

УДК 316.346.32

(РАЗ)ОЧАРОВАНИЕ «УЧАСТВУЮЩЕЙ» ПЕРСПЕКТИВОЙ СОЦИОЛОГИИ ДЕТСТВА: УЧАСТВУЮЩИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ДЕТСТВА И ЕГО КРИТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ

© 2016 г.

*С.Ю. Митрофанова*Самарский национальный исследовательский университет им. С.П. Королева,
Самарский государственный технический университет

mit_s@mail.ru

*Статья поступила в редакцию 06.05.2016**Статья принята к публикации 07.11.2016*

Рассматриваются ключевые основания современной социологии детства на основе работ зарубежных и отечественных социологов детства. Показано, как участвующий подход включен в базовые принципы сегодняшней социологии детства. Доказывается, что участвующий подход им полностью соответствует. Особое внимание уделяется противоречиям данного подхода в исследовании детства. Эти противоречия рассматриваются на уровне теории, методологии, методики и техники исследования детей, а также в представлении результатов исследования. Сделан вывод, что участвующая методология не менее проблематична, чем традиционные методы исследования детства. Отмечается, что отечественные социологи детства идут «в ногу со временем», ставят во главу угла интересы самого ребенка. Подчеркивается, что как зарубежные, так и отечественные ученые движутся в одном направлении: поиска оптимальных способов реализации интересов детей в социологической практике исследования детства.

Ключевые слова: социология детства, участвующий подход в исследовании детства, противоречия участвующего подхода в исследовании детства, практика социологических исследований детства.

Участвующая перспектива в исследовании детей и теоретическая рамка современной социологии детства

Научная перспектива, в рамках которой исследователи определяют детство и его социальный статус (а в некоторых случаях говорят и вообще об отсутствии такового), влияет на то, какие методологические основания, методики и техники они применяют в исследовании детей. При этом в крайней, наиболее категоричной перспективе ставится вопрос о том, а надо ли вообще поднимать проблему методик исследования детства, поскольку под вопросом сама необходимость изучения данного феномена как «отсутствующего» в социально значимом плане явления. Отметим, что этой крайней позиции противопоставляются идеи, отвечающие сегодняшним условиям общественного развития и актуализирующиеся в рамках современной социологии детства. В этом плане мы считаем значимым обращение к концепциям и методологическим разработкам прежде всего зарубежных авторов. Зарубежная социология детства прошла путь от фиксации объектной позиции по отношению к детству до признания ребенка не только субъектом общественной жизни, но и участником или даже соисследователем, это и

является условным критерием деления зарубежной социологии детства на «традиционную» и «новую». В отличие от зарубежной, становление отечественной социологии детства происходит в 90-е гг. XX в., и оно было изначально связано с признанием факта «субъектности» детства. Говоря языком западных социологов, отечественная социология детства всегда была «новой», здесь отсутствовал период, когда ребенок российскими социологами детства мыслился объектом как в плане явления общественной жизни, так и в плане исследовательской практики. В зарубежных исследованиях, как отмечают Хайнц Зюнкер и Дорис Бюлер-Нидербергер, новый подход к детству появился уже в социологических дискуссиях в 1970-х и 1980-х гг., когда происходит поворот от исследований социализации, игнорирующих компетентность детей в качестве участников социального действия, к признанию их таковыми [1]. В частности, этот подход в обозначенный период начинают развивать Leena Alanen [2], Chris Jenks [3] и другие. В 90-е гг. он получает широкое распространение и представлен в трудах W.A. Corsaro [4], J. Qvortrup [5], A. James и A. Prout [6; 7] и других. На современном этапе этих взглядов придерживается, в том числе, D. Cojocaru, утверждая, что современная социология детства обеспечивает альтернативу под-

ходу, акцентирующему внимание на детерминистской природе процесса социализации детей. Автор ссылается на идеи W.A. Corsaro [4] об интерпретативном подходе к социализации, обозначенном как интерпретативное воспроизводство, согласно которому социализация – это репродуктивный и интерпретативный процесс, где каждый ребенок не просто ассимилирует взрослую внешнюю культуру, но делает вклад в ее воспроизводство через обсуждения со взрослым и через креативную культуру производства с другими группами детей [8, с. 89]. Свое оформление этот подход получает в социологии детства в конце XX века. Его основу составляют три положения, которые сформулировали в конце 90-х гг. XX века Allison James и Alan Prout [6; 7]. В кратком виде они суммированы D. Cojocaru: 1) детство – это социальный конструкт, структурный и культурный компонент множества обществ, отличающийся от биологического состояния незрелости; 2) дети рассматриваются как активные социальные агенты в обществах, в которых они живут, поскольку они моделируют структуры и процессы, которые вокруг них, в их собственной жизни и в жизни людей, окружающих их; 3) детские социальные отношения и культуру необходимо изучать через самих детей и для них, несмотря на точку зрения и озабоченность взрослых [8, с. 89].

В отечественной социологии детства данный взгляд на детство наиболее отчетливо представлен в работах С.Н. Майоровой-Щегловой [9–11].

Вместе с тем в социологических исследованиях сам феномен детства конструируется по-разному. Daniela Cojocaru приводит точку зрения Pia Christensen и Alan Prout на основные подходы к феномену детства, которые представлены в социологических исследованиях детства [8, с. 92–94]:

1. Ребенок – объект исследования. Этот подход основан на зависимости ребенка от взрослых, что находит отражение в соответствующих описаниях последними детей. Он основан на патерналистских идеях, на защите ребенка, на признании его как некомпетентного и уязвимого, здесь поддерживается и не ставится под сомнение авторитет позиции взрослых.

2. Ребенок – субъект исследования. В рамках данного подхода осознается значение возможностей ребенка, которые подкреплены его субъективностью. Хотя субъективность ребенка, выражаемая в разных контекстах и в различных видах действия и взаимодействий (интеракций), принимается в расчет, авторы говорят, что этот подход должен восприниматься с осторожностью в анализе данных, особенно когда касается вопросов зрелости и развития детей. Так,

например, ученые признают, что трудно полагаться исключительно на суждения бездомных детей, которые мы получаем во время интервью, так как они могут менять свои суждения относительно личной истории в зависимости от различных интересов и социального контекста. Интервьюируя эту категорию детей, необходимо проверять информацию, используя объективные данные и триангуляцию источников информации.

3. Ребенок как социальный актор. Эволюция детства и подходов к детству в социальных исследованиях отражает изменения, происходящие в этике и идеологии, ценностях общества. В рамках этого подхода авторы интегрируют социальные действия, принимающие в расчет детский опыт, и способность понимания детей. Хотя различные исследовательские методы рассматриваются как зависящие от соответствующих особенностей детей и взрослых, подход к ребенку как к социальному актору фокусируется на значимости голоса самих детей.

4. Ребенок как участник или как исследователь. Этот подход воодушевляет принципом утверждения участия ребенка в его/ее собственной жизни, в принятии решений, касающихся его/ее, свободного выражения им/ею мнения и идей необходимости консультаций самих детей, когда принимаются решения, касающиеся его/ее жизни. Участвующий подход основан на правах детей, на понимании того, что дети исходят из своих интересов в своих отношениях со взрослыми, они способны понимать, где они живут, каковы их потребности и каковы возможные решения их проблем. Однако отметим, что в этом случае дети не выступают в роли контролеров исследования, они – его участники.

Анализируя динамику конструирования детства в социологических исследованиях, отметим, что современное понимание детства смещает акценты в сторону актуализации возможностей для проявления большей детской субъективности и компетентности. И как следствие, наибольшую популярность получают подходы, вырастающие из соответствующих этим положениям теоретических рамок в понимании детства. На наш взгляд, одно из влиятельных направлений в отношении исследования детства – это четвертый из выше обозначенных подходов, «участвующая» перспектива.

Цель данной работы состоит в том, чтобы показать специфику участвующего подхода в современной социологии детства, подвергнув его критическому осмыслению.

В рамках участвующей социологии утверждается субъектность, активность, социальная компетентность детства, признается в качестве

значимой способностью участвовать, в т.ч. в социологических исследованиях детей. Дети в современной социологии детства – это активные, компетентные социальные акторы со своими собственными правами, а не те, кто находятся в процессе становления взрослыми или «не взрослые». Изучать их правомерно именно с этих позиций, рассматривая специфику индивидуального детства с учетом гендерного, сексуального, этнического, религиозного, классового, территориального и других измерений в контексте конкретной социальной и исторической ситуации. Современная социология детства – это область знания для детей и с детьми, а не для взрослых и о детях, иначе это превращается в ситуацию «ребятам о зверятах», что в крайних вариантах характерно для «традиционной» социологии детства. Детей необходимо исследовать для них самих и в их интересах, а не просто с целью понимания взрослыми детского сообщества. Для этого на уровне исследования предполагается использование так называемых «дружественных» по отношению к детям методов исследования, которые находят наибольшее развитие в участвующей перспективе исследования детства.

Методология участвующего исследования детства

Наше внимание, в первую очередь, привлекли работы зарубежных социологов, в которых представлен критический взгляд на вопросы методологии и методики участвующего подхода в исследовании детства.

В современной социологии детства признается, что недостаточно просто переопределить позицию детства не как объектную, а как субъектную, важно вовлекать детей как реальных участников в исследовательский процесс, и некоторые авторы утверждают, что вовлекать даже в качестве исследователей-аналитиков. В частности, этот вопрос освещается в статье четырех авторов, трем из которых по десять лет: Mary Kellett, Ruth Forrest (десять лет), Naomi Dent (десять лет) и Simon Ward (десять лет). В работе обсуждаются инициатива участия группы десятилетних детей как исследователей и барьеры, вытекающие из этой инициативы [12]. В отечественной литературе также представлены работы, авторы которых школьники, в частности по итогам конференций различных уровней, как правило, издаются сборники с результатами авторских исследований по разным темам, которые провели сами дети под научным руководством преподавателя, однако вопросам рефлексии участия детей в таких исследованиях внимания практически не уделяется.

Положения, которые развиваются в участвующей социологии детства, безусловно, воодушевляют исследователей. Но вместе с тем это направление исследований содержит ряд противоречий, которые нельзя игнорировать. Одно из них вытекает из признания того, что можно выделить разную степень «участия» детей в исследовании. Так, Lesley-Anne Gallacher и Michael Gallagher, рассматривая проблемы участвующего подхода в социологии детства, приводят в своей работе метафору (Roger Hart) об участии детей в исследовательском процессе как «лестнице», которая поднимается через несколько стадий от «говорения» и полуучастия до идеального положения «полного» участия. Авторы замечают, что такая метафора продуцирует методологическую иерархию. «Хорошее» или «лучшее» в иерархии – это те практические исследования, которые расположены на самой вершине «лестницы» (при полном участии), в отличие от тех проектов, которые можно считать «менее» участвующими [13, с. 500–501]. Вопрос в том, насколько правомерно, уместно такое противопоставление. Конечно, участие детей в исследовании само по себе – это не столько цель, но и, что более важно, инструмент наделяния детей властью, полномочиями, способ обеспечить их «деятельность», социальную активность и, в конечном счете, реализацию их прав. Использование «дружественных» детям подходов в исследовании оправданно, делает его наиболее подходящим и приносящим удовольствие самим детям. Однако выстраивание методологических иерархий, наверное, неправомерно.

«Дружественность» в изучении детей должна быть представлена на всех этапах исследовательского процесса в рамках участвующей социологии детства: начиная с определения методологии и определения дизайна, в разработке и обосновании методов и техник исследования, в ситуации выхода «в поле», в сборе данных, и заканчивая обработкой, анализом и представлением результатов. При этом на всех этапах исследовательского процесса «дружественности» в вопросах этики уделяется особое внимание, когда социологи детства исходят из принципа «не навреди». При всей понятности, правомерности, обоснованности такого подхода он содержит определенные противоречия, «затуманивает» некоторые краугольные камни исследовательского процесса благодаря своей огромной привлекательности и заманчивости. Lesley-Anne Gallacher и Michael Gallagher отмечают ряд противоречий, существующих в участвующей социологии детства, которые мы обозначим ниже, дополняя их своими пояснениями и ком-

ментариями [13]. Отметим, что эти проблемы, на наш взгляд, являются отражением как проблем самого участвующего подхода, так и тех трудностей, которые связаны с особым объектом исследования социологии детства – самими детьми.

Можно выделить противоречия, касающиеся растущей популярности участвующей социологии детства. Широкое распространение участвующего подхода в «новой» социологии детства может быть связано с формированием негативного отношения к традиционной перспективе исследования детства как объекта социальной жизни. В результате те трудности, с которыми сталкивается исследователь в практике использования самого этого подхода, некритично им осмысливаются, или они игнорируются в силу своей незначительности, неважности. Так, например, если исследователь придерживается структурно-функциональных взглядов на детство, это зачастую определяет его положение как бы вне контекста современности, вне темы. Он со стороны изучает это явление, не погружен в него изнутри, а значит, не способен провести и получить данные, отражающие те тенденции, которые происходят в объекте его исследования. Таким образом, создается впечатление, что участвующий подход в исследовании детства, вырастающий из парадигмы социальных изменений, имеет более широкие познавательные возможности и преимущества над традиционными перспективами исследования детства, и в частности идеями структурного функционализма. Зачастую традиционный подход упрекают в том, что в нем доминирует идея субординации детей в отношении взрослых, идея некомпетентности детей и понимание ребенка как «становящегося взрослым». В то же время привлекательность участвующего подхода строится на противопоставлении идеям традиционного подхода, участвующая перспектива отвечает требованиям современной демократии, собственных прав ребенка, идее самооценности повседневных практик детей. Вместе с тем такая позиция выпячивает недостатки традиционного подхода в исследовании детства и затушевывает те проблемы, которые существуют внутри участвующего, если его рассматривать не в противовес традиционным идеям о детстве, а как самостоятельное направление в исследовании детства, продуцирующее аутентичное знание об особенностях, о субъективной реальности детства. И в связи с этим необходимо разобраться, действительно ли мы получаем в исследовательском процессе все то, что обещает нам участвующая перспектива, за что она ратует.

Следующие три противоречия связаны с

особой огромной ролью взрослых исследователей, которые изучают пространство детства. Первое. Как известно, участвующая методология работает на обеспечение более тонких нюансов в понимании такого сложного социального явления, как детство, благодаря сокращению дистанции между исследователями и исследуемыми, признанию детей «экспертами» своей собственной жизни. Но вместе с тем означает ли это, что люди определенной идентичности или близкой друг к другу способны давать более точное, достоверное, глубокое знание о себе, нежели люди другой, непохожей идентичности? Исходя из этого тезиса лучше изучить свой объект исследования могут только те исследователи, кто в него включен или имеет схожие потребности и интересы с ним. Соответственно, это выводит нас к признанию того, что детям лучше знать о детстве, молодым – о молодости, взрослым – о взрослых и т.д. Или в еще более категоричном варианте – дети дошкольного возраста «дают» лучшее знание о детях этого возраста, чем взрослые, которые будут их изучать. Но так ли это? С одной стороны, схожий опыт, действительно, лучше помогает «понять» исследователю тех, кого он изучает. Но, с другой стороны, исследователь может стать «слепым»: есть угроза интерпретации исследователем определенного опыта информанта как само собой разумеющегося, не стоящего внимания. И в отношении детей необходимо принимать во внимание возможность подобного исследования, ведь те, кто будут изучать, должны владеть определенными исследовательскими навыками. В случае с детьми это представляет определенное затруднение. Второе. Говоря о глубине участия детей в участвующем подходе, нам необходимо помнить, что достижение «полного» участия в принципе невозможно, поскольку вовлечение детей в исследование зависит от тех техник, которые разработало для них взрослое сообщество исследователей, от той вариативности, которую взрослое сообщество «заложило» в применение этих техник на практике. В итоге приходим к парадоксальному заключению, касающемуся того, что без помощи взрослых дети не могут проявить свою активность, деятельность, вовлеченность, свое участие. Но тем самым усиливаем значение «взрослых» в участвующей перспективе. Но ведь в оппозиции именно к этому тезису участвующая перспектива изначально формируется, выступая против той роли, которую играют взрослые в традиционной социологии детства. На укоренение роли взрослых работает и следующее положение, третье. Исследование детей связано с «моральными паниками» взрослых вокруг детского со-

общества, например интернет-зависимости детей или, более широко, любых проявлений их девиантного поведения. И взрослое сообщество вовлекает детей в исследования с целью дальнейшего регулирования их поведения и решения своих собственных проблем, своего беспокойства по поводу этих «моральных паник». Так можно ли говорить о том, что в рамках участвующей социологии детства роль «взрослого» сведена к минимуму, в отличие от методов традиционной социологии детства? В данном случае в отношении указанных примеров направлений исследований детства согласие с этим утверждением, на наш взгляд, будет сомнительным.

Важная проблема участвующей социологии детства – наличие/отсутствие волевой регуляции поведения детей. Участвующая методология исходит из принципа активности и деятельности самих детей, реализация этих принципов в практическом исследовании предполагает наличие у детей способности проявлять свою волю для достижения поставленных целей. Но вопрос в том, всегда ли реализуется воля детей в их активности, идет ли речь о волевом регулировании их поведения, всегда ли действуют они осознанно в своих исследовательских практиках или все же нужно признавать важное влияние каких-то других сопутствующих исследованию обстоятельств, например семьи, школы, друзей или каких-то спонтанных факторов. И в этом отношении участвующий подход в чем-то может противоречить идее социализации детей, предполагающей, что дети учатся быть конформными по отношению к нормам и ценностям взрослой жизни, принимать регламентацию и регуляцию поведения человека в обществе. Покажем, каким образом влияние опыта школьной жизни на детей вне рамок учебного процесса может противоречить идеям участвующего подхода. Так, благодаря школе дети получают понимание регламентации своей жизни, и в этом отношении принципы участвующей социологии могут противоречить уже имеющемуся у детей опыту излишней зарегулированности их практик в рамках школьной организации. Это, в частности, проявляется в ситуации рекрутирования детей-информантов для участия в исследовании. Когда пройден ряд барьеров и социолог получил доступ в поле, согласовал его с «гейткиперами» – теми, кто охраняют доступ к детям, – родителями, директорами учебных заведений, учителями и т.д., исследователь сталкивается с проблемой мотивации участия детей в исследовании. Ребенок, например, может принять решение об участии в исследовании в силу привычки подчиняться взрослым, учителям, а не в силу собственного

сознательного выбора, особенно если исследование проводится в помещении школы. Или решение об участии в исследовании может зависеть от меркантильных соображений, если ребенку из социально неблагополучной среды обещают подарить или дать в пользование на какое-то время определенную технику, которая для него недоступна. Например, фотоаппарат, чтобы сделать снимки повседневной жизни, необходимые исследователю для научной работы (остановимся на проблеме техник участвующего исследования подробнее чуть ниже). Не мешают ли исследователи в этом случае «кровь с лимоном», приправляя «кровь» информантов-детей «лимоном» научных теорий, которые разработаны взрослыми? Но в любом случае решение ребенка участвовать в исследовании может быть продиктовано различными обстоятельствами и далеко не всегда его/ее собственным волеизъявлением, хотя «внешне» это может выглядеть именно так.

Методы и техники участвующего исследования детей

Одно из противоречий, вытекающее из признания детей компетентными участниками социальной жизни, на уровне проблемы выбора методов исследования выводит нас на понимание того, что мы можем применять те же методы, которые мы используем для исследования других социальных групп, считающихся компетентными участниками социальной жизни, и прежде всего взрослых. Это ведет к использованию техник, не учитывающих индивидуальные особенности тех, кого мы исследуем, в частности техник, игнорирующих возрастные особенности. Однако это наиболее категоричная позиция. Исследователи, конечно, признают, что нельзя применять одни и те же методы и техники для разных социальных групп информантов без учета их специфики. Компетентность понимается скорее через практическую активность детей, нежели просто их говорение или встраивание ответов в четкие рамки, обозначенные исследователем, не предполагающие гибкости и вариативности.

Понимание детей как «экспертов» своей жизни ведет к признанию необходимости исследования их мнения по поводу выбора методов их исследования. Этой теме посвящена статья [14]. М. Hill пишет, что отчасти это делается исследователями в рамках «пилотажа» или получения обратной связи. Однако опыт сравнительных исследований и точка зрения детей, не участвующих в исследованиях, отсутствует. Автор восполняет эти пробелы, изучая как мне-

ние детей, которые не участвовали в исследовании или консультации, так и тех, кто принимали участие. При этом ученый отмечает, что «неучастники» были более критично настроены в отношении форумов молодежи, школьных советов и каких-то разовых мероприятий. Исследование М. Hill включало фокус-группы и опросник, которые давали возможность проголосовать по предпочтениям способов выражения детьми своих точек зрения. Предпочтения детей, по мнению автора, выражены более явно, когда им даны варианты методов коммуникации, которые будут использоваться. М. Hill ссылается, в частности, на К. Stalker и С. Connors, которые дали детям возможность подготовить историю, записи (видео и т.д.) или рисунки к предстоящему интервью [14, с. 74]. Однако в литературе при этом, по замечанию М. Hill, как правило, авторы отмечают, что выбрали дети, но нет указания, почему они сделали выбор этих методов. Сам этот выбор, на наш взгляд, во многом зависит от особенностей самого ребенка и от социального контекста. Есть дети, которые «закрываются» в рамках групповой работы и достаточно активны в рамках индивидуальной, возможны и обратные ситуации. Противоречия социального контекста во многом связаны с разрывом между интересами детей и интересами исследователя [14, с. 75]. Так, дети указывали, что вопросы об индивидуальном опыте, особенно у них дома, могут расцениваться как вмешательство в личное пространство. Некоторые дети рассматривают домашнюю жизнь как частную, не для публичного освещения. Еще один пример, который приводит М. Hill, иллюстрирующий, на наш взгляд, разрыв интересов детей и исследователя, в следующем. С одной стороны, многие дети расположены к тому, чтобы их мнение было выявлено и услышано, но, с другой стороны, у них есть желание определить границы своего участия, ограничить исследователя, который вторгается в их собственную активность [14, с. 77–78]. Таким образом, при выборе методов в исследовании детей особенно важны место и контекст коммуникации, определяющие степень приватности и иерархию властных отношений.

Lesley-Anne Gallacher и Michael Gallagher приводят примеры техник исследования, отвечающих условиям участвующего подхода в новой социологии детства, которые бы отражали «сотни языков детства». Это картирование, экскурсии, организуемые и проводимые самими детьми, ролевые игры. Авторы отмечают, что многие исследователи используют такую популярную технику, как инициирование детей на фотографирование чего-либо, или более слож-

ные, такие как создание коллажей, рассказывание историй, печатная журналистика и электронные публикации, радиопродукция, драма, кукольный театр, музыка и танцы. С детьми школьного возраста часто используются техники, основанные на их навыках письма, включая рабочие листы, дневники, письменный рассказ, «spider diagrams» [13]. Однако применение этих техник вызывает противоречия, связанные с тем, что многие из указанных выше видов деятельности хорошо знакомы детям и представлены, так или иначе, в учебном процессе. И тогда необходимо признать, что техники участвующей социологии не новы, они давно используются в педагогическом процессе и поэтому ничего принципиально нового, никаких новых знаний не продуцируют для социологии, они просто дублируют, являются отражением педагогических техник. Пафос социологии, заключающийся в признании ребенка субъектом, участником общественной жизни, кажется педагогам сегодня бессмысленным, поскольку они сделали это уже давно.

В контексте методов участвующей социологии детства особого внимания, на наш взгляд, заслуживают работы S. Punch [15, 16]. Рассматривая вопросы отличия исследования детей от исследования взрослых, автор поднимает, в том числе, проблему достоверности / лжи, проблему языка в исследованиях детства, и особое внимание уделяется описанию методик и техник, «дружественных» в отношении детей. Остановимся на трех из них: фотографическая техника – две методики «человек-паук» (spider diagrams) и таблица активности, которые адаптированы из методики PRA (participatory rural appraisal – оценка участия в сельской среде). Автор использовала эти методики при исследовании детей в достаточно закрытых в плане мобильности и технологий сообществах в государстве центральной части Южной Америки – Боливии. Методика «человек-паук» была названа «Места, которые я знаю». На листе дети рисовали «человека-паука» и на каждой ноге паука указывали место, где они бывали, и затем писали, как долго они там находились и сколько раз они посещали это место, и если они там находились более 10 минут, то указывали случаи, по которым они там были. Цель этого упражнения, с точки зрения S. Punch, – раскрыть степень детской мобильности и физические перемещения детей как внутри, так и за пределами своего сообщества. Идея таблицы активности состоит в выявлении рангов активности и работы детей. Дети заполняли лист, в котором указывали задания, которые они выполняли: связанные с сельским хозяйством, заботой о животных, до-

машней работой. При этом дети отмечали, доставлял ли этот вид деятельности им удовольствие или нет и сезонная это активность или круглогодичная. S. Punch говорит о том, что эта методика вполне продуктивна на начальной стадии исследования. Однако исследователь получает данные, которые требуют детализации и уточнения, и в дальнейшем необходимо использовать еще какие-то методы, чтобы обсудить поднятые вопросы более подробно [16]. На наш взгляд, данные методики пока еще не получили достаточного распространения в отечественной социологии детства, но вполне могут быть адаптированы при исследовании детской повседневности и в нашей стране.

Огромную популярность приобретает использование техники фотографии. Детям, как правило, доставляет огромное удовольствие делать фотографии. Это способ их самовыражения, они могут удалить те фотоснимки, которые им не понравятся. Зачастую это что-то новое для них и отличающееся от тех заданий, которые им обычно дают взрослые. Фотографическая техника не требует ряда навыков, необходимых при использовании традиционных техник, например рисования или написания сочинений, и имеющих ассоциацию со школьными оценками за эти виды деятельности. Но вместе с тем применение фотографической техники вызывает некоторые вопросы. Так, использование фотоаппарата означает, что ребенок должен уметь с ним обращаться и применять его в тех рамках, которые заданы исследователем, но это уже ограничивает активность и участие детей. Более того, ребенок может сломать технику, передать другому, фотографировать не то, что говорит, или не так, как задано исследователем. И тогда возникает вопрос – это формы участия или уже формы девиации детей? Один из недостатков этой техники, которые выделяет S. Punch применительно к своему исследованию, состоит в том, что на фотографии детей оказывали влияние климатические условия – сезон, когда проводилось исследование (дети в ее исследовании делали фотографии картофельного поля). Дети хотели фотографировать то, что они считают нужным, то, что они считают «хорошей» фотографией, это какие-то события (Samantha Punch приводит пример фотографии, на которой изображена схватка мальчиков на площади в деревне), хотя эти фото могут и не отражать и не характеризовать значимые стороны детской повседневности. В качестве особой этической проблемы S. Punch выделяет проблему использования фотографической техники теми детьми, которые не могут ее использовать в силу огромных для материаль-

ного уровня их семей финансовых затрат на эту технику. Таким образом, идея «дружественных» методов заманчива, но их использование уместно далеко не во всех социальных контекстах.

Представление результатов исследования детей

В представлении результатов особое внимание в участвующей социологии детства уделяется голосам самих детей, а значит, важны цитаты из интервью, примеры фотографий, сделанных самими детьми, их рефлексия участия в исследовании и др. Отчеты социологических исследований детства в результате этого становятся эмоциональными, живыми, интересными по сравнению со «скучными», «сухими» цифрами, которые мы получаем в рамках традиционного подхода. Но означает ли это, что результаты исследования в участвующей социологии детства более значимы и продуктивны для дальнейшей работы с детьми, чем данные, которые мы получаем, например, в количественной социологии? Мы считаем выводы таких исследований особенно важными для просветительской, социальной работы, для психологического и профориентационного консультирования. Однако подчеркнем, что значимы любые социологические исследования детства, если они грамотно организованы и проведены.

Иллюстрация «разочарований»

Проиллюстрируем некоторые из рассмотренных «разочарований» на материалах нашего исследования [17]. Целью исследования являлось выявление роли информационных технологий (ИТ) и гаджетов в социализации детей начального школьного возраста на примере малого города Медногорска Оренбургской области. Исследование проведено в трех классах начальной школы МБОУ СОШ № 2: 1«а», 2 «б», 3 «а» во время классного часа (выборка целевая, $N=52$) в марте–апреле 2015 г. Мы старались мотивировать детей принять участие в исследовании, рассказать, насколько это было бы интересно для них. Однако решение об участии определялось не только их собственным желанием, но и спецификой классно-урочной системы школьной организации, когда дети «привыкли» выполнять задания взрослых, в итоге у нас не было таких ребят, кто отказался бы принять участие в исследовании. Детям предлагалось подготовить «домашнее задание»: сфотографировать конкретные ИТ и гаджеты, которыми они пользуются. Следуя принципам участвующей социологии, мы предложили ре-

бят, у которых в силу каких-то обстоятельств не окажется под рукой ИТ и гаджетов, их нарисовать, тем самым мы считали важным предоставить возможность участвовать в исследовании всем детям. Однако этот выбор продуцировал иерархии внутри самого сообщества детей, когда некоторые из них стремились с более выгодных позиций показать, какие ИТ и гаджеты есть лично у них и каковы навыки владения ими. Также мы получили единственный рисунок со схематично изображенным на нем планшетом. В итоге предоставленный детям выбор способа передачи информации, по сути, работал на «разрыв» как интересов внутри сообщества детей, так и интересов детей и исследователей. В интересы последних не входило желание сделать явным информационное неравенство внутри самого детского сообщества. Некоторые дети сфотографировали свои странички «ВКонтакте», хотя в этой социальной сети присутствует ограничение по возрасту, которое гласит, что зарегистрироваться в ней может только человек в возрасте от 14 лет. Один второклассник фотографировал себя на веб-камеру, которая фиксировала также его изображение на компьютере, и все это вместе было представлено на фото. В итоге была составлена презентация, состоящая из фотографий и рисунка, сделанных детьми. В дальнейшем работая с этой презентацией, дети рассказывали каждый про свои слайды: давали интерпретацию, объясняли, что они хотели показать на той или иной фотографии и при каких условиях она была сделана. Мы получили яркие, живые, насыщенные эмоциями детей данные. Однако сказать, что они более значимы для социологии детства, чем результаты исследования, приводимые, например, А.Ю. Губановой [18, 19] и посвященные изучению интернет-сайтов для детей, которые выполнены преимущественно в количественной парадигме, мы не можем.

Традиционная и/или участвующая социология детства?

За скобками оставляя крайние позиции традиционной и так называемой «новой» социологии детства, отметим, что неправомерно говорить о иерархии методологий, методов и техник исследования. Качество проводимого исследования зависит от ряда факторов, а не определяется только «модой» на тот или иной исследовательский подход. Участвующая методология не менее проблематична, чем и традиционные методы исследования детей. Участвующие методы не лучше и не хуже, чем любые другие методы и техники. Их выбор определяется ско-

рее конкретными целями и задачами исследования. Так, например, вполне оправданно использование метода анкетного опроса в ряде социологических исследований детей и подростков: это исследование «портрета» подростков 90-х гг. С.Б. Цымбаленко и С.Н. Щегловой [20] и Е.А. Колосовой при изучении читательских практик современных детей и подростков [21, 22], а также З.Х. Саралиевой и С.С. Балабанова при исследовании проблемы школьного буллинга [23]. Научный интерес представляют и работы, в которых использованы методики контент-анализа и опроса при исследовании электронного чтения подростков и электронного контента сайтов для детей в пространстве Интернета А.Ю. Губановой [18, 19]; интересно применение рисуночной методики «Человек и город» М.Ю. Сибиревой [24], метода социального картирования К.Н. Поливановой [25], кейс-стади фотографии при изучении детской телесности Е.А. Орех [26], метода участвующего анализа фотографий при изучении роли информационных технологий и гаджетов в социализации детей в начальной школе в малом городе С.Ю. Митрофановой и Е.А. Штифановой [17]. Разнообразие методов и техник, применяемых отечественными социологами детства, свидетельствует о вариативности методологий, находящихся в их арсенале, и их использовании в практике своих исследований.

Подводя итог, отметим, во-первых, что отечественные социологи детства идут «в ногу со временем», признавая приоритет и ставя во главу угла интересы самого ребенка, и, во-вторых, как зарубежные, так и отечественные ученые движутся в одном направлении поиска оптимальных способов реализации этих интересов в социологической практике исследования детей.

«Разочарования» и перспективы участвующей социологии детства

Подводя итог, выделим основные «разочарования» участвующей социологии детства:

- оценка глубины участия детей в исследованиях служит основой выстраивания методологических иерархий, где на вершине – «более» участвующие исследования, а внизу – «менее» участвующие, что неправомерно;
- привлекательность участвующего подхода в исследовании детства во многом построена на противопоставлении идеям, развиваемым в рамках традиционной социологии детства;
- участвующая методология стремится нивелировать субъект-объектную оппозицию, характерную для традиционной социологии детства, однако глубина участия детей в исследо-

вании зависит от той вариативности, которую заложил сам исследователь, задавая границы участия детей, тем самым роль взрослых в участвующей перспективе только усиливается;

- участвующая методология предполагает, что дети сознательно могут принять решение об участии в исследовании или отказаться от него, однако это решение во многом может диктоваться социальным контекстом, например меркантильными соображениями или привычкой подчиняться взрослым, и далеко не всегда связано с осознанным выбором ребенка;

- участвующая методология может продуцировать разрыв между интересами детей и интересами исследователя: признание детей компетентными участниками дает им право выбрать наиболее подходящие для них методы исследования, установить границы их собственного участия и т.д., что может затруднять доступ исследователя к важной для исследования информации;

- результаты исследований участвующей социологии более эмоциональны, чем данные количественной социологии, однако это не значит, что они более продуктивны для социологической практики исследования детства.

Однако, несмотря на все «разочарования», мы считаем значимым дальнейшее развитие участвующего подхода в современной социологической практике исследования феномена детства. Его перспективы могут быть связаны с исследованием границ контролируемого / неконтролируемого пространства детства, институционального / неинституционального секторов детства, легитимированных / нелегитимированных практик современных детей, процесса их взросления и т.д. Интересным представляется использование этого подхода на уровне конкретных исследований в изучении, например, потребительских практик современных детей, в частности питания и выбора одежды, а также специфики домашнего труда детей, освоения детьми физического и информационного пространства, практик, связанных с детской телесностью, их самовыражением, и других.

РГНФ: 16-06-00792 а - Детство в социогуманитарной перспективе: тезаурус 2016–2018.

Список литературы

1. Зюнгер Х., Бюлер-Нидербергер Д. От исследований социализации к социологии детства (Перевод с английского Ивана Шолохова и Виталия Безрогова) // Развитие личности. 2003. № 4. С. 69–94.

2. Alanen L. Rethinking childhood // Acta Sociologica. 1988. № 31(1). P. 5–67.

3. Jenks C. Constituting the child // Chris Jenks (ed.). The Sociology of Childhood. Essential Readings. L., 1982. P. 9–24.

4. Corsaro W.A. Interpretive reproduction in children's role play // Childhood. 1993. № 1. P. 64–74.

5. Qvortrup J. Childhood in Europe: a new field of social research // Growing Up in Europe: Contemporary Horizons on Childhood and Youth Studies / Ed. by Lynne Chisholm. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1995.

6. Prout A., James A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems // Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood / James A., Prout A. (coord.). London: Falmer Press, 1997. P. 7–33.

7. James A., Prout A. Strategies and structures: towards a new perspective on children's experiences of family life // Children in Families: Research and Policy / Brannen J., O'Brien (coord.). London: Falmer Press, 1996.

8. Cojocaru D. Challenges of childhood social research // Revista de Cercetare si Intervenstie Sociale. 2009. V. 26. P. 87–98.

9. Щеглова С.Н. Детство как социальный феномен: Концепция социального конструирования детства: Дис. ... доктора социологических наук: 22.00.04. М., 1999. 326 с.

10. Майорова-Щеглова С.Н. Диалог культур: поиск универсальных подходов к детству // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2008. № 2. С. 212–217.

11. Майорова-Щеглова С.Н. Трансформация детства в начале XXI в.: к уточнению концепции социального конструирования детства // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2014. № 4. С. 173–183.

12. Kellett M., Forrest R., Dent N., Ward S. «Just Teach us the Skills Please, We'll Do the Rest»: Empowering ten-year-olds as researchers // Children and Society. 2004. № 18(5). P. 329–343.

13. Gallacher L.-A., Gallagher M. Methodological immaturity in childhood research?: Thinking through participatory methods' // Childhood. 2008. V. 15. P. 499–516.

14. Hill M. Children's voices on ways of having a voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation // Childhood. 2006. V. 13. P. 69–89.

15. Punch S. Multiple methods and research relations with children in rural Bolivia // Qualitative Methodologies for Geographers / M. Limb and C. Dwyer (eds). London: Arnold Publishers, 2001.

16. Punch S. Research with children: the same or different from research with adults? // Childhood. 2002. № 9. P. 321–341.

17. Митрофанова С.Ю., Штифанова Е.А. Роль информационных технологий и гаджетов в социализации детей // Экономика и социология. 2015. № 1. С. 18–24.

18. Губанова А.Ю. Электронное чтение подростков и ресурсы библиотеки в интернете // Дети и общество: социальная реальность и новации: Сборник докладов на Всероссийской конференции с между-

народным участием «Дети и общество: социальная реальность и новации» / Ред. коллегия: В.А. Мансуров – отв. редактор, А.Ю. Губанова, Ю.В. Ермолаева, Е.Ю. Иванова, Е.А. Колосова, С.Н. Майорова-Щеглова, И.А. Стрельцова, П.С. Юрьев. М.: РОС, 2014. С. 720–726.

19. Губанова А.Ю. Критерии отбора сайтов для детей: социологический анализ // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2014. № 4. С. 199–203.

20. Цымбаленко С., Щеглова С. Какие они, подростки девяностых? // Воспитание школьников. 1996. №1. С. 2–4.

21. Колосова Е.А. Чтение детей и подростков в России: сравнительное социологическое исследование // Мир психологии. 2015. № 1. С. 163–170.

22. Колосова Е.А. Чтение российских детей и подростков в трансформирующемся обществе // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2015. № 7. С. 123–130.

23. Саралиева З.Х., Балабанов С.С. Насилие в подростковой среде // Социокультурные корни насилия в современном обществе / Под общ. ред. проф. З.Х. Саралиевой. Н. Новгород: Издательство НИ-СОЦ, 2013. С. 40–45.

24. Сибирева М.Ю. Категория «детство» в истории социологии // Журнал социологии и социальной антропологии. 2010. Том 13. № 1. С. 167–177.

25. Поливанова К.Н. Социальное картирование как инструмент анализа повседневности современного детства // Дети и общество: социальная реальность и новации: Сборник докладов на Всероссийской конференции с международным участием «Дети и общество: социальная реальность и новации» / Ред. коллегия: В.А. Мансуров – отв. редактор, А.Ю. Губанова, Ю.В. Ермолаева, Е.Ю. Иванова, Е.А. Колосова, С.Н. Майорова-Щеглова, И.А. Стрельцова, П.С. Юрьев. М.: РОС, 2014. С. 177–183.

26. Орех Е.А. Детская телесность как предмет визуального анализа: кейс-стади фотографии // Дети и общество: социальная реальность и новации: Сборник докладов на Всероссийской конференции с международным участием «Дети и общество: социальная реальность и новации» / Ред. коллегия: В.А. Мансуров – отв. редактор, А.Ю. Губанова, Ю.В. Ермолаева, Е.Ю. Иванова, Е.А. Колосова, С.Н. Майорова-Щеглова, И.А. Стрельцова, П.С. Юрьев. М.: РОС, 2014. С. 1206–1214.

THE CHARM AND DISAPPOINTMENT OF THE «PARTICIPATORY» PROSPECTIVE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD: THE PARTICIPATORY APPROACH IN THE STUDIES OF CHILDHOOD AND ITS CRITICAL EVALUATION

S. Yu. Mitrofanova

Samara National Research University named after S.P. Korolev,
Samara State Technical University

Based on the works of foreign and domestic sociologists of childhood, we consider the key foundations of the modern sociology of childhood. We show how the participatory approach is included in the main principles of today's sociology of childhood and prove that it is fully in line with the main theses of the modern sociology of childhood. Particular attention is given to the contradictions of this approach in the study of childhood. These contradictions are considered at the levels of theory, methodology, methods and techniques of children's research, as well as in the presentation of the research results. It is concluded that the participatory approach is no less problematic than traditional approaches to childhood research. It is noted that Russian sociology of childhood keeps pace with the times and prioritizes the children's interests. It is emphasized that both foreign and domestic scientists are moving in the same direction: they try to find optimal ways for promoting and protecting the interests of children in the practice of sociological studies of childhood.

Keywords: sociology of childhood, participatory approach to childhood studies, contradictions of participatory approach in childhood studies, practice of sociological childhood research.