

Педагогические представления матерей первоклассников

Михайлова (Козьмина) Я.Я.,

младший научный сотрудник Центра исследования современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, Москва, Россия, ikozmina@hse.ru

На материалах интервью с матерями первоклассников одной из школ Москвы рассматриваются представления родителей о целях, методах и способах взаимодействия с ребенком по поводу перехода в школу и начала обучения в первом классе, а также противоречия и трудности формирования данных представлений в условиях потока экспертных советов для родителей и литературы по воспитанию. Выделяются и описываются основные категории, которыми пользуются матери при описании данных представлений, – «жизненный путь» ребенка, его «психика» и «характер», соответствие его «нормам». Также показывается, как строится родительская педагогическая аргументация на основании данных категорий и как родители выбирают те или иные способы взаимодействия с ребенком.

Ключевые слова: обыденная педагогическая теория, родительство, воспитание, переход в первый класс, психология образования.

Для цитаты:

Михайлова (Козьмина) Я. Я. Педагогические представления матерей первоклассников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 75–85 doi: 10.17759/psyedu.2017090108

For citation:

Mikhaylova (Kozmina) Y.Y. Pedagogical Parental Beliefs of the First-graders' Mothers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 75–85 doi: 10.17759/psyedu.2017090108. (In Russ., abstr. in Engl.)

Исследований о воспитании детей в России немало, но, как правило, они были посвящены родителям, которые, с точки зрения окружающих, «не справляются» с проблемами воспитания [напр., 14]. Однако в настоящее время от всех родителей, в том числе и от «благополучных», ожидается, что они будут глубоко разбираться в широком круге вопросов, ориентируясь на научные знания, а также будут прилагать много усилий и вкладывать много ресурсов в развитие ребенка [8; 9; 13; 16; 17]. Растет выпуск книг с советами для родителей от различных экспертов [7]. При этом, как показывают этнографические и исторические исследования, задолго до научных теорий воспитания существовали представления о том, как и почему взрослым нужно взаимодействовать с ребенком [5; 6; 19]. Можно предположить, что сегодня меняются механизмы передачи этих представлений. Так, в России у большинства современных молодых людей, собирающихся стать родителями, отсутствует или скуден опыт «детодержания» [3], а молодые мамы и папы реже доверяют своим родителям в вопросах по уходу за детьми [11]. Таким образом, родители, с одной стороны, испытывают дефицит традиционных знаний о воспитании или не доверяют им, с

другой стороны, они попадают на ярмарку подходов к воспитанию, предлагаемых психологией, медициной, педагогикой. Что при этом происходит с их собственными представлениями о том, как им поступать?

В данной работе мы рассмотрим педагогические представления современных родителей, используя концепцию обыденного знания (folk knowledge, folk theory), изначально выработанную в рамках подхода эволюционной психологии развития [17; 20]. Обыденная педагогика – это обыденная педагогическая теория того, кто занят воспитанием, но не получил специального профессионального образования и не ведет академическую работу в этой области [2; 21; 24; 26]. К этой категории относятся и родители: не являясь по профессии педагогами, они ежедневно решают задачи, которые можно отнести к этой области, – как, чему и когда учить ребенка [18; 25].

Мы будем придерживаться следующего понимания: педагогическая теория – это описание деятельности, направленной на изменение ребенка с помощью определенных процедур в соответствии с образом желаемого результата или определенным культурным образцом [5; 10]. То есть такая теория будет включать в себя представления об исходном состоянии ребенка и о способах его изменения (развития), а также о цели, желаемом результате, которого будут добиваться родители.

Методология

Для изучения обыденных педагогик мы использовали метод тематического интервью с матерями. Для интервью были выбраны именно матери, поскольку, как показывает в своем исследовании А. Ларо [15], отцы, как правило, в большинстве вопросов по поводу ребенка переадресуют исследователей к матери ребенка.

Было собрано 42 интервью. Свое внимание мы сфокусировали на интервью с мамами первоклассников, обучающихся у одной учительницы, в школе, расположенной в центральном округе г. Москвы.

Во-первых, это позволило минимизировать эффект разных школ и разных учителей. Во-вторых, мы предположили, что первый класс воспринимается самими матерями как существенное изменение в жизни ребенка и семьи: появляются особый распорядок дня, новые задачи, другие ожидания от ребенка и т. п. Данная ситуация вынуждает многих родителей анализировать собственные педагогические действия, что делает этот момент особенно ценным для интервьюирования родителей о воспитании.

Приведем пример.

Интервьюер: «Как прошел первый год вашего ребенка в школе? Что запомнилось?»

Мама А: «Прошел он чуть сложнее, чем я рассчитывала. <...> Мой собственный первый класс мне никак не запомнился, <...> поэтому я относилась к этому как к рядовому событию. <...> Но то, что это влечет какие-то изменения в жизни ребенка, в его психологии, я и не предполагала!»

Таких интервью было отобрано 6, продолжительностью от 40 до 170 мин. Все информанты имеют высшее образование и зарплату не ниже средней по Москве. Их дети посещали детский сад, до школы и в школе посещали различные дополнительные занятия (физкультура, театр, языки, рисование, музыка, логопед), у всех детей есть няня или бабушка, которая с ними занимается уроками, забирает из школы и т. п.

Переход в первый класс. Зачем и как учиться в школе?

Мамы указывают, что именно первый год в школе – для них это момент появления у ребенка ответственности, т. е. теперь ребенку необходимо выполнять школьные требования, и при этом – в срок, который устанавливает школа.

Мама Б: «Основные правила, я ей говорю, такие. Есть несколько задач при пребывании в школе. Первое – это слушать учителя. Второе – это стараться. Третье – это делать все правильно. Вот эти три шага неразрывно связаны, каждый следует друг за другом. У нас просто были проблемы с первым, со вторым и с третьим».

Мама А: «Раньше не было таких задач, а теперь есть. Если раньше играл, гулял, когда хотел, то теперь ты сперва должен сделать то, что висит над тобой дамкловым мечом».

С точки зрения мам, усилия по выполнению этих требований нужны для того, чтобы потом найти такую работу, которая позволит получать то, что хочешь, и в итоге вести ту жизнь, которую хочешь.

Мама Б: «Ты проучишься, ты получишь хороший аттестат, после этого ты поступаешь в институт, ты получаешь хорошую работу. Эта работа позволит тебе достичь определенного уровня материального состояния, когда ты сможешь себе позволить иметь те вещи, которые ты действительно хочешь иметь: любую одежду, любые машины, любые прочие безделушки – все, что хочешь. И имея этот статус, ты можешь себе позволить тот образ жизни, который ты на самом деле хочешь. И даже бросить потом все и уехать в лачугу на острове ты потом сможешь».

Несмотря на то, что ребенку мамы обычно стараются продемонстрировать уверенность в том, как и ради чего нужно учиться, сами они нередко испытывают сомнения и тревоги по этому поводу.

Вот пример такого сомнения у одной из мам, которая говорит о том, что «не очень понятно, от чего зависит счастье», поэтому трудно объяснить это детям.

Мама Б: «Говорить ему, что все материальные объекты совершенно неважны... <...> Он тогда может вынести из дома телевизор, подарить своему другу. А когда ты ему скажешь: “Зачем ты это сделал? Я же его купила, деньги потратила”, – он тебе скажет: “Ты же мне сама говорила, что деньги – это не главное. А у Васи нет телевизора”. Поэтому получается – вроде как нельзя на этом делать упор. <...> Говорить ему о каких-то морально-нравственных ценностях, познании себя... Ну, какое познание себя? Плюс, если это подросток, и ты ему рассказываешь про какие-то вещи такого плана, он будет принимать какие-то допинги и, в итоге, искать себя совершенно не в том месте, где бы ты хотела, чтобы он себя искал. Это тоже получается опасным. <...> Говорить ему, что главное – это самореализация... Это тоже очень абстрактное понятие, потому что люди, которые сидят на улице и просят милостыню, могут быть тоже вполне счастливы. Но ни один вменяемый человек не хочет такой **участи** своему ребенку. И самое главное, что такой образ жизни никак не привязан к успехам в школе. <...> В любом случае, вероятность того, что ребенок скатится в какую-то нехорошую компанию, в какие-то неприятные истории попадет, просто меньше, чем если он будет идти **прямым путем** к своему счастью. Когда у ребенка полностью отсутствуют запреты и рамки, то опытным путем он потом, наверное, поймет, как не надо делать и что хорошо, а что плохо. Но на этом пути он сделает очень большое количество ошибок, которые могут быть иногда фатальными. Он заболит, заразится чем-нибудь, сделается калекой... Поэтому получается, к сожалению,

что мотивировать приходится простыми примерами, которые лежат в очень узких рамках».

Хотя вероятность того, что ребенок в семь лет «сбьется с пути» не велика, беспокойство о его жизненном пути уже довольно сильно. Даже в ситуации, когда мама считает, что для жизненного пути решающей является роль окружения, а само окружение в целом у ее ребенка благополучное, риск «сбиться с пути» все равно ею ощущается.

Мама В: «На самом деле, мой опыт показывает, что больших надежд на школьное образование все-таки не стоит возлагать – так, что отдадим ребенка в школу и получим готовый продукт. Все-таки семья, общение с другими людьми, взрослыми и маленькими, путешествия, книги, ну, вот все, что окружает, оно все-таки больше оказывает влияние <...> Есть, конечно, риск, что он пойдет **по другому пути**, но мне кажется, что в большинстве случаев дети как-то примерно в таком же русле дальше и развиваются».

Мамы, которые отмечали, что ребенок учится с удовольствием и интересом, не считали, что с ним нужно упорно обсуждать цели обучения и говорить об отдаленных перспективах. Если же такой заинтересованности нет, то понимание необходимости хорошей учебы, как ее видят матери, должно быть передано и ребенку. Здесь мы видим две основные тактики.

Иногда мама считает, что «это не обсуждается», и ребенок ставится перед фактом.

Мама Г: «Я ей сразу сказала: “Ты будешь делать ровно столько, сколько я скажу, и еще больше того”. Это избавило вообще всех от гундошения, от “не хочу”, от “не могу”. То есть она с трех лет поняла, что учиться она будет и что мама каждый день на протяжении трех лет не дает усомниться в этом постулате... <...> У меня настолько жесткая и непоколебимая позиция, что у ребенка нету мучений: а может “да”, а может “нет”. <...> А когда отсутствует некое такое право на раздумья – “а может быть...”, все гораздо проще».

Другая тактика состоит в том, что мама объясняет цель обучения ребенку, рассчитывая, что эта цель будет интериоризирована им.

Мама Б: «Свою главную задачу в школьном направлении по отношению к дочке я вижу в развитии ее мотивации к учебе самой по себе, чтобы она знала, что она это делает для себя. И тогда все остальное уже само встанет на свои места. <...> Поэтому надо только стараться, чтобы ребенок сам понимал, что ему это нужно».

Таким образом, при переходе ребенка в первый класс мамы сталкиваются с большим количеством неопределенностей, связанных с вопросами о том, каковы цели обучения и как их добиться.

Взгляд матери на исходное состояние ребенка

В рассказах всех матерей об учебе ребенка в школе присутствуют «ориентировка» – оценка мамами исходного состояния ребенка. Как правило, используются такие высказывания: «я вижу, что он...», «мне кажется, что он...», «я поняла, что она не такая, как я», «я удивилась, я не думала, что он...».

Мамы используют не только наблюдения за самим ребенком, но и сравнивают своего ребенка с другими, узнают мнения учителя.

Мама Б: «Первые беседы с (*имя учительницы*) произвели на меня удручающее впечатление. Во-первых, она жаловалась. Плюс был открытый урок. Когда я пришла, я увидела, как Аня себя ведет. Все же смотрят на своих детей. И мне, естественно, мерещится, что Аня ведет себя ужаснее всех. <...> После того открытого урока я

позвонила своей маме. Поплакала даже в метро. Сказала: «Мам, просто позор джунглей. Надо нам думать, как дальше быть, потому что все пропало»».

Хотя формально в первом классе отсутствуют отметки, мамы ориентируются на свои собственные «шкалы» по тем признакам, которые они считают важными для учебы, оценивая то, насколько их ребенок находится в диапазоне нормы по ним. Мамы, например, обращают внимание на то, как ребенок усваивает материал (ему легко или сложно по сравнению с другими, ему легко или с усилием дается то, что нужно уметь в первом классе), на его физическое здоровье (часто ли болеет), память, лень, мотивацию (ребенок читает «для себя» или потому, что задали), дисциплинированность и ответственность (нравится ли ребенку учиться, ходить в школу).

Мама Д: «Он, конечно, может учиться лучше. Он среднестатистический мальчик в учебе – все понимает, все знает».

Мама Б: «А оценок все нет и нет. <...> Поэтому у меня первые пару месяцев, когда мы начинали учиться, честно говоря, была паника. Я сама не понимала, насколько мы соответствуем общему уровню детей».

Эта оценка может влиять на ее взгляды на то, что делать дальше.

Мама Д: «У меня есть школа мечты. Там супер-передовое отношение к детям. Там четко отбирают детей выше среднего уровня, не стандартных. Если он выше среднего будет учиться ... Ну, понятно, оценки не так важны, но по ребенку видно – когда он быстро схватывает, когда он сообразительный, на шаг впереди других. Если я это увижу, я побьюсь за то, чтобы перевести его в ту школу».

Психика и характер ребенка

При рассказе об обучении ребенка матери используют для описания ребенка категории «психика» и «характер».

«Психика» в их описаниях относится к уязвимости, слабости ребенка. Эта категория описания ребенка связана с ранами, травмами, «психологическими мучениями» от «психологического» давления, унижений, низкой оценки. «Психика» описывается как нечто хрупкое, ее легко нарушить и сложно восстановить.

Мама Г: «Для меня <...> в идеале должно быть, когда ребенок сам, без всяких унижений, без всяких психологических мучений понимает, что, да, он ошибся. Причем он именно так и понимает. Не то, что он дурак, а, да, он ошибся, его поправили, он будет знать. Это просто так случилось, что он ошибся, не более того. Это не катастрофа, не конец света, его там не обделали с ног до головы. Чтобы он без всяких ран для психики вышел из этой ситуации».

По мнению мам, такое качество психики ребенка, как высокая мотивация к учебе, требует бережного отношения и легко может быть утрачено. Некоторые мамы видят свою задачу в том, чтобы не «спугнуть» удовольствие от учебы.

Довольно сложно устроены и трудно воспроизводимы условия, которые бы это состояние поддерживали: например, мамы полагают, что ребенок будет хотеть учиться, если у него есть пример своих высокообразованных родственников, уважительно относящихся к знанию, или ему очень нравится учитель.

Но помимо хрупкой «психики» в ребенке есть еще «характер». Если «психику» легко ранить, то «характер» — это свойство ребенка, которое обычно демонстрируется в сопротивлении воздействиям взрослых.

Мама Е: «Нет, я не могу сказать, что все так идеально гладко, так не бывает. Иногда просто свой какой-то характер... Потому что иногда упрутся вообще рогом, просто трещит что-то».

Мама Е: «Ну как-то мы договариваемся, за восемь лет жизни моего ребенка мы как-то... я, вот именно к нему, к его особенностям характера приладилась».

Таким образом, педагогический взгляд, помимо оценок по таким шкалам, как лень, сообразительность и т. п., различает в ребенке два качества, которые должны учитываться при организации педагогического действия, направленного на него. Во-первых, это то, что данное действие может его «травмировать», можно «вспугнуть» желание учиться, привести к тому, что у него ухудшится здоровье, к моменту взрослости он будет несчастен, т. е. то, с чем имеет дело мама-педагог, – хрупко и уязвимо («психика»). Во-вторых, ребенок может сопротивляться, не следовать доводам родителей, «упрямиться» («характер»). Если с «психикой» нужно обращаться бережно, то «характер» приходится терпеть, приспосабливаться к нему («прилаживаться») или даже переламывать.

Методы педагогической деятельности

Мамы озабочены не только достижением целей, но ценой этих достижений. Одна из постоянных забот мам – сдерживать негативное психологическое воздействие на ребенка (как называют это мамы – «педалирование», давление, причинение обид, оскорбления) и регулировать давление, которое испытывает ребенок.

Мама Г: «Ну, его учительница напрягла, папа напряг, поэтому моя задача была расслабить. <...> Фигня, ребенок! Ну, он у меня ответственный, начинает волноваться... Ну зачем мне это надо? Все ошибаются!»

Психологическое давление в рассказах мам противопоставлено психологическому комфорту и играет существенную роль в действиях матерей.

Вот, например, психологический комфорт как элемент аргументации при выборе школы.

Мама Е: «Если не будет психологического комфорта, то ему будет не до учебы, он погрязнет в сложных отношениях с учителем, не дай бог, со сверстниками».

Тем не менее, когда речь заходит о каких-то проявлениях ребенка, которые могут, с точки зрения мамы, помешать учебе, она может занять довольно жесткую позицию.

Сравним высказывания одной и той же мамы.

Мама Г: «Я считаю, что задача мамы всегда одна – просто всячески поддерживать и облегчать жизнь своему ребенку. Я имею в виду не то, что делать за нее что-то, а успокаивать, объяснять что-то, быть всегда рядом».

Мама Г: «С ленью можно бороться единственным путем – это усилиями родителей. <...> Заставлять – обязательно. Все равно ребенок не настолько самосознательный. Он не будет заставлять себя. Это только задача родителей – объяснять, заставлять, заставляя и еще объяснять, а потом объяснять и еще заставлять».

Таким образом, для «психики» первоклассника требуется «поддержка», утешение и другие действия матерей, создающие «психологически комфортные» условия обучения. А для того, чтобы учиться хорошо, несмотря на «характер» (например, «лень»), требуются действия, ставящие в качестве приоритета не текущий уровень «психологического комфорта», желания, интересы или состояние ребенка, а то, что должен быть достигнут определенный результат в будущем, например, выработана привычка к «полезным» занятиям (чтению, деланию домашнего задания и т. п.).

Мама Е: «Она мне говорит: давай не будем сегодня делать домашку! А я ей: “Ты, конечно, можешь этого и не делать, но завтра все придут со сделанным домашним заданием, а тебе придется объяснять, почему ты его не сделала”. И она поплелась его делать».

Интервьюер: «А что случится, если не делать домашнее задание?»

Мама Е: «Нет, она не должна привыкать к тому, что можно делать это, а можно не делать. Во втором классе оно станет обязательным, и к этому времени у нее уже должна быть привычка его делать».

Интервьюер: «Любит ли она читать?»

Мама Г: «Она читает для меня и учителя. Я жду просто, так как мне говорят, что должно пройти время, обязанность перейдет в привычку, а привычка – в желание само по себе».

Мама Д: «Захожу в комнату, а он просто лег лбом на тетрадь и лежит. Ну, мы отвлеклись на десять минут, поиграли, и я его снова усадила за уроки».

Если на теоретическом уровне мамы рассуждают о психике, характере, жизненном пути, то при описании того, что они делают на практике (т. е. как они эти задачи претворяют в жизнь), они упоминают преимущественно вербальные обращения – «деликатно интересоваться», «объяснить», «сорваться и накричать» и т. п.

Мама Г: «Ну, начинаешь занудствовать. <...> Что касается моего ребенка, то у нас вроде не так все страшно, он вроде понимает, мы с ним как-то договариваемся».

Примерами таких вербальных воздействий могут быть воспитательные беседы, объяснения, советы, замечания, выговоры и т. д. При этом мамы отмечают, что не всегда понимают, как отзовутся слова. Не известно, воспримет ли их ребенок и сделает ли это правильно. Поэтому они волнуются, что результат может быть даже негативным.

Мама Б: «Мне кажется, что эти призывы к корректному сидению на стуле у маленьких детей трансформируются в выводы, что лучше вообще не высовываться. <...> Ребенок постепенно начинает готовиться к тому, что надо тихо сидеть, не высовываться».

Заключение и обсуждение результатов

Если суммировать все вышесказанное, мы находим у матерей в описании их действий по поводу ребенка элементы обыденной педагогической теории – подход к ребенку как к задаче [25], представления об исходном состоянии ребенка и процедурах по «приближению» его к желаемому состоянию в будущем [10], ориентацию на его жизненный путь в целом [19].

Несмотря на то, что каждый из этих элементов может различаться у проинтервьюированных матерей по содержанию (разные цели, методы, шкалы оценки ребенка), мы можем указать на некоторые общие моменты, которые воспринимаются самими мамами как очевидные и повсеместные. К общим элементам обыденных теорий воспитания можно отнести, например, ориентацию на «норму» при оценке ребенка, преобладание речевого воздействия в качестве педагогического метода и стремление регулировать «психологическое давление» на ребенка.

Однако наиболее важным моментом для современной школы, как нам кажется, является следующее обстоятельство.

Матери первоклассников попадают в кризисную ситуацию: нередко, ребенок, школа или учитель не соответствуют их ожиданиям. Но даже если к обучению ребенка в первом классе у них «особых претензий вроде нет», у них появляется масса сомнений: что действительно нужно для счастья, где граница допустимого психологического давления и т. п. ? Все три составляющих обыденной педагогической теории являются источниками неопределенности для мамы: верно ли она выбрала цель? верно ли она оценила состояние ребенка? сработают ли ее методы хотя бы отчасти?

В этой кризисной ситуации мамы активно строят «теории» относительно того, каков ребенок, что с ним нужно делать и зачем. При этом мы не можем утверждать, что эти теории заимствованы из психологической или педагогической литературы. Несмотря на то, что в рассуждениях матерей присутствует терминология из современных педагогических или психологических теорий («психика», «травма», «готовность к школе» и т. п.), значение этих терминов, как правило, не совпадает полностью с принятым в научном дискурсе (ярким примером этого является «характер» [1]).

Мы также не можем говорить о том, что эти теории являются представлениями о воспитании, унаследованными от бабушек и дедушек, – сами матери или этой связи не отмечают, или подчеркивают, что они воспитывают детей иначе. Обсуждений того, как нужно воспитывать детей, с прародителями до появления своих детей также почти не упоминается. Таким образом, даже если воспитательные практики матерей и копируют практики их родителей, самими матерями, видимо, это не воспринимается как источник средств для преодоления кризисов.

В результате, эта ситуация для учителя может означать, что не только у каждого родителя в его классе к нему могут предъявляться различающиеся требования, исходя из педагогических представлений родителей, но и один и тот же родитель может ожидать одновременно и создания «психологического комфорта», и того, что учитель сумеет добиться очень высоких академических результатов, сумев побороть «лень», «отсутствие дисциплины» и другие проявления детского характера, «мешающие» учебе.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант №16-33-01135).

Литература

1. *Выготский Л.С.* К вопросу о динамике детского характера // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 153–165.
2. *Девятко И.Ф., Абрамов Р.Н., Кожанов А.А.* О пределах и природе дескриптивного обыденного знания в социальном мире // Социологические исследования. 2010. № 9. С. 3–17.
3. *Забаяев И.В., Павленко Е.С., Емельянов Н.Н.* Семья и деторождение в России. Категории родительского сознания. М.: Изд-во ПСТГУ, 2012. 222 с.
4. *Козьмина Я.Я., Сивак Е.В.* Влияют ли на родительскую самооффективность разногласия с родственниками по поводу правил воспитания и ухода за ребенком? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. Т. 18. № 4. С. 65–81.
5. *Кон И.С.* Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. М.: Наука, 1988. 270 с.
6. *Кошелева О.Е.* Отношение к детям в древнерусской культуре // Нестор: Журнал истории и культуры России и Восточной Европы. 2009. №13. С. 13–46.
7. *Майофис М., Кукулин И.* Новое родительство и его политические аспекты // Pro et contra. 2010. Т. 14. № 1–2. С. 6–19.
8. *Поливанова К.Н.* Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 3. С. 1–11.
9. *Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л.* Дискурсивные модели современного российского родительства // Женщина в российском обществе. 2013. № 2. С. 14–26.
10. *Щедровицкий Г.П.* Педагогика и логика: Система педагогических исследований. М.: Касталь, 1993. 291 с.
11. *Arber S., Timonen V.* Contemporary Grandparenting: Changing Family Relationships in Global Contexts. UK: Policy Press, 2012. 270 p.
12. *Geary D.C.* Folk knowledge and academic learning // Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer. 2012. P. 1305–1310.
13. *Hardyment C.* Dream Babies: Childcare Advice from John Locke to Gina Ford. L.: Frances Lincoln, 2007. 382 p.
14. *Khlinovskaya-Rockhill E.K.* Lost to the State: Family Discontinuity, Social Orphanhood and Residential Care in the Russian Far East. Oxford: Berghahn Books, 2010. 336 p.
15. *Lareau A.* My wife can tell me who I know: Methodological and conceptual problems in studying fathers // Qualitative Sociology. 2000. Vol. 23. № 4. P. 407–433.
16. *Lee E., Bristow J., Faircloth C. et al.* Parenting Culture Studies. L.: Palgrave Macmillan, 2014. 263 p.
17. Risk, health and parenting culture // Health, Risk and Society. 2010. Vol. 12. № 4. P. 293–300.
18. *Lightfoot C., Valsiner J.* Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures // Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children. UK: Psychology Press, 2014. P. 393–412.
19. *Luhmann N.* Das Kind als Medium der Erziehung. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2006. 47 p.
20. *Malle B.F.* How the Mind Explains Behavior: Folk Explanations, Meaning, and Social Interaction. USA: MIT Press, 2004. 344 p.
21. *McGillcuddy-DeLisi A.V., Sigel I.E.* Parental beliefs // Handbook of parenting. Vol. 3: Status and social conditions of parenting. Hillsdale: Erlbaum Associates, 1995. P. 333–358.

22. Pajares M.F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct // Review of Educational Research. 1992. Vol. 62. № 3. P. 307–332.
23. Ricco R., Rodriguez T. The relation of personal epistemology to parenting style and goal orientation in college mothers // Social Psychology of Education. 2006. Vol. 9. № 2. P. 159–178.
24. Sigel I.E., McGillicuddy-DeLisi A.V., Goodnow J.J. Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children. UK: Psychology Press, 2014. 262 p.
25. Valsiner J., Litvinovic G. Processes of generalization in parental reasoning // Parents' Cultural Belief Systems: Their origins, expressions, and consequences. N. Y.: The Guilford Press, 1996. P. 58–82.
26. Weinstein C.S. Teacher education students' preconceptions of teaching // Journal of Teacher Education. 1989. Vol. 40. № 2. P. 53–60.

Pedagogical Parental Beliefs of the First-graders' Mothers

Mikhaylova (Kozmina) Y.Y.,

junior Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ikozmina@hse.ru

The paper discusses parental beliefs about the purposes, methods, and modes of interacting with the child about the transition to school and learning in first grade. Using interviews with the mothers of first-graders we show the contradictions and difficulties of forming their own pedagogical theories. In particular, we show that parents form their beliefs using various, often contradictory sources (scientific publications, the traditional view of the child, the perception of the modern world as a high-risk, etc.) and cope with these contradictions in different ways.

Keywords: folk pedagogy, transition to school, parenting, motherhood, parental beliefs

Funding

This work was supported by RFH (№16-33-01135).

References

1. Vygotsky, L. S. K voprosu o dinamike detskogo kharaktera [About the dynamics of child character]. *Collected works in 6 volumes*. V. 5. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983, pp. 153-165
2. Devyatko I.F., Abramov R.N., Kozhanov A.A. O predelakh i prirode deskriptivnogo obydenного znaniya v sotsial'nom mire [On the extent and nature of folk descriptive knowledge in a social world]. *Sotsiologicheskie issledovaniya [Sociological research]*, 2010, no. 9, pp. 3–17.
3. Zabaev I. V., Pavlenko E. S., Emelyanov N.N. Sem'ya i detorozhdenie v Rossii. Kategorii roditel'skogo soznaniya [Family and childbearing in Russia. Categories of parental mind]. Moscow: Publ. PSTGU, 2012, 222 p.
4. Kozmina Y. Y., Sivak E.V. Vliyayut li na roditel'skuyu samoeffektivnost' raznoglasiya s rodstvennikami po povodu pravil vospitaniya i ukhoda za rebenkom? [Does disagreement over

- child-rearing rules affect parental self-efficacy?]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii [Journal of sociology and social anthropology]*, 2015, vol. 18, no. 4, pp. 65-81.
5. Kon I.S. *Rebenok i obshchestvo [Child and society]*. Moscow: Publ. Nauka, 1988, 270 p.
 6. Kosheleva O.E. Otnoshenie k detyam v drevnerusskoi kul'ture [Attitudes towards children in an Old Russian culture culture]. *Nestor. Mir detstva: sem'ya, sreda, shkola [Nestor. World of childhood: family, environment, school]*, 2009, no. 13. P.13-46.
 7. Maiofis M., Kukulin I. Novoe roditel'stvo i ego politicheskie aspekty [New parenthood and its political aspects]. *Pro et contra*. 2010, vol. 14, no. 1-2, pp. 6–19.
 8. Polivanova K.N. Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovanija [Parenting and parenthood as research domains]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 3, pp. 1–11.
 9. Chernova Zh.V., Shpakovskaya L.L. Diskursivnye modeli sovremennogo rossiiskogo roditel'stva [Discourse models of modern Russian parenthood]. *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve [Woman in Russian society]*, 2013, no. 2, pp. 14–26.
 10. Shchedrovitskii G.P. *Pedagogika i logika: Sistema pedagogicheskikh issledovanii [Pedagogy and logic: the system of pedagogical studies]*. Moscow: Kastal', 1993, 291 p.
 11. Arber S., Timonen V. *Contemporary Grandparenting: Changing Family Relationships in Global Contexts*. UK: Policy Press, 2012, 270 p.
 12. Geary D.C. Folk knowledge and academic learning. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer. 2012, pp. 1305–1310.
 13. Hardyment C. *Dream Babies: Childcare Advice from John Locke to Gina Ford*. London: Frances Lincoln, 2007, 382 p.
 14. Khlinovskaya-Rockhill E.K. *Lost to the State: Family Discontinuity, Social Orphanhood and Residential Care in the Russian Far East*. Oxford: Berghahn Books, 2010, 336 p.
 15. Lareau A. My wife can tell me who I know: Methodological and conceptual problems in studying fathers. *Qualitative Sociology*, 2000, vol. 23, no. 4, pp. 407–433.
 16. Lee E., Bristow J., Faircloth C. at al. *Parenting Culture Studies*. L.: Palgrave Macmillan, 2014, 263 p.
 17. Lee E., Macvarish J., Bristow J. Risk, health and parenting culture. *Health, Risk and Society*. 2010, vol. 12, no. 4, pp. 293–300.
 18. Lightfoot C., Valsiner J. Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures. *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. UK: Psychology Press, 2014, pp. 393–412.
 19. Luhmann N. *Das kind als medium der erziehung*. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2006, 47 p.
 20. Malle B.F. *How the Mind Explains Behavior: Folk Explanations, Meaning, and Social Interaction*. USA: MIT Press, 2004, 344 p.
 21. McGillicuddy-DeLisi A.V., Sigel I.E. Parental beliefs. *Handbook of parenting. Vol. 3: Status and social conditions of parenting*. Hillsdale: Erlbaum Associates, 1995, pp. 333–358.
 22. Pajares M.F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 1992, vol. 62, no. 3, pp. 307–332.
 23. Ricco R., Rodriguez T. The relation of personal epistemology to parenting style and goal orientation in college mothers. *Social Psychology of Education*, 2006, vol. 9, no. 2, pp. 159–178.
 24. Sigel I.E., McGillicuddy-DeLisi A.V., Goodnow J.J. *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. UK: Psychology Press, 2014, 262 p.
 25. Valsiner J., Litvinovic G. Processes of generalization in parental reasoning. *Parents' Cultural Belief Systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: The Guilford Press, 1996, pp. 58–82.
 26. Weinstein C.S. Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 1989, vol. 40, no. 2, pp. 53–60.