // *American sociological review*. 2002. Vol. 67. P. 747–776.
- Lareau A. *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press, 2003.
- Lareau A. *Unequal childhoods: Class, race, and family life, 2nd Edition with an Update a Decade Later*. Berkeley: University of California Press, 2011.
- Le Gall J., Meintel D. Cultural and Identity Transmission in Mixed Couples in Quebec, Canada: Normalizing Plural Identities as a Path to Social Integration // *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 2015. Vol. 662. No. 1. P. 112–128.
- Leal J., Sorando D. Economic crisis, social change and segregation processes in Madrid // *Socio-Economic Segregation in European Capital Cities: East meets West*. Routledge: London, 2015. P. 214–237.
- 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.
- Leventhal T., Brooks-Gunn J. The Neighborhoods They Live in: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes // *Psychological Bulletin*. 2000. Vol. 126. No. 2. P. 309–337.
- Modood T. Capitals, ethnic identity and educational qualifications // *Cultural Trends*. 2004. Vol. 13. No. 2. P. 87–105.
- Nauck B., Lotter V. Parenting styles and perceived instrumentality of schooling in native, Turkish, and Vietnamese families in Germany // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2015. Vol. 18. No. 4. P. 845–869.
- Putnam R.D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. N.Y.: Simon & Schuster, 2000.
- Rodriguez-Garcia D. Intermarriage and Integration Revisited: International Experiences and Cross-Disciplinary Approaches // *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 2015. Vol. 662. No. 1. P. 8–36.
- Shah B., Dwyer C., Modood T. Explaining Educational Achievement and Career Aspirations among Young British Pakistanis: Mobilizing "Ethnic Capital"? // *Sociology*. 2010. Vol. 44. No. 6. P. 1109–1127.
- Slater T. Your Life Chances Affect Where You Live: A Critique of the 'Cottage Industry' of Neighbourhood Effects Research // *International Journal of Urban and Regional Research*. 2013. Vol. 37. No. 2. P. 367–387.
- Small M.L., Feldman D. Ethnographic Evidence, Heterogeneity, and Neighbourhood Effects After Moving to Opportunity // *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives*. Dordrecht: Springer, 2012. P. 57–78.
- Spera C. A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement // *Educational Psychology Review*. 2005. Vol. 17. No. 2. P. 125–146.
- Weininger E.B., Lareau A. Paradoxical pathways: An ethnographic extension of Kohn's findings on class and childrearing // *Journal of Marriage and Family*. 2009. Vol. 71. No. 3. P. 680–695.
- Witten K., Kearns R., McCreanor T., Penney L., Faalau F. Connecting place and the everyday practices of parenting: insights from Auckland, New Zealand // *Environment and Planning A*. 2009. Vol. 41. No. 12. P. 2893–2910.
- Zhou M., Bankston III C.L. Social capital and the adaptation of the second generation: The Case of Vietnamese youth in New Orleans // *International Migration Review*. 1994. Vol. 28. No. 4. P. 821–845.

RAISA AKIFYEVA

CHILD-REARING PRACTICES OF RUSSIAN-SPEAKING WOMEN IN MADRID:

THE EFFECTS OF THE NEIGHBORHOOD AND MIGRATION SPECIFICITY

Raisa Akifyeva, Senior Lecturer, Department of Sociology, St. Petersburg School of Social Sciences and Humanities; National Research University Higher School of Economics; off. 217, 55/2, Sedova Street, St. Petersburg, Russian Federation

E-mail: akifyeva@mail.ru, akifyeva@hse.ru

Abstract

This article presents the results of a study on child-rearing practices of Russian-speaking migrant women living in Madrid, including the organization of children's daily lives and the choice of educational and structured programs and institutions. The aim of the research is to study the influence of neighborhoods and the migration backgrounds of families on child-rearing practices. The empirical base of the research includes interviews with Russian-speaking parents, as well as teachers and organizers of Russian-structured programs for children, together with the data from fieldwork conducted during visits to these programs, meetings, and walks with parents and their children. The results of the research demonstrate that the institutional resources of the neighborhoods can determine the diversity and the choices of structured activities in which children are involved. Parents follow a number of strategies to overcome a limited availability of resources and unfavorable living conditions. The migration background of families indicated by the level of Spanish-language proficiency, shared ideas about the importance of the transfer of the mother tongue to children, and the orientation of the Russian-speaking community can mediate the influence of the neighborhoods on child-rearing practices.

Key words: child-rearing practices; parenting practices; Russian-speaking migrants; structured activities; social inequality; neighborhood effects

References

- Akifyeva R. Children's participation in structured activities in the context of the child-rearing strategies of Russian-speaking women: Class and migration status: *Working Papers Centre for German and European Studies*, 2016, WP 2016-01, pp. 1–15.
- Baumrind D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 1967, vol. 75, pp. 43–88.
- Baumrind D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 1971, vol. 4, no 1, pp. 1–103.
- 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 (2), pp. 131–157.
- Bourdieu P. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1984.
- Bourdieu P., Passeron J. *Vosproizvodstvo: elementy teorii sistemy obrazovaniya* [Reproduction in Education, Society and Culture]. Moscow: Prosveshcheniye, 2007. (In Russian)
- Coleman J.S. Kapital sotsialnyiy i chelovecheskiy [Social and human capital]. *Obschestvennyye nauki i sovremennost* [Social Sciences and the Present], 2001, vol. 3, pp. 121–139. (In Russian)
- Butler T., Robson G. Social Capital, Gentrification and Neighbourhood Change in London: A Comparison of Three South London Neighbourhoods. *Urban Studies*, 2011, vol. 38, no 12, pp. 2145–2162.

- Byrnes H.F., Miller B.A. The Relationship Between Neighborhood Characteristics and Effective Parenting Behaviors: The Role of Social Support. *Journal of Family Issues*, 2012, vol. 33, no 12, pp. 1658–1687.
- 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), pp. 185–210.
- Darling N., Steinberg L. Parenting style as Context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 1993, vol. 113, no 3, pp. 487–496.
- Dominguez M., Leal J., Goytre E.M. The Limits of Segregation as an Expression of Socioeconomic Inequality: The Madrid Case. *Residential Segregation in Comparative Perspective: Making Sense of Contextual Diversity*. London, New York: Routledge, 2012, pp. 217–236.
- Furstenberg F.F., Cook T.D., Eccles J., Elder G.H., Sameroff A. *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.
- Galster G.C. The Mechanism(s) of Neighbourhood Effects: Theory, Evidence, and Policy Implications. *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives*. Dordrecht: Springer, 2012, pp. 23–56.
- Ham van M., Manley D., Bailey N., Simpson L., Maclennan D. *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives*. Dordrecht: Springer, 2012, pp. 1–22.
- Hedman L., Ham van M. (2012) Understanding Neighbourhood Effects: Selection Bias and Residential Mobility. *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives*. Dordrecht: Springer, pp. 79–100.
- Jackson E., Butler T. Revisiting “social tectonics”: The middle classes and social mix in gentrifying neighbourhoods. *Urban Studies*, 2015, vol. 52 (13), pp. 2349–2365.
- Klebanov P.K., Brooks-Gunn J., Duncan G.J. Does Neighborhood and Family Poverty Affect Mothers' Parenting, Mental Health, and Social Support? *Journal of Marriage and Family*, 1994, vol. 56, no 2, pp. 441–455.
- 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, pp. 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 Quarterly*, 2010, vol. 41, no 1, pp. 35–54.
- Lareau A. Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 2002, vol. 67, pp. 747–776.
- Lareau A. *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press, 2003.
- Lareau A. *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. 2nd Edition with an Update a Decade Later. Berkeley: University of California Press, 2011.
- Le Gall J., Meintel D. Cultural and Identity Transmission in Mixed Couples in Quebec, Canada: Normalizing Plural Identities as a Path to Social Integration. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 2015, vol. 662, no 1, pp. 112–128.
- Leal J., Sorando D. Economic crisis, social change and segregation processes in Madrid. *Socio-Economic Segregation in European Capital Cities: East meets West*. Routledge: London, 2015, pp. 214–237.
- 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, pp. 201–226.
- Leventhal T., Brooks-Gunn J. The Neighborhoods They Live in: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes. *Psychological Bulletin*, 2000, vol. 126, no 2, pp. 309–337.
- Modood T. Capitals, ethnic identity and educational qualifications. *Cultural Trends*, 2004, vol. 13, no 2, pp. 87–105.
- Nauck B., Lotter V. Parenting styles and perceived instrumentality of schooling in native, Turkish, and Vietnamese families in Germany. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 2015, vol. 18, no 4, pp. 845–869.
- Park R. Organizatsiya soobshchestva i romanticheskii kharakter [Community Organization and the Romantic Temper]. *Sotsiologicheskoye obozreniye* [Russian Sociological Review], 2002, vol. 3, pp. 13–18. (In Russian)
- Putnam R.D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster, 2000.
- Rodriguez-Garcia D. Inter-marriage and Integration Revisited: International Experiences and Cross-Disciplinary Approaches. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 2015, vol. 662, no 1, pp. 8–36.
- Shah B., Dwyer C., Modood T. Explaining Educational Achievement and Career Aspirations among Young British Pakistanis: Mobilizing “Ethnic Capital”? *Sociology*, 2010, vol. 44, no 6, pp. 1109–1127.
- Shpakovskaya L. Obrazovatel'nye prityazaniya roditel'ev kak mekhanizm vosproizvodstva social'nyh neravenstv [The educational expectations of parents: a mechanism that reproduces social inequality]. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 2015, vol. 13, no 2, pp. 211–224. (In Russian)
- Slater T. Your Life Chances Affect Where You Live: A Critique of the “Cottage Industry” of Neighbourhood Effects Research. *International Journal of Urban and Regional Research*, 2013, vol. 37, no 2, pp. 367–387.
- Small M.L., Feldman D. Ethnographic Evidence, Heterogeneity, and Neighbourhood Effects After Moving to

- Opportunity. *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives*. Dordrecht: Springer, 2012, pp. 57–78.
- Spera C. A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 2005, vol. 17, no 2, pp. 125–146.
- Weininger E.B., Lareau A. Paradoxical pathways: An ethnographic extension of Kohn's findings on class and childrearing. *Journal of Marriage and Family*, 2009, vol. 71, no 3, pp. 680–695.
- Witten K., Kearns R., McCreanor T., Penney L., Faalau F. Connecting place and the everyday practices of parenting: insights from Auckland, New Zealand. *Environment and Planning A*, 2009, vol. 41, no 12, pp. 2893–2910.
- Zelikova J. Chto formiruet roditel'skie praktiki? Fizicheskoe nakazanie i vospitanie v peterburgskih sem'yah [What forms parenting practices? Physical punishment and child-rearing in St. Petersburg families]. *Zhenshchina v rossijskom obshchestve* [Woman in Russian Society], 2014, vol. 1, pp. 42–51. (In Russian)
- Zhou M., Bankston III C.L. Social capital and the adaptation of the second generation: The Case of Vietnamese youth in New Orleans. *International Migration Review*, 1994, vol. 28, no 4, pp. 821–845.