

ИССЛЕДОВАНИЯ НЕРАВЕНСТВА

КЛАССОВО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ КАК КУЛЬТУРНЫЙ МЕХАНИЗМ ВОСПРОИЗВОДСТВА НЕРАВЕНСТВА¹

Олеся Дмитриевна Меркулова (olesya.merkulowa@gmail.com)

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Цитирование: Меркулова О.Д. (2026) Классово-специфические модели воспитания детей как культурный механизм воспроизводства неравенства. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 29(2): 205–228.

<https://doi.org/10.31119/jssa.2026.29.2.8> EDN: DJYKSZ

Аннотация. Один из важных сюжетов в исследованиях культурных механизмов неравенства — это классово-специфические модели воспитания детей, которые были зафиксированы еще с 1960-х годов: родители среднего класса ориентируются на личность ребенка, его саморазвитие и успешную социализацию в системе образования и высококвалифицированного рынка труда, родители рабочего класса — на иерархию и правила и ранний выход на рынок труда. Эти модели воспитания детей ведут к классово-специфическим различиям в самости человека, способах взаимодействия с собой и миром, построении отношений с другими людьми, уровню амбиций, различиям в интересах и мотивации. Представлен обзор исследований классово-специфических моделей воспитания детей и теоретических концепций, объясняющих эти различия, рассматривается культурно-исторический контекст возникновения различных моделей воспитания детей. Анализируется вклад этих различий в воспроизводство неравенства. Показывается российский контекст культурных различий в воспитании детей, связанный с поколенческим разрывом.

Ключевые слова: неравенство, классово-специфические модели воспитания детей, культурные механизмы неравенства, интенсивное родительство, согласованное развитие, естественный рост.

Введение

Связь между социально-экономическим статусом (или «классом», в зависимости от концептуализации конкретных исследований) родителей и успешной образовательно-карьерной траекторией детей достаточно изучена и носит название первичных и вторичных эффектов неравенства (Baker, Stevenson 1986; Useem 1992; Brantlinger 2003; Хавенсон, Чиркина 2019; Бессуднов, Малик 2016), где первичные эффекты неравенства создают разрыв в успеваемости детей за счет больших образовательных

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 22-18-00533).

возможностей у более привилегированных семей, а вторичные эффекты неравенства разделяют детей и молодых людей по классово-специфичным траекториям, которые уже зависят не столько от образовательных успехов, сколько от положения семьи и ее культурных представлений о сценариях будущего детей (Boudon 1974). Оба этих эффекта взаимообусловлены. В российских условиях первичные и вторичные эффекты неравенства среди детей влияют на базовые институциональные сценарии: дети из семей среднего класса по большей части учатся в престижных школах и поступают в высокорейтинговые вузы. У детей из семей рабочего класса прямо противоположное положение: частый уход после 9-го класса или выбор вузов с невысокими позициями (Чередниченко 2023; Косьякова, Ястребов, Янбарисова, Куракин 2016; Рощина 2011). Первичные и вторичные эффекты неравенства кажутся задачей, где все условия заранее известны, а результаты многократно подтверждены в разных странах на национальных репрезентативных выборах, поэтому в последние годы исследователи неравенства сфокусировались не на поисках связей между различными переменными, влияющими на воспроизводство неравенства и/или социальную мобильность, а на культурных механизмах, которые обеспечивают эту связь, таких как фреймы, культурные сценарии, символические границы и т.д. (Lamont, Beljean, Clair 2014).

Одна из таких важных тем в исследованиях культурных механизмов воспроизводства неравенства — это исследования культуры воспитания детей в различных классах. У родителей среднего класса и родителей рабочего класса различаются ценности в воспитании детей, структурирующие их воспитательные практики и детско-родительские отношения. Эти различия в воспитании впоследствии формируют паттерны поведения и мышления детей, влияющие на их образовательно-карьерные траектории (Kohn 1963; Lareau 2011). Дети и молодые люди из семей рабочего класса с меньшим успехом справляются с трудностями в школе, университете и на работе не из-за отсутствия способностей, а из-за особенностей воспитания (Lareau 2015). Часто они оценивают себя ниже своих сверстников из семей среднего класса даже в случае хороших образовательных результатов (Skeggs 2004; Mallman 2017) и, если поступают в университеты, сталкиваются с большим количеством трудностей, чем их ровесники из семей, где высшее образование — естественный путь развития (Gaug et al. 2025; Лукина 2023).

В России исследования культуры воспитания детей стали появляться совсем недавно, и их пока достаточно мало (см., например: Сивак 2023; Дорофеева, Козырева 2023; Шпаковская 2015). Хотя в российском контексте они полезны по двум причинам: в России, как и во многих других

странах, появилась новая культура воспитания детей — «интенсивное родительство», требующая от родителей больших временных, психологических и финансовых затрат (Haуs 1996); современная российская система образования формально доступна для всех граждан, но на практике наделяет родителей активной ролью в обучении детей и ответственностью за их успехи, в отличие от советской системы с широко распространенной инфраструктурой школьного и внешкольного развития (Иванов 2022; Исупова 2018). Сочетание этих двух причин делает культуру воспитания значимым фактором в воспроизводстве неравенства в российском контексте. Исследования культурных различий в воспитании детей позволяют специалистам в школах и университетах внимательнее отнестись к менее привилегированным детям и молодым людям и помочь им справиться с трудностями (Richards 2022).

Цель данного обзора — систематизировать исследования культурных классово-специфических различий в воспитании детей в контексте воспроизводства социального неравенства, показать генезис этих различий и их влияние на формирование классовых моделей самости. В первом разделе определяются понятия среднего и рабочего класса. Во втором разделе систематизируются исследования культурных различий среднего и рабочего классов в воспитании детей. Третий раздел объясняет социально-исторический контекст, в котором эти различия сформировались, а именно специфику рынков труда и социальных условий, которые мотивируют родителей по-разному воспитывать своих детей, культурный поворот 1960-х годов в восприятии детства и детского развития. В четвертом разделе объясняется, какие паттерны поведения и мышления формируются в результате культурных различий в воспитании и как они влияют на социализацию, получение образования и устройство на рынке труда. Пятый раздел посвящен исследованиям культуры «интенсивного родительства» в России,

Обзор носит тематический характер. На первом этапе проанализированы работы авторов, внесших ключевой вклад в область исследований о связи культуры воспитания и воспроизводства неравенства: исследования о родительских ценностях Мелвина Кона (Kohn 1963), структуралистские этнографические работы Аннет Ларо (Lareau 2011; Lareau 2015) и лингвистические исследования о связи языка и модели воспитания Бэзила Бернштейна (Bernstein 1990).

На втором этапе мы отобрали исследования, ссылающиеся на работы Ларо, Кона и Бернштейна в системе Web of Science, по следующим критериям: исследования посвящены связи культуры воспитания детей с воспроизводством неравенства; авторы работ напрямую используют одну из

ключевых концепций; годы исследований — 1960–2020-е (чтобы проанализировать устойчивость этой зависимости); кросс-культурная повторяемость результатов в различных странах; ограничение по журналам: социология, социальная психология, образование. В выборку попали количественные и качественные исследования. Всего отобрано 120 англоязычных работ. В этой области исследований превалирует структуралистский подход, поэтому в выборку попали 70 исследований, использующих концепцию Ларо, 30 исследований, использующих ценностный подход Кона, и 20 исследований, опирающихся на лингвистический подход Бернштейна. На третьем этапе мы проанализировали пристатейные списки статей, попавших в выборку, и дополнили корпус текстов еще 30 работами, включающими в себя работы, объясняющие контекст возникновения культуры воспитания детей среднего класса.

На четвертом этапе мы подготовили корпус текстов, опубликованных в российских социологических журналах. Так как для российской социологии тема культуры воспитания детей новая и публикаций по ней крайне мало, в обзор вошли две темы, связанные между собой: это исследование первичных и вторичных эффектов неравенства с 2010-х годов по настоящее время, так как они указывают на связь между родительским социально-экономическим статусом и воспроизводством неравенства (в 2009 г. в России полностью ввели ЕГЭ, что вызвало всплеск исследований по социологии образования, в том числе социологии неравенства в образовании), и исследования, посвященные новым культурным нормам воспитания детей — «согласованному развитию» и «интенсивному родителству». Всего было отобрано 30 текстов.

В обзор не включены работы, связанные с гендерным неравенством и культурой воспитания детей, чтобы не размывать фокус классового неравенства; работы, которые анализируют другие факторы неравенства, помимо воспитания детей (исключение — российские исследования первичных и вторичных эффектов неравенства, так как в России еще не сложился достаточный корпус исследований о культуре воспитания детей и связи с неравенством). Обзор не охватывает всех работ на данную тематику, его основная задача — анализ ключевых идей в исследованиях связи воспитания детей, причин возникновения разрыва между воспитательными практиками родителей различных классов и последствий для детей. Я сосредоточусь на классовых различиях в культуре воспитания детей, истории возникновения этих различий и влиянии культурной логики воспитания на формирование детей и подростков и воспроизводство неравенства. Обзор поможет расширить понимание природы неравенства и стимулировать исследе-

дования культуры воспитания детей в контексте социального неравенства в России.

Средний и рабочий класс: к определению терминов в обзоре

В большинстве приведенных в этом обзоре исследований различие среднего и рабочего класса проходит по следующим параметрам: высшее образование и позиция на рынке труда, требующая высокой квалификации или управленческих навыков у представителей среднего класса; среднее специальное образование или высшее образование (в отдельных случаях) и позиция на рынке труда, не требующая управленческих или сложных интеллектуальных навыков у представителей рабочего класса; кроме того, выделяется категория людей, которых относят к «низшему классу» — неработающих или с нестабильной занятостью (Lareau 2011; Calarco 2018). Эти же параметры относятся к понятиям «высокий социально-экономический статус», эквивалентному среднему классу, и «низкий социально-экономический статус», эквивалентному нижней границе рабочего класса (Hoff, Laursen, Tardif 2002). Безусловно, это упрощенная и оспариваемая схема социальной стратификации, так как внутри классов существует градиент и по доходам, и по статусу в обществе, но на макроуровне она общепринята и обозначает класс как «широкую группу людей с одинаковым уровнем образования, профессиональной властью и автономией, набором культурных предрасположенностей в потреблении и досуге, ценностных ориентиров, которые формируют стиль жизни и создают символические классовые границы» (Streib 2017: 136).

В России попытки использовать западные классификации «класса» традиционно критикуют из-за разницы в истории формирования классовых структур, и, хотя статистически построить классовую структуру возможно, сомнения у исследователей вызывают культурные, а не экономические параметры класса (Аникин 2018). Тем не менее исследователи, применяющие классические структуралистские параметры культурного капитала, обнаружили схожие культурные параметры стиля жизни среднего и рабочего класса (Гаврилюк 2021; Соколов 2019). В приведенных выше российских исследованиях образовательного неравенства также применяются бурдьевицкие параметры среднего и рабочего класса, устоявшиеся в международных исследованиях.

«Согласованное развитие» и «естественный рост»: классово-специфичные модели воспитания детей

В этом разделе я систематизирую основные классовые различия в воспитании детей, которые влияют на воспроизводство неравенства. Изуче-

ние культурных моделей воспитания детей начинается с ценностей родителей. Мелвин Кон определяет родительские ценности в воспитании детей как представления о желаемых характеристиках в своих детях (Kohn 1963). Родители среднего класса видят такие желаемые характеристики для своих детей как любознательность и индивидуальность, они ориентируются на внутреннюю динамику ребенка, его мотивацию, учат управлять своими чувствами, в то время как родители рабочего класса гораздо больше ценят послушание и подчинение авторитету взрослых. Кон показывает, что даже общие, казалось бы, ценности могут иметь классовую интерпретацию. Он приводит в пример категорию «честность», которая, кажется, обладает универсальным содержанием, но родители из разных классов наделяют ее разными значениями. Для рабочего класса честность подразумевает надежность и преданность, для среднего класса — правдивость и искренность (Kohn 1963: 475). Исследования Кона о классовых различиях в родительских ценностях стали важным открытием в социологии неравенства. Социальный класс влияет на родительские ценности и воспитательные практики, даже когда дети еще младенцы, и предопределяет, будут ли их баловать вниманием или относиться строго. Например, матери из рабочего класса боятся воспитать избалованных вниманием детей и более сдержанны и строги по отношению к своим детям по сравнению с матерями среднего класса (Luster, Rhoades, Haas 1989: 145). Есть количественные исследования родительских дихотомий доверия/контроля, одобрения/наказания, везде эти дихотомии классово специфичны (Raviv, Kessenich, Morrison 2004; Vernon-Feagans et al. 2008), и ценностные ориентации родителей, разработанные Коном, до сих пор подтверждаются в исследованиях (Lee 2023).

Аннет Ларо одной из первых реконструировала культурную логику воспитания детей в различных социальных классах на этнографических наблюдениях за повседневной жизнью семей (Lareau 2011; Lareau 2015). В ее этнографии родители из среднего класса много разговаривают со своими детьми и учат их чувствовать себя на равных со взрослыми. Если они хотят показать ребенку, что можно или нельзя, они делают это с помощью убеждений, а не прямых приказов. Родители из рабочего класса более строги к своим детям, их воспитание построено на авторитете взрослых. По-разному устроена организация времени детей: у детей из среднего класса — плотное расписание с развивающими занятиями и мало свободного времени; у детей из рабочего класса — гораздо больше свободного времени и общения со сверстниками и родственниками, но нет или мало развивающих занятий. Но главное различие в воспитании детей — это отношение родителей из разных классов к сотрудникам обра-

звательных учреждений. Родители среднего класса занимают по отношению к ним даже не равную, а превосходящую позицию, легко оспаривают их решения в случае, если они приняты не в пользу ребенка, ставят под сомнение не способности детей, а компетенции работников. Родители рабочего класса, напротив, в коммуникации с работниками образовательных учреждений чувствуют себя неуверенно и не способны оспорить их авторитет, они часто принимают их слова и решения на веру, даже если те несправедливы и идут вразрез с их родительскими интересами. Культурную логику воспитания детей среднего класса Ларо называет «согласованным развитием», так как родители среднего класса стараются синхронизировать развитие своих детей с социальными институтами и эффективно коммуницируют по поводу будущего своих детей, а логику рабочего класса — «естественным ростом», где родители рабочего класса не способны дотянуться до стандартов среднего класса и включиться в «гонку развития» (Lareau 2011).

Этнография Ларо стала академическим бестселлером и породила корпус исследований, которые в большей степени подтверждали ее аргументы, будь то неумение родителей рабочего класса обращаться за помощью и вступаться за своих детей (Horvat, Weininger, Lareau 2003) или специфика организации детского времени (Bodovski 2010). Средний класс также породил спрос на частные детские центры с моделью «согласованного развития». Так, Нельсон и Шутц провели этнографическое исследование двух детских центров — частного для детей из среднего класса, другой принадлежал церкви, куда ходили дети из рабочего класса (Nelson, Schutz 2007). Они сосредоточились на сравнении стратегий воспитателей в обучении детей из этих центров и обнаружили, что детей из среднего класса чаще ориентировали на похвалы, чем на санкции, эти дети также чаще спорили со сверстниками, обращались с просьбами до взрослым, а взрослые, в свою очередь, объясняли свои запреты и вообще развивали у детей навыки говорения и рефлексии, учили их выражать свои чувства.

Если представить градиент ценностей и практик с полюсами консерватизм/либерализм, то родители рабочего класса будут тяготеть к консервативным сценариям воспитания детей, а родители среднего класса — к либеральным. Но эти различия не должны восприниматься исследователями только как культурные онтологии вне контекста повседневной жизни и вызовов, которые она приносит. Представления родителей рабочего класса о детях как о менее равных партнерах связаны с их классовой позицией в социальной структуре, где они менее равные партнеры в переговорах с представителями различных социальных институтов, будь то школьные учителя, преподаватели, чиновники, работодатели. Каким

образом возникли эти культурные различия? И почему именно культура стала мощным фактором в различиях в воспитании детей?

Контекст формирования различий: культурный поворот 1960-х годов и рынки труда

Логика воспитания детей среднего класса, которую описывает Ларо, связана с культурным поворотом 1960-х годов, изменившим представления о детстве и детском развитии и впоследствии сформировавшим систему идей и практик в области развития и воспитания детей, которую Хейс назвала «интенсивным родительством» (Hays 1996), а Ларо — «согласованным развитием» (Lareau 2011). Этот культурный поворот идеологически был не классовым, а скорее связанным с глобальным послевоенным переосмыслением и гуманизацией многих областей знаний, в результате которых дети приобрели самоценность и агентность (Prout, James 2003). Но в большей степени новую парадигму о детстве освоил именно средний класс, в том числе из-за структурного положения в обществе. «Интенсивное родительство» требовало навыков обучения, фактически получения профессии родителя и сложного навыка поиска информации, что было вне поле зрения рабочего класса (Rowe et al. 2016). Эти навыки влияют на чувство уверенности родителей в воспитании детей. Так, матери с более высоким социально-экономическим статусом выше оценивают когнитивные навыки своих маленьких детей, чем матери с более низким социально-экономическим статусом (Hoff, Laursen, Tardif 2002). Родители с более низким социально-экономическим статусом чувствуют, что они в меньшей степени контролируют развитие своего ребенка, чем родители с более высоким статусом (Elder et al. 1995).

Психологические исследования развития ребенка и стиль воспитания среднего класса взаимно подкрепляют друг друга. Эти исследования показывают, что мотивация и интерес ребенка связаны с отношением к нему (Eccles 2007). Социальные психологи поощряют родителей на воспитательные практики, когда родители обязаны создавать насыщенную культурную среду и эмоциональный комфорт (Kalil, Ryan 2020). Родителям рекомендуют учить детей выражать свою точку зрения и брать на себя активную роль (Raftery, Grolnick, Flamm 2012). Исследователи отмечают, что «интенсивное родительство» стало культурным стандартом, по которому оценивают родителей не только на Западе, но и, например, в Китае (Gu 2021), Латинской Америке (Ramos-Zayas 2019), России (Сивак 2023). Это глобальный тренд. Однако многие постулаты «интенсивного родительства» недоступны для родителей из рабочего класса, из-за чего «интенсивное родительство» превратилось в инструмент воспроизводства неравенства.

Для того чтобы понять, почему новая культура родительства стала классовой, попробуем разобраться, почему рабочий класс не смог освоить ее. Кон считает, что классовые различия в родительских ценностях и практиках воспитания связаны со спецификой рынка труда. Профессиональная занятость среднего класса в большей степени связана с управлением межличностными отношениями, генерацией идей и высоким уровнем самостоятельных действий, в то время как профессиональная занятость рабочего класса стандартизирована, выполняется коллективно и находится под внешним контролем (Kohn 1963: 476). Таким образом, родители из разных классов стремятся развить в своих детях те качества, которые помогали бы им продвигаться на рынке труда. Отметим, что Кон проводил свои исследования, когда рабочий класс в США достиг уровня жизни среднего класса по экономическому благополучию, но классовые культурные различия в ценностях и образе жизни сохранялись, и консерватизм рабочего класса был оправдан экономическими возможностями. Индустриальный кризис 1970-х годов изменил рынки труда и разорил рабочий класс, только что получивший респектабельность; культура рабочего класса стала для него ловушкой в новой постиндустриальной экономике. Как показывает Мишель Ламонт, классовые культурные границы достаточно ригидны и соблюдаются не только внешне, но и внутри класса за счет придания собственной системе ценностей морального авторитета (Lamont 2000). Таким образом, структурные условия становятся моральными категориями и воспроизводятся в практиках воспитания детей. Так, педагогические усилия родителей рабочего класса направлены на то, чтобы воспитать своих детей «хорошими и порядочными людьми», которые не обременяют взрослых своими проблемами и способны рано выйти на рынок труда. Демонстрация «хорошего характера» для рабочего класса важнее, чем успеваемость, они видят в ней источник социализации для своих детей (Calarco 2018: 38).

Сами по себе культурные различия в воспитании детей не могли бы приводить к воспроизводству неравенства, если бы они оценивались как равные в обществе. Ларо подчеркивает, что все родители независимо от класса любят своих детей и что у обоих культурных логик воспитания есть плюсы и минусы, но «согласованное развитие» оценивается выше внутри системы образования (Lareau 2011; Lareau 2015). Универсализация культурной логики воспитания детей среднего класса приводит к затуханию структурных условий, в которых живут люди, и делает родителей рабочего класса более уязвимыми в опыте своего родительства и в желании обеспечить своим детям благополучное будущее. Шэрон Уилер утверждает, что симбиоз структурных условий и культурных представле-

ний создает классовые различия в воспитании детей, и показывает это на примере матерей рабочего класса Британии, которые выстраивают свои приоритеты исходя из барьеров, а не возможностей, и эти барьеры структурируют их мышление. Так, матери рабочего класса сосредоточены на краткосрочных решениях насущных проблем и не верят в способность серьезно повлиять на судьбу своих детей, в отличие от матерей среднего класса, будущее детей которых осязаемо и спланировано (Wheeler 2017). Кроме того, у родителей из различных классов совершенно разные вызовы родительства. Как показала Маргарет Нельсон, родители среднего класса находятся в ситуации, где возможны долгосрочные вложения в своих детей, и неосознанно продлевают своим детям детство, в то время как стиль воспитания родителей рабочего класса основывается на желании раннего взросления детей и выхода на рынок труда (Nelson 2010).

Последствия для детей: от классово-специфических моделей воспитания к классово-специфическим моделям самости

Родители среднего класса обладают «правильной диспозицией» (Bourdieu 1990) и способны эффективнее продвигать своих детей в доминирующих социальных институтах, но это одна из культурных форм воспроизводства неравенства. Фактор, который играет более глубокую роль в воспроизводстве неравенства, чем просто поддержка родителей и передача стартовых капиталов, — классовые различия в воспитании детей, так как они влияют на то, какие паттерны поведения, восприятия и мышления будут формироваться у детей и станут их культурной моделью «я» (Skeggs 2004; Giddens 1991). Родители среднего класса не только вступаются за своих детей перед работниками различных учреждений, но и учат их этому, передавая «чувство права на себя» и навыки его реализации, в то время как родители рабочего класса передают своим детям чувство беспомощности в коммуникации с людьми, которые выше их по статусу (Lareau, Weininger 2003; Lareau 2011). Дети осваивают эти способы взаимодействия с миром и, уже будучи взрослыми, по-разному реагируют на трудности в своей жизни. Так, дети, выросшие в семьях рабочего класса, часто не чувствуют себя достойными учиться в элитных вузах даже при условии высокой успеваемости в школе или колледже, а также не обращаются за помощью и боятся говорить о своем отставании, что уменьшает или даже нивелирует их достижения и попытки подняться по социальной лестнице (Лукина 2023; Lareau 2015; Mallman 2017).

Эти классовые различия в представлении о себе, сформированные воспитанием, влияют на воспроизводство неравенства опосредованным

образом — не через образовательные результаты и доступ к ресурсам, а через стратегии преодоления трудностей. Джессика Каларко обнаружила классовые культурные различия в стратегиях детей справляться с учебой и жизнью в школе, которые влияли на воспроизводство неравенства, а именно в обращении за помощью и привлечении к себе внимания. Дети из семей среднего класса, когда сталкивались с трудностями, воспринимали учителей как ресурс для их решения, они не только гораздо чаще обращались за помощью, но и делали это требовательно и прямолинейно, не оставляя своих попыток, пока не получали ее. В свою очередь, дети из рабочего класса рассчитывали только на себя, когда сталкивались с трудностями, тратили много времени и сил, не обращаясь за помощью, а в случае обращения делали это не прямо и тем более не требовательно, а завуалированным способом. Каларко отдельно выделяет стратегии детей по привлечению внимания, когда дело касается не трудностей, а их интересов в целом. Она отмечает, что все дети «хотели, даже жаждали внимания взрослых». Но их стратегии привлечения внимания взрослых тоже оказались классово специфичными. Дети из семей среднего класса привлекали к себе внимание за счет своих захватывающих историй; дети же из рабочего класса привлекали к себе внимание за счет своей общности с другими и готовности помочь им. Они делали это уклончиво и только тогда, когда было ясно, что у учителей есть время. И хотя учителя старались отвечать на потребности всех детей, дети из среднего класса получали в разы больше внимания и признания просто потому, что их прямые и захватывающие стратегии эффективнее (Calarco 2018: 24–25).

Каларко и ее коллеги возвращаются к работам Толкотта Парсонса (Parsons 1951) о социализации как процессе усвоения норм и ценностей, которые формируют модели поведения, натурализованные как личные качества (Guhin, Calarco, Miller-Idriss 2021). Это значит, что не существует культуры, которая делает людей бедными или богатыми, но существуют условия, в которых познание и способы проживания отличаются и воплощаются в культурных сценариях социализации (Small, Harding, Lamont 2010).

Именно формирование «я» человека внутри отношений является главным стимулом изучать стили воспитания родителей. Социолингвист Бэзил Бернштейн показывает, что классовые различия в воспитании детей выражаются даже на лингвистическом уровне (Bernstein 1990). Дети из рабочего класса усваивают модель семьи, основанную на авторитете взрослых и правилах. Бернштейн называет ее статусно-ориентированной. Ее лингвистическое выражение — это приказы, призывы и правила, формирующие четкие неоспоримые культурные идентичности. Как пишет

Бернштейн, «эта модель отношений «не способствует устойчивому интересу к мотивационным процессам. “Я” редко является предметом исследования» (Bernstein 1990: 64). Дети из среднего класса усваивают другую модель семейных отношений — лично-ориентированную. Родители обращаются лично к ним, апеллируют не к правилам и нормам, а к поступкам ребенка и чувствам, открывая ребенку доступ к рефлексивному «я», регулируя свое поведение не столько внутри структуры четко определенных ролей, сколько в сложно устроенной системе мотиваций и чувств. Впоследствии одни дети научаются распознавать сигналы авторитетности, ориентируются на нее, а не на свои чувства и рефлексивность, другие, наоборот, учатся осознанному восприятию своих действий с помощью языка и развитых навыков интерпретации себя и других. Будучи еще и педагогом, Бернштейн подчеркивает, что речь идет не об интеллектуальных способностях, и приводит пример, как дети из разных классов одинаково решают математические задачи, но письменные работы детей из среднего класса — гораздо более насыщены и рефлексивны. Причем языковые различия начинают проявлять себя в очень раннем возрасте, когда дети учатся взаимодействовать друг с другом в дошкольных учреждениях (Streib 2011).

Культурные модели «самости» вследствие воспитания делают проблему неравенства глубже, так как эти модели интегрированы в личностные характеристики людей и воспроизводят неравенство даже в ситуации формального доступа к образованию и позитивной дискриминации. Тем важнее изучать повседневные практики воспитания детей, которые могли бы корректироваться в образовательных институтах и выравнивать шансы детей на социальную мобильность. Для удобства мы создали таблицу с основными параметрами культурных различий в воспитании детей. Эта таблица позволяет сфокусироваться на тех элементах воспитания, которые влияют на формирование характера, социализацию и образовательно-карьерные траектории.

Таблица

Классово-специфические культурные модели воспитания детей

| Маркеры | Средний класс | Рабочий класс |
|--------------------------------|--|--|
| Метафора стиля воспитания | «Согласованное развитие», «интенсивное родительство» | «Естественный рост», «хороший характер» |
| Отношения со взрослыми в семье | Нет жестких границ между взрослым и ребенком, ориентация на равенство, переговоры с ребенком | Авторитет взрослых, жесткие границы и социальные роли, ориентация на правила и приказы |

Окончание табл.

| Маркеры | Средний класс | Рабочий класс |
|--|---|--|
| Организация детского времени | Структурированное время, «полноценная занятость» детей в развивающих практиках, ориентация на амбициозное будущее | Неструктурированное время, больше свободной игры, общения со сверстниками и родственниками, ориентация на «здесь и сейчас» |
| Стратегии привлечения внимания | Напрямую и за счет «самих себя» — своих талантов и ярких историй о своей жизни | Косвенно и за счет своего «хорошего характера», через попытки угодить взрослым |
| Обращение за помощью | Прямое и требовательное, ориентация на коллективное решение трудностей и проблем | Либо обращаются за помощью не напрямую, либо не обращаются вовсе, ориентируясь только на собственные силы |
| Отношение родителей с работниками образовательных учреждений | Равное или даже превосходящее, умение оспорить решения и правила институтов | Неравное. Невозможность оспорить правила институтов. Беспомощность перед их решениями |

Культура «интенсивного родительства» в России: поколенческий разрыв и скрытая классовая принадлежность

В российской социологии начали появляться исследования культуры воспитания детей «интенсивное родительство». Этот термин предложила исследовательница Шэрон Хейс, чтобы зафиксировать изменившиеся культурные нормы в воспитании детей (Hays 1996). «Интенсивное родительство» предполагает профессионализацию родителей. Такие родители опираются на экспертизу психологов, педагогов и специалистов по развитию в воспитании детей, считают своим долгом фокусироваться на эмоциональном состоянии ребенка, развитию в нем творческих способностей и амбиций для самореализации. «Интенсивное родительство» поддерживается экспертными сообществами и государственными институтами как стандарт в воспитании детей, где ключевую роль в их благополучии играют родители.

Образованные женщины в крупных городах России в возрасте от 25 до 40 лет освоили ценности «интенсивного родительства» как новую желаемую норму (Сивак 2023). В интервью с исследователями они утверждали, что «хотели бы развить в ребенке качества, которые они считают необходимыми для успеха в современной экономике: уверенность в себе,

самостоятельность, ответственность, инициативность, креативность, желание познавать мир или открытость миру, формирование вкуса — в музыке, живописи и др.» (Сивак 2023: 21). Формирование желаемых характеристик в своих детях влияет на то, как матери выстраивают отношения с ними. Они категорически против наказаний и насилия по отношению к детям и стараются создать для них стимулирующую среду.

Однако «интенсивное родительство» доступно не всем матерям по умолчанию. Не зря Елизавета Сивак подчеркивает социально-экономический статус респонденток. Хейс акцентировала внимание на растущем культурном давлении на родителей, прежде всего матерей, которым требуются огромные усилия, чтобы справляться с «интенсивным родительством». Исследователи социального неравенства тоже занимаются темой культуры воспитания детей, но переносят фокус на классовые различия в воспитании детей. В этой логике «интенсивное родительство» является культурной нормой родителей из среднего класса, экспертного сообщества и государственных институтов, в то время как родители из рабочего класса воспитывают своих детей по-другому. Аннет Ларо выделила два стиля воспитания в зависимости от классовой принадлежности родителей — «согласованное развитие» среднего класса и «естественный рост» рабочего класса (Lareau 2011). Мы хотим отметить, что «интенсивное родительство» Хейс и «согласованное развитие» Ларо (Lareau 2011) можно назвать концептами-синонимами, описывающими один и тот же феномен.

Культура «интенсивного родительства» влияет не только на практики воспитания, но и на широкий спектр родительских выборов, в том числе на выборы образовательных учреждений для детей. Лариса Шпаковская проанализировала, какие требования к дошкольным учреждениям предъявляют родители из среднего и рабочего класса в Санкт-Петербурге (Шпаковская 2015). Родители из среднего класса лучше ориентировались на рынке образовательных услуг, чем родители из рабочего класса. Кроме того, родители из разных классов предъявляли различные требования к дошкольным учреждениям: для родителей из среднего класса был важен индивидуальный подход и комфортная психологическая обстановка, для родителей рабочего класса — дисциплина и строгие педагоги (Шпаковская 2015: 126). Исследовательница раскрывает мотивы различных требований к дошкольным учреждениям: родители среднего класса настроены на успех и высоко оценивали способности своих детей, которые учреждения должны были помочь раскрыть. В свою очередь, родители рабочего класса ожидали от образования своих детей «преодоления неизбежных сложностей», а будущее видели в терминах выживания в агрессивной среде (Шпаковская 2015: 128). Раиса Акифьева и Юлия Андреева показывают,

как классовый выбор родителей в пользу «хороших школ» также влияет на качество досуга и вовлеченность детей во внешкольные мероприятия и ведет к большему развитию творческого потенциала (Акифьева, Андреева 2017). Родители среднего класса ищут возможности, чтобы их представления о воспитании совпадали с нормами образовательных учреждений, чтобы «согласованно» развивать своих детей (Lageau 2011).

В России основным сюжетом в социологии неравенства является образовательный выбор детей в зависимости от социально-экономического статуса родителей (Тенишева, Болотова 2023; Чередниченко 2023; Косякова, Ястребов, Янбарисова, Куракин 2016; Абрамова, Гончарова, Костюк 2015; Рощина 2011). За этой связью стоят родительские ожидания от детей и их будущего. Родители среднего класса предполагают, что у их детей больше талантов и способностей, и учитывают это при выборе школ, в отличие от родителей рабочего класса, ограничивающих себя в выборе образовательных учреждений (Александров, Тенишева, Савельева 2018). Переходы в «хорошие школы» при равной успеваемости детей из семей среднего и рабочего класса оказываются возможными только для детей из семей среднего класса (Косякова и др. 2016), а само разделение школ и университетов на «хорошие» и «плохие» и стремление попасть в «хорошие» места отражает динамику власти привилегированных родителей, которые стремятся вытеснить детей из менее обеспеченных семей, детей мигрантов и т.д. из «хороших школ» (Чернова, Шпаковская 2023). Это тоже отражается на жизненных шансах детей и подростков из непривилегированных семей. Сегрегация школ снижает их шансы на поступление в университеты (Керша 2021). Все эти данные показывают, что за рациональными выборами могут скрываться классовые культурные логики воспитания детей, которые формируют различия в представлении о себе и паттернах поведения. Различия возникают, даже если подростки из семей с низким социально-экономическим статусом решаются поступать в университеты. Они больше боятся провала, чем их ровесники из среднего класса, даже если они хорошо учатся (Minina, Pavlenko 2023; Лукина 2023).

При этом в российском контексте сформировался взгляд на культуру «интенсивного родительства» не через призму классового разрыва, а через призму поколенческого разрыва (Козьмина, Сивак 2015). Современные родители среднего класса противопоставляют себя своим родителям, дедушкам и бабушкам своих детей, которые, по их мнению, придерживаются ценностей и практик «советского воспитания». Как показывает Сивак, современные родители воспринимают ценности и практики своих родителей, выросших в Советском Союзе, как вредные для ребенка, что зачастую является источником семейных конфликтов (Sivak 2018). Злата Дорофеева и По-

лина Козырева зафиксировали восходящий поколенческий тренд вовлеченности родителей в жизнь детей и выравнивание гендерных диспозиций в родительстве (Дорофеева, Козырева 2023). Вместе с тем, хотя поколенческий разрыв очевиден, особенно в гендерном выравнивании родительских ролей, когда оба родителя вовлечены в жизнь ребенка (Годованная, Темкина 2017), нужно учитывать социально-экономический статус респондентов и их мобильность по отношению к родительскому статусу.

В российской социологии достаточно хорошо изучены первичные и вторичные эффекты неравенства на различных статистических, опросных и качественных данных (Тенишева, Болотова 2023; Чередниченко 2023; Хавенсон, Чиркина 2019; Косякова, Ястребов, Янбарисова, Куракин 2016; Абрамова, Гончарова, Костюк 2015; Рощина 2011). Вместе с тем исследования культуры воспитания детей немногочисленны, и акцент в них делается на поколенческих трендах, а не на классовой природе культурных установок, связанных с воспитанием детей.

Заключение

В обзоре рассмотрены исследования классово специфических моделей воспитания детей и теоретические концепции, объясняющие их культурные различия и последствия для социализации детей и молодых людей. Социальные исследователи с различных теоретических позиций начиная с 1960-х годов фиксируют классово-специфические модели воспитания детей, которые затрагивают отношения в семье, модель отношений с работниками социальных институтов, различия в формировании чувства своего «я». Родители среднего класса ориентируются на чувства, эмоции и объяснения внутри семьи при воспитании своих детей, на равное или даже превосходящее отношение в переговорах с работниками социальных институтов по поводу будущего своих детей, на формирование у детей «чувства права» на себя. В то время как родители рабочего класса ориентируются на иерархическую структуру внутри семьи, четкие правила, а в случае переговоров с работниками социальных институтов демонстрируют беспомощность перед их решениями.

Эти различия по-разному интерпретируются исследователями: с помощью бурдьевицкого культурного капитала как набора практик и знаний, где одни знания и практики являются более приоритетными в социальных институтах, чем другие (Lagueau 2011), функциональной социализацией, связанной с ценностными установками родителей из различных классов и их положением на рынке труда (Kohn, 1963; Luster, Rhoades, Haas 1989), символическими кодами, формирующими принадлежность к группе и ролевые модели отношений (Bernstein 1990).

Но какими бы ни были теоретические схемы, объясняющие эти различия, все они сводятся к тезису о формировании классово-специфических паттернов поведения и мышления, натурализованных как личные качества (например, скромность у детей из семей рабочего класса и пробивной характер у детей из семей среднего класса). Они влияют на то, каким образом дети и молодые люди чувствуют и ведут себя, делают образовательные выборы, строят карьеру.

Мы также показали контекст возникновения классовых культурных различий в воспитании детей: неравные структурные условия родителей из разных классов, которые диктуют разные ожидания и модели успешной социализации при получении образования и на рынке труда, культурный поворот 1960-х годов в представлениях о детстве и детском развитии, сформировавший культуру «интенсивного родительства», которая перестроила рынки образовательных услуг и стала культурным репертуаром родителей среднего класса и стандартом для социальных институтов образования и развития детей.

Исследования культурных различий в воспитании детей будут продуктивными и для российского контекста. Несмотря на очевидные отличия от других стран в устройстве стратификации и социальных институтов, уже есть исследования, которые показывают, что стиль воспитания «интенсивного родительства» стал частью образа жизни образованных городских жителей (Сивак 2023). Российские исследования также фиксируют различия в классово специфическом мышлении и ощущении себя в исследованиях образовательных выборов детей и подростков (Романенко 2024; Minina, Pavlenko 2023). Но в России нет этнографии детства и родительства, которая показала бы более тонкие и нюансированные механизмы воспроизводства неравенства, а не только связь между статусом родителей и образовательно-карьерными результатами детей. Такие исследования будут полезными для практикующих специалистов, учителей, тьюторов и наставников, которые могли бы замечать и сглаживать проявления неравенства, возникающие из-за различий в воспитании детей.

Литература / References

Абрамова М.А., Гончарова Г.С., Костюк В.Г. (2015) Влияние уровня образования родителей на формирование образовательных стратегий детей (на примере выпускников школ Новосибирской области). *Журнал социологии и социальной антропологии*, 18(2): 87–102.

Abramova M.A., Goncharova G.S., Kostyuk V.G. (2015) The Influence of Parents' Level of Education on the Formation of Children's Educational Strategies:

The Case of School Graduates in Novosibirsk Region. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 18(2): 87–102 (in Russian).

Акифьева Р.Н., Андреева Ю.В. (2017) Структурированная активность школьников «спального» района Санкт-Петербурга: социальный класс, семья и школа. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 20(1): 128–148.

Akifieva R.N., Andreeva Yu.V. (2017) Structured Activity of Schoolchildren in a Residential District of St. Petersburg: Social Class, Family and School. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 20(1): 128–148 (in Russian).

Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С.С. (2018) Дифференциация школьного выбора: два района Санкт-Петербурга. *Вопросы образования*, 4: 199–229.

Aleksandrov D.A., Tenisheva K.A., Savelieva S.S. (2018) Differentiation of School Choice: Two Districts of St. Petersburg. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 4: 199–229 (in Russian).

Аникин В.А. (2018) Социальная стратификация по жизненным шансам: попытка операционализации для массовых опросов. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 4: 39–67.

Anikin V.A. (2018) Social Stratification by Life Chances: An Attempt at Operationalization for Mass Surveys. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes], 4: 39–67 (in Russian).

Бессуднов А.Р., Малик В.М. (2016) Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы. *Вопросы образования*, 1: 135–167.

Bessudnov A.R., Malik V.M. (2016) Socioeconomic and Gender Inequality in the Choice of Educational Trajectories after the 9th Grade of Secondary School. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 1: 135–167 (in Russian).

Гаврилюк Т.В. (2021) Культурные практики, нормы и предпочтения российской рабочей молодежи как составляющие ее классового габитуса. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 24(3): 110–143.

Gavrilyuk T.V. (2021) Cultural Practices, Norms and Preferences of Russian Working Youth as Components of Their Class Habitus. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 24(3): 110–143 (in Russian).

Годованная М., Темкина А. (2017) «Мать — ты навечно, но и художница — всегда»: творчество в условиях интенсивно расширенного материнства. *Laboratorium*, 9(1): 30–61.

Godovannaya M., Temkina A. (2017) “You Are a Mother Forever, but an Artist Always”: Creativity under Conditions of Intensively Extended Motherhood. *Laboratorium*, 9(1): 30–61 (in Russian).

Дорофеева З.Е., Козырева П.М. (2023) Трансформация практик вовлеченности родителей в жизнь детей. *Социологические исследования*, 8: 86–100.

Dorofeeva Z.E., Kozyreva P.M. (2023) Transformation of Parental Involvement Practices in Children's Lives. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 8: 86–100 (in Russian).

Иванов И.Ю. (2022) Чьи дети? Внешкольное образование в странах бывшего Советского Союза. *Вопросы образования*, 4: 184–207.

Ivanov I.Yu. (2022) Whose Children? Supplementary Education in the Countries of the Former Soviet Union. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 4: 184–207 (in Russian).

Исупова О.Г. (2018) Интенсивное материнство в России: матери, дочери и сыновья в школьном взрослении. *Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре*, 3: 180–189.

Isupova O.G. (2018) Intensive Motherhood in Russia: Mothers, Daughters and Sons in School-Age Growing Up. *Neprikosnovennyy zapas. Debaty o politike i kulture* [NZ: Debates on Politics and Culture], 3: 180–189 (in Russian).

Керша Ю.Д. (2021) С кем учиться, чтобы попасть в вуз: социально-экономическая композиция школы и неравенство доступа к высшему образованию. *Вопросы образования*, 4: 187–219.

Kersha Yu.D. (2021) Who to Study with to Enter University: School Socio-economic Composition and Inequality of Access to Higher Education. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 4: 187–219 (in Russian).

Козьмина Я.Я., Сивак Е.В. (2015) Влияют ли на родительскую самоэффективность разногласия с родственниками по поводу правил воспитания и ухода за ребенком? *Журнал социологии и социальной антропологии*, 18(4): 65–81.

Kozmina Ya.Ya., Sivak E.V. (2015) Do Disagreements with Relatives about Child-Rearing and Care Rules Affect Parental Self-Efficacy? *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 18(4): 65–81 (in Russian).

Косякова Ю., Ястребов Г., Янбарисова Д., Куракин Д. (2016) Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 19(5): 76–97.

Kosyakova Yu., Yastrebov G., Yanbarisova D., Kurakin D. (2016) Reproduction of Social Inequality in the Russian Educational System. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 19(5): 76–97 (in Russian).

Лукина А.А. (2023) Образовательные траектории студентов первого поколения как кейс неравенства в высшем образовании. *Вопросы образования*, 2: 133–160.

Lukina A.A. (2023) Educational Trajectories of First-Generation Students as a Case of Inequality in Higher Education. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2: 133–160 (in Russian).

Романенко К.Р. (2024) «Особого выбора не было»: институциональные условия и культурные нарративы образовательного выбора в моногородах. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 3: 204–229.

Romanenko K.R. (2024) “There Was No Real Choice”: Institutional Conditions and Cultural Narratives of Educational Choice in Single-Industry Towns. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes], 3: 204–229 (in Russian).

Рощина Я.М. (2011) Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников. *Вопросы образования*, 4: 257–277.

Roshchina Ya.M. (2011) Family Capital as a Factor of Educational Opportunities for Russian Schoolchildren. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 4: 257–277 (in Russian).

Сивак Е. (2023) Особенности представлений родителей о воспитании детей. В: Поливанова К.Н. (ред.) *Материнство: новые дискурсы, проблемы, практики*. М.: Изд. дом Высшей школы экономики: 18–30.

Sivak E. (2023) Features of Parents’ Ideas about Child-Rearing. In: Polivanova K.N. (ed.) *Materinstvo: novye diskursy, problemy, praktiki* [Motherhood: New Discourses, Problems, Practices]. Moscow: HSE Publishing House: 18–30 (in Russian).

Соколов М.М. (2019) Поколения вместо классов? Возраст и потребительская революция в России. *Социология власти*, 31(1): 71–91.

Sokolov M.M. (2019) Generations Instead of Classes? Age and the Consumer Revolution in Russia. *Sotsiologiya vlasti* [Sociology of Power], 31(1): 71–91 (in Russian).

Тенишева К.А., Болотова В.А. (2023) Академическая резильентность учащихся российских школ: возможности компенсации низкого семейного статуса и последствий школьного буллинга. *Вопросы образования*, 4: 241–274.

Tenisheva K.A., Bolotova V.A. (2023) Academic Resilience of Russian School Students: Opportunities to Compensate for Low Family Status and the Consequences of School Bullying. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 4: 241–274 (in Russian).

Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А. (2019) Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи. *Журнал исследований социальной политики*, 17(4): 539–554.

Khavenson T.E., Chirkina T.A. (2019) Students’ Educational Choices after the 9th and 11th Grades: Comparing Primary and Secondary Effects of Family Socio-economic Status. *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 17(4): 539–554 (in Russian).

Чередниченко Г.А. (2023) Перемены в послешкольных траекториях молодежи: социальная дифференциация. *Социологические исследования*, 9: 51–62.

Cherednichenko G.A. (2023) Changes in Young People's Post-School Trajectories: Social Differentiation. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 9: 51–62 (in Russian).

Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л. (2016) Профессионализация родительства: между экспертным и обыденным знанием. *Журнал исследований социальной политики*, 14(4): 521–534.

Chernova Zh.V., Shpakovskaya L.L. (2016) Professionalization of Parenthood: Between Expert and Everyday Knowledge. *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 14(4): 521–534 (in Russian).

Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л. (2023) Путевка в жизнь. Социологические эссе об образовании, классовом неравенстве и социальном исключении в России. СПб.: Изд-во Европ. ун-та в С.-Петербурге.

Chernova Zh.V., Shpakovskaya L.L. (2023) *Putevka v zhizn. Sotsiologicheskie esse ob obrazovanii, klassovom neravenstve i sotsialnom isklyuchenii v Rossii* [A Ticket to Life: Sociological Essays on Education, Class Inequality and Social Exclusion in Russia]. St. Petersburg: European University at St. Petersburg Press (in Russian).

Шпаковская Л.Л. (2015) Образовательные притязания родителей как механизм воспроизводства социального неравенства. *Журнал исследований социальной политики*, 13(2): 211–224.

Shpakovskaya L.L. (2015) Parents' Educational Aspirations as a Mechanism of Reproduction of Social Inequality. *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 13(2): 211–224 (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(3): 156–166.

Bernstein B. (1990) *Class, Codes and Control, Volume IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London, UK: Routledge.

Bodovski K. (2010) Parental Practices and Educational Achievement: Social Class, Race, and Habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2): 139–156.

Boudon R. (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.

Bourdieu P. (1990) *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.

Brantlinger E. (2003) *Dividing Classes: How the Middle Class Negotiates and Rationalizes School Advantage*. New York, NY: Routledge.

Calarco J.M. (2018) *Negotiating Opportunities: How the Middle Class Secures Advantages in School*. New York: Oxford University Press.

Eccles J.S. (2007) Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In: Grusec J.E., Hastings P.D. (eds.) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. N.Y.: The Guilford Press: 665–691.

Elder G.H., Eccles J.S., Ardel M., Lord S. (1995) Inner-city parents under economic pressure: Perspectives on the strategies of parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3): 771–784.

Espinoza R. (2011) *Pivotal moments: how educators can put all students on the path to college*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Gaur D., Pandey S.K., Karabchuk T., Sharma D.P. (2025) Academic Track Choices, Educational Achievements and Social Inequality in India. *Educational Studies Moscow*, 3: 176–197.

Giddens A. (1991) *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Guhin J., Calarco J.M., Miller-Idriss C. (2021) Whatever happened to socialization? *Annual Review of Sociology*, 47: 109–129.

Gu X. (2021) Parenting for success: the value of children and intensive parenting in post-reform China. *Child Indicators Research*, 14: 555–581.

Hays S. (1996) *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven, CT: Yale University Press.

Hoff E., Laursen B., Tardif T. (2002) Socioeconomic status and parenting. In: Bornstein M.H. (ed.) *Handbook of parenting*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum: 421–448.

Horvat E., Weininger B., Lareau A. (2003) From social ties to social capital: class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40(2): 319–351.

Kalil A., Ryan R. (2020) Parenting practices and socioeconomic gaps in childhood outcomes. *The Future of Children*, 30(1): 29–54.

Kohn M.L. (1963) Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation. *American Journal of Sociology*, 68(4): 471–480.

Lamont M., Beljean S., Clair M. (2014) What is Missing? Cultural Processes and Causal Pathways to Inequality. *Socio-Economic Review*, 12(3): 573–608.

Lamont M. (2000) *The dignity of working men. Morality and the boundaries of race, class, and immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lareau A., Weininger E.B. (2003) Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32: 567–606.

Lareau A. (2011) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.

Lareau A. (2015) Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80(1): 1–27.

Lee T.T. (2023) Social class, intensive parenting norms and parental values for children. *Current Sociology*, 71(6): 964–981.

Luster T., Rhoades K., Haas B. (1989) The relation between parental values and parenting behavior: a test of the Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and Family*, 51(1): 139–147.

Mallman M. (2017) The perceived inherent vice of working-class university students. *The Sociological Review*, 65(2): 235–250.

Minina E., Pavlenko E. (2023) “Choosing the lesser of evils”: cultural narrative and career decision-making in post-Soviet Russia. *Journal of Youth Studies*, 26(9): 1109–1129.

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

Nelson M. (2010) *Parenting out of control: Anxious parents in uncertain times*. New York: New York University Press.

Parsons T. (1951) *The Social System*. New York: Free Press.

Prout A., James A. (2003) A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: James A., Prout A. (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. 2nd ed. London: Falmer Press: 7–33.

Raftery J.N., Grolnick W.S., Flamm E.S. (2012) Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. In: Christenson S.L., Reschly A.L., Wylie C. (eds.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer: 343–364.

Ramos-Zayas A.Y. (2019) Sovereign parenting in affluent Latin American neighborhoods: race and the politics of childcare in Ipanema (Brazil) and El Condado (Puerto Rico). *Journal of Latin American Studies*, 51(3): 639–663.

Raviv T., Kessenich M., Morrison F.J. (2004) A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: The role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4): 528–547.

Richards B.N. (2022) Help-seeking behaviors as cultural capital: cultural guides and the transition from high school to college among low-income first generation students. *Social Problems*, 69(1): 241–260

Rowe M.L., Denmark N., Harden B.J., Stapleton L.M. (2016) The role of parent education and parenting knowledge in children's language and literacy skills among white, black, and Latino families. *Infant and Child Development*, 25(2): 198–220.

Sivak E. (2018) Managing grandparental involvement in child-rearing in the context of intensive parenting. *Sociological Research Online*, 23(4): 830–846.

Skeggs B. (2004) Exchange, value and affect: Bourdieu and “the self”. *The Sociological Review*, 52(2): 75–95.

Small M.L., Harding D., Lamont M. (2010) Reconsidering Culture and Poverty. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 629(1): 1–22.

Streib J. (2011) Class Reproduction by Four Year Olds. *Qualitative Sociology*, 34: 337–352.

Useem E.L. (1992) Middle School Math Groups: Parents' Involvement in Children's Placement. *Sociology of Education*, 65(4): 263–279.

Vernon-Feagans L., Pancsofar N., Willoughby M., Odom E., Quade A., Cox M. (2008) Predictors of maternal language to infants during a picture book task in the home: Family SES, child characteristics and the parenting environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(3): 213–226.

Wheeler S. (2017) ‘Essential assistance’ versus ‘concerted cultivation’: theorising class-based patterns of parenting in Britain. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(3): 327–344.

CLASS-SPECIFIC MODELS OF CHILD-REARING AS A CULTURAL MECHANISM FOR THE REPRODUCTION OF INEQUALITY¹

Olesya D. Merkulova (olesya.merkulowa@gmail.com)

HSE University, Moscow, Russia

Citation: Merkulova O. (2026) Class-specific models of child-rearing as a cultural mechanism for the reproduction of inequality. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 29(2): 205–228 (in Russian). <https://doi.org/10.31119/jssa.2026.29.2.8> EDN: DJYKSZ

Abstract. One of the key themes in research on the cultural mechanisms of inequality is the existence of class-specific child-rearing models, a phenomenon documented since the 1960s. Middle-class parents tend to focus on the child's personality, self-development, and successful socialization within the educational system and the high-skilled labor market. In contrast, working-class parents emphasize hierarchy, adherence to rules, and an earlier entry into the workforce. These child-rearing models lead to class-specific differences in an individual's sense of self, ways of interacting with oneself and the world, interpersonal relationship building, levels of ambition, and variations in interests and motivation. This article provides a review of research on class-specific child-rearing models and the theoretical concepts explaining these differences, while also examining the cultural and historical context of their emergence. The contribution of these differences to the reproduction of inequality is analyzed. Finally, the article highlights the Russian context of cultural differences in parenting, particularly as they relate to the generational gap.

Keywords: inequality, social mobility, class-specific child-rearing models, cultural mechanisms of inequality, intensive parenting, concerted cultivation, accomplishment of natural growth.

¹The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation (project No. 22–18–00533).