

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

На правах рукописи

Павленко Екатерина Сергеевна

**Ландшафты смыслов образовательных решений современной российской
молодёжи.**

РЕЗЮМЕ ДИССЕРТАЦИИ
на соискание учёной степени
кандидата наук об образовании

Научный руководитель:
кандидат социологических наук
Куракин Дмитрий Юрьевич

Москва – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. Введение	7
2. Научная проблема исследования.....	10
2.1 Проблема воспроизводство неравенства в социологии образования.....	10
2.2 Проблема воспроизводства неравенства в социологии молодёжи.....	11
2.3 Неравенство образовательного выбора в России	12
2.4 Культурно-ориентированные исследования образовательного выбора	14
2.5 Цель и задачи исследования	15
3. Дизайн исследования.....	16
3.1 Ландшафты смыслов	17
3.2 Эмпирическая база исследования	18
3.3 Методология анализа	21
4. Результаты исследования.....	22
4.1 Культурные нарративы, формирующие выбор на развилке 9 класса	22
4.2 Культурные нарративы, формирующие выбор профессии старшеклассников	27
4.3 Другие культурные формы, в которых фигурирует образовательный выбор.....	29
4.4 Положения, выносимые на защиту.....	31
5. Ограничения исследования.....	32
6. Научная и практическая значимость работы	33
7. Степень достоверности и апробация результатов	34
8. Развитие исследований.....	34
9. Библиография.....	35

ФИО соискателя	Павленко Екатерина Сергеевна
Тема	Ландшафты смыслов образовательных решений современной российской молодёжи
Организация	НИУ ВШЭ, Институт образования
Научный руководитель	Куракин Дмитрий Юрьевич, к. социол. н., профессор Института образования НИУ ВШЭ, ведущий научный сотрудник Центра фундаментальной социологии НИУ ВШЭ
Научный консультант	Минина Елена Владимировна, PhD, преподаватель международного и сравнительного образования, Королевский колледж Лондона
Список публикаций автора диссертации, в которых отражены основные научные результаты диссертации:	<p>Minina E., Pavlenko E. 'Choosing the lesser of evils': cultural narrative and career decision-making in post-Soviet Russia // Journal of Youth Studies. 2023. Vol. 26. No. 9. P. 1109-1129</p> <p>Minina E., Yanbarisova D., Pavlenko E. Educational choice of Russian high school students in grade nine // International Studies in Sociology of Education. 2020. Vol. 29. No. 4. P. 326-343.</p> <p>Павленко Е. С., Якубовская А. А. Интерпретации взросления и формирование образовательных траекторий // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 376-390.</p> <p>Павленко Е. С. Культурные паттерны образовательных решений российской</p>

	<p>молодежи на примере поступления в колледж // Вопросы образования. 2023. № 4. С. 179-206.</p>
<p>Список научных конференций, на которых были представлены результаты диссертационного исследования:</p>	<p>En-Compassing Culture(s): Beyond East/West and South/North. Восьмая промежуточная конференция Сети «Социология культуры» (RN07) Европейской Социологической Ассоциации 10 - 12 марта 2021 года, Хельсинки, Финляндия (онлайн). Доклад: «Agency and imagined futures of the Russian working-class youth»</p> <p>XX Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества 2-9 апреля 2019 года, Москва. Доклад: «Educational and life ambitions of contemporary Russian schoolchildren»</p> <p>14-я конференция Европейской социологической ассоциации: «Europe and Beyond: Boundaries, Barriers and Belonging» 20-23 августа 2019 года, Манчестер, Великобритания. Доклад: «Horizons of Educational Decision-Making: Symbolic Logics Behind the Decision to Leave School for Vocational Education»</p> <p>14-я конференция Европейской социологической ассоциации: «Europe and Beyond: Boundaries, Barriers and Belonging» 20-23 августа 2019 года, Манчестер, Великобритания. Доклад: «Educational and Career Choice of Russian School-leavers»</p>

	<p>Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication RC04 Sociology of Education International Sociological Association (ISA) (Москва). Доклад: Uncertainty of Educational and Career Aspirations</p>
--	---

Благодарность

Хочется выразить глубочайшую благодарность всем тем, без кого эта диссертация не была бы возможна.

Благодарю Социологический клуб «Город» за лучшее в мире социологическое детство. За опыт погружения в социологию, опыт сообщества, опыт бесстрашия, опыт доверия, опыт рефлексии, опыт сопротивления и разный другой значимый опыт.

Благодарю Абрамова Романа Николаевича, который первым познакомил с исследованиями образования.

Благодарю Рождественскую Елену Юрьевну, поддержавшую моё первое самостоятельное исследование в рамках бакалаврской ВКР.

Благодарю членов комитета (Козлову Марию Андреевну, Нартову Надежду Андреевну, Попову Екатерину Сергеевну, Тенишеву Ксению Алексеевну, Фрумина Исака Давидовича, Ибрагимову Зульфью Фануровну, Семионову Елену Александровну) за искренний интерес и внимание к моей работе, за отзывы и комментарии, которые сделали работу существенно сильнее.

Благодарю Поливанову Катерину Николаевну и Болотова Виктора Александровича за поддержку и веру в моё исследование.

Благодарю моих сокурсников и других коллег-аспирантов за взаимоподдержку. С вами на вопрос «как диссертация?» хотелось отвечать с улыбкой.

Благодарю Минину Елену Владимировну за веру в меня, поддержку личным примером, вдохновляющую совместную работу и менторство.

Благодарю моего научного руководителя, Куракина Дмитрия Юрьевича. Вы стали для меня примером учёного, показали, что значит быть верным своим теоретическим принципам и упорно трудиться в поисках ответов на исследовательские вопросы, сохраняя пытливость свободу воображения.

От всего сердца благодарю Максимову Алису Сергеевну и Кобыщу Варвару Викторовну, которые поддерживали меня на моём длинном аспирантском пути, помогали преодолевать сомнения, делились мотивацией и силами, читали и комментировали тексты моих статей.

1. Введение

Образовательный выбор — важный узел в воспроизводстве и преодолении неравенства. На то, какой именно выбор будет совершён в решающий момент, влияет распределение экономических и социальных ресурсов, но, как показывают передовые исследования в социологии образования, не только оно (Куракин, 2020).

Несмотря на, казалось бы, схожие социально-экономические обстоятельства, индивиды в похожих ситуациях могут выбрать разные пути. И даже выбирая одинаковые возможности, индивиды, находящиеся в схожих социально-экономических обстоятельствах, могут переживать эти решения по-разному. Восприятие образования и доступных возможностей формируется под воздействием того, что индивиды наблюдают или не наблюдают в окружающей среде. Восприятие преломляется через интерпретацию того, что индивиды видят или не видят. Интерпретации подвергается и то, что является притягательным, а что нет. Например, культурные нарративы, такие как «Американская мечта», оказывают воздействие на уровень мотивации и притягательность определённых элементов в социальной реальности. С точки зрения социальной структуры и институтов, индивиды могут предпринимать схожие действия, например, получать высшее образование, однако, полученный ими опыт и его интерпретация при этом могут различаться весьма значительно, и, как следствие, будут различаться профессиональные траектории.

Эти различия объясняются системой культуры, создающей внутреннюю среду действия (Alexander, 2003). Именно культурные механизмы формируют результаты принимаемых индивидами решений, что приводит к различным траекториям даже в, казалось бы, однородных социальных условиях.

Тезис об автономии культуры и её значимой роли в социальном действии достаточно широко разработан сильной программой культурсоциологии и применяется в исследованиях значимых социальных феноменов, таких как политические выборы (Alexander, 2012), объявление войны (Smith, 2010), гражданское общество (Alexander, 2006), культурная травма (Zlexander, 2004), а также в исследованиях более локальных социальных процессов, таких как увлечение оперой (Benzecri, 2011), популярность независимых музыкальных лейблов (Bartmanski, Woodward, 2020), популярности музыкантов (McCormick, 2015). Однако, этот подход к концептуализации роли культуры, который учитывает интерпретативный аспект выбора и разнообразие культурных форм, ещё не применялся для изучения принятия образовательных и профессиональных решений.

Данная работа является высказыванием в поле исследований социальной мобильности молодёжи, а конкретно — в исследования образовательного выбора и его связи с мобильностью.

Мы предлагаем рассмотреть социальную мобильность в культурсоциологической перспективе, так как полагаем, что это позволит дополнить структурные, экономически-ориентированные доминирующие подходы к изучению мобильности и осветить механизмы, долго время остававшиеся вне исследовательского фокуса. Для концептуализации этого культурного измерения образовательного выбора мы используем понятие «ландшафта смысла», предложенное Айзеком Ридом (Reed, 2011).

1. Ландшафты смыслов включают разнообразие формы культуры, такие как нарративы, метафоры, бинарные оппозиции и другие — они представляют собой определённую и конкретную констелляцию символических элементов.
2. Ландшафты смыслов позволяют различать как горизонтальное измерение структуры смыслов, так и вертикальное, то есть мы можем говорить также о глубинных и поверхностных смыслах.

В данном диссертационном исследовании образовательный выбор рассматривается как результат работы «ландшафтов смыслов», однако в отношении конкретных решений мы будем говорить об отдельных элементах этих ландшафтов, а также мы будем говорить только о горизонтальном, плоскостном измерении смыслов.

В работе ставится вопрос о раскрытии ландшафтов смыслов — культурных механизмов, окружающих образовательные решения и представления об образовании. Для ответа на этот вопрос мы изучили выбор, который совершали школьники в 9 классе, чтобы описать основные механизмы этого выбора и их связь с его интерпретацией. Мы объясняем образовательный выбор как результат интерпретации. Мы исследуем отдельные элементы ландшафтов смыслов и выясняем, какие символические структуры определяют существование и интерпретацию объектов и возможностей в сфере образования, и как они связываются с траекториями, позволяющими осуществить социальную мобильность.

Мы опираемся на определение культуры, которое даётся в рамках культурсоциологической теории, где культуру рассматривают как набор символических механизмов, оперирующих по своим внутренним законам (Alexander, 2003, Smith, 2010, Reed, 2011, Plouz, 2013), а не гомогенную среду, привязанную к определённой социальной группе.

Мы остановились на концепте «ландшафта смыслов» для названия работы, поскольку он позволяет содержательно объединить различные измерения символической среды действия (в данном случае – выбора). Мы отталкивались от данных, чтобы определить наиболее близкие к эмпирическому материалу культурные механизмы выбора. В нашем случае в качестве таких механизмов были выделены: культурные нарративы, символические горизонты.

Благодаря реконструкции и интерпретации ландшафтов смыслов, станет возможным проведение связи между глубинными структурами смыслов и мотивацией индивидуального

действия, а также обнаружение более широких смысловых структур, в которые вписано принятие образовательных решений. В результате работы будут раскрыты отдельные аспекты ландшафтов смыслов образовательных решений, специфичные для российского культурно-исторического контекста, будут выявлены культурные механизмы и элементы, мотивирующие различные образовательные решения, и способствующие либо воспроизводству, либо преодолению неравенства в образовании (социальной мобильности через образование).

Результаты работы значимы как для фундаментальных исследований воспроизводства и преодоления неравенства среди молодёжи и в образовании, поскольку позволят сделать вклад в развитие культурно-чувствительного теоретического подхода, так и для эмпирических исследований, поскольку представляют собой уникальные данные. Также данное исследование значимо для образовательной и социальной политики, поскольку на его основе могут разработаны меры поддержки и работы с молодёжью.

Далее текст структурирован следующим образом. Раздел 2 посвящен описанию проблематики исследования и его задачам, в нем представлены исследовательские пробелы, рассматриваемые в диссертации, а также описан контекст регулирования высшего образования в России. Раздел 3 посвящен дизайну исследования, теоретическим аргументам, методологии и данным, использованным в работе. В разделе 4 излагается содержание статей, составляющих диссертацию. Основные выводы диссертации представлены в разделе 5, после чего в разделе 6 излагается академическая и практическая значимость проведенного исследования. В разделе 7 обсуждаются ограничения диссертации и перспективы будущих исследований.

Результаты диссертации отражены в четырех публикациях, далее – Статьях 1-4:

Статья 1. Minina E., Yanbarisova D., Pavlenko E. Educational choice of Russian high school students in grade nine // *International Studies in Sociology of Education*. 2020. Vol. 29. No. 4. P. 326-343.

Статья 2. Павленко Е. С. Культурные паттерны образовательных решений российской молодежи на примере поступления в колледж // *Вопросы образования*. 2023. № 4. С. 179-206.

Статья 3. Minina E., Pavlenko E. 'Choosing the lesser of evils': cultural narrative and career decision-making in post-Soviet Russia // *Journal of Youth Studies*. 2023. Vol. 26. No. 9. P. 1109-1129

Статья 4. Павленко Е. С., Якубовская А. А. Интерпретации взросления и формирование образовательных траекторий // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2020. № 3. С. 376-390.

2. Научная проблема исследования

2.1 Проблема воспроизводство неравенства в социологии образования

Не смотря на все надежды на развитие и укрепление меритократии, образование остаётся одним из ключевых инструментом воспроизводства неравенства, а не его преодоления. Дети непривилегированных родителей, пройдя систему образования, скорее останутся непривилегированными, а привилегированные семьи воспроизведут, или даже улучшат своё социальное положение за счёт накопительного эффекта неравенства и дополнительных ресурсов, позволяющих преодолевать негативные образовательные сценарии (Yastrebov et al., 2018). В социологии образования, которая во многом на сегодняшний день пересекается именно с социологией неравенства, устойчивость неравенства в образовании объясняется несколькими основными теориями: теория максимально поддерживаемого неравенства, теория эффективно поддерживаемого неравенства (Чиркина, 2018). В то же время

В фокусе этих теорий находятся факторы, связанные с ресурсами семьи и т.н. социально-экономическим статусом (СЭС), другими словами – распределением социально-экономических ресурсов или капиталов. В то же время общесоциологические исследования неравенства все настойчивее указывают, что, хотя «распределение ресурсов — материальных и нематериальных — остается твердой основой неравенства, его «становым хребтом», лишь дополнение картины культурным измерением неравенства может позволить понять, как экономические силы связаны с восприятием и мотивацией людей». (Куракин, 2020: 192). И хотя в социологии образования есть место и для теорий, чуть больше внимания уделяющих не самому наличию или отсутствию ресурсов, культурное измерение неравенства в полной мере не получает внимания и развития. Среди теорий, уделяющих внимание тому, как те или иные ресурсы осмысляются, следует упомянуть теорию первичных и вторичных эффектов неравенства и теорию относительного избегания рисков. Теория вторичных эффектов неравенства была впервые предложена Раймоном Будоном (Boudon, 1974), и впоследствии реанимирована силами Мишель Джексон (Jackson et al., 2007). К первичным эффектам неравенства в теории Будона относится тот факт, что дети из семей с разным СЭС получают разные оценки, что и определяет их дальнейшие траектории. Однако, он также подчёркивает, что и при равных оценках дети из семей с разным СЭС всё же по-разному принимают образовательные решения. В свою очередь теория относительного избегания риска Голдторпа и Бриана (Breen, Goldthorpe, 1997) показывает, что образовательные амбиции классово-специфичны и помимо стремления сохранить определённый статус, включают также стратегии избегания его снижения.

Российские исследователи подтверждают, что те же механизмы характерны и для образовательных траекторий российской молодёжи (Бессуднов, Малик 2016; Бессуднов, Куракин, Малик, 2017; Косякова и др. 2016; Ибрагимова, Франц, 2021а; Ибрагимова, Франц 2021б; Константиновский, 2008; Константиновский, Попова, 2018; Константиновский, Попова, 2020; Хавенсон, Чиркина, 2018; Хавенсон, Чиркина 2019,).

2.2 Проблема воспроизводства неравенства в социологии молодёжи

Проблема воспроизводства социального неравенства в образовании обсуждается не только в социологии образования, но и в социологии молодёжи. Социология молодёжи структурируется беспокойством о социальном благополучии молодёжи не только в контексте образования, но и в других полях. И, как и в социологии образования, направление её решения связано с развитием культурно-чувствительной теории действия (и принятия решений) индивида, которая бы также учитывала его погружённость в социальные структуры. Актуальная дискуссия о социальном неравенстве в исследованиях молодежи фокусируется решении проблемы «структуры» (внешних социально-экономических ограничений) и «агентности» (индивидуальной свободы и возможностей преодоления структурных ограничений). Хотя в этом поле не используется единого определения понятия «агентности» и его роли, в исследованиях молодежи «агентность» изначально появилась вместе с марксистской традицией культурных исследований, в которых действие рассматривалось на уровне класса, а идентичность рассматривалась как часть субкультуры, сконструированной для сопротивления доминирующей культуре (Hall & Jefferson, 1975). Рассмотрение внешних структурных факторов в исследованиях молодежи как системный подход к изучению образовательных переходов и траекторий взросления появилась позже, чем рассмотрение культурных. Появившись в исследовательском поле, представители структурного подхода критиковали адептов индивидуальной агентности за преувеличение роли свободы и креативности в действии молодежи, утверждая, что решения молодых людей сильно структурированы системным неравенством. Утверждалось, что исследователи «агентности» совершают «эпистемологическую ошибку» недооценивая структурные факторы и преувеличивая индивидуальную ответственности за результаты действий (Furlong & Cartmel, 1977). Представители «агентного» подхода в ответ критиковали представителей структурного подхода за представление молодёжи пассивной жертвой обстоятельств.

В 2009-2015 годах в журналах «Journal of Youth Studies», «Current Sociology», «Journal of Sociology», «Sociological Research Online» развернулась масштабная дискуссия о противопоставлении структуры и действия. Поиски решений так или иначе были связаны с опорой на концептуальный аппарат Пьера Бурдьё, и его понятия габитуса и диспозиций.

Предлагалось расширить концепцию «габитуса» Пьера Бурдьё и описать проактивность как рефлексивность действия в ответ на изменения привычных условий (Roberts, 2012; Roberts, 2010; Threadgold and Nilan, 2009; Laughland-Booy, Mayall, Skribs, 2015; France and Threadgold, 2016, Atkins, 2016). Также предлагалось связывать структуру и действие через восприятие и субъективную оценку структурных условий. Этот поиск «среднего пути» был охарактеризован как борьба с ложным противопоставлением структуры и действия («false binary») и привел к разработке промежуточных вариантов, описываемых как «middle ground» (Farrugia, 2013; Threadgold & Nilan, 2009).

2.3 Неравенство образовательного выбора в России

В российском контексте исследователи систематическим образом изучили целый ряд факторов социального неравенства, с которыми сталкивается молодежь при построении своей образовательно-профессиональной траектории. Значимыми являются исследования доступа к образованию.

В частности, установлено, что растет разрыв между рынком труда и системой образования: система образования «обособляется» и функционирует по своим правилам без реальной связи с запросами рынка труда (Ключарев, 2015). Изменения структуры занятости молодежи весьма значительны и их изучению следует уделить больше внимания (Константиновский, 2014, Константиновский, Попова, 2015). Исследователи отмечают, что за последние годы стабильно снижалась доля выпускников вузов, работающих по специальности (Зубок, Чупров, 2015), около трети выпускников вузов 2010-2015 годов трудоустраиваются не по специальности, и более трети оказываются на рабочих местах, формально не требующих высшего образования (Чередниченко, 2018). С ещё большими сложностями при выходе на рынок труда сталкиваются выпускники учебных заведений среднего профессионального образования - около двух пятых выпускников устраиваются на работу не по специальности, более трети выпускников программ подготовки специалистов среднего звена и от трети до четверти выпускников программ подготовки квалифицированных рабочих и служащих оказываются на рабочих местах, не требующих подготовки, формально предоставляемой их дипломами (Чередниченко, 2019).

Результаты исследований показывают, что высшее образование в России многими рассматривается как необходимое условие для достижения успеха в жизни (Константиновский, Попова, 2015; Попова, 2015), и несмотря на рост числа поступающих на программы СПО (Бессуднов, Малик, 2016), среднее профессиональное образование с успехом не ассоциируется (Константиновский, Попова, 2015; Клячко, 2016). По последним данным, около половины выпускников СПО считают, что для получения перспективной работы необходимо иметь высшее

образование (Авраамова соавт., 2017). Таким образом, результаты исследований российского ландшафта демонстрируют крупные масштабы стратегических ошибок, совершаемых абитуриентами, студентами и выпускниками при планировании своей образовательной-профессиональной траектории. Однако на российском поле критически мало работ, которые бы показывали конкретные детерминанты выстраивания той или иной траектории, изучали бы многомерную структуру факторов принятия карьерно-образовательных решений. В этой связи, изучение роли культурных механизмов в реализации социальной мобильности российской молодежью могло бы стать ценным разворотом в изучении этих вопросов.

Большое внимание к системе среднего профессионального образования уделил Чарли Уокер, проведя в 2000-е годы в России исследование, аналогичное классической работе Пола Виллиса «Learning to labour: how working class kids get working class jobs». Уокер показал, что, принимая решения о дальнейшем образовании, подростки опирались на ряд представлений о системе СПО, которые не оправдывались, когда они попадали в эту систему. Представления о системе среднего профессионального образования существенно расходились с реальностью этой системы, в связи с чем Уокер окрестил её «системой-зомби» (Walker, 2007, Walker, 2015, Walker, 2018).

Изучение образовательного выбора тесно связано и с выбором специальности, профессии. В этом отношении постсоветская Россия представляет собой важный кейс. Советская Россия могла похвастаться уникальным обязательным распределением выпускников на рабочие места, основанным на потребностях плановой экономики, при этом рынки образования и труда были тесно связаны (Kosyakova et al. 2016). Государственная профориентация в основном основывалась на психологической классификации профессий, предложенной советским психологом Климовым в 1970-х годах. Она фокусировалась на психологических чертах и склонностях учащихся, которые, как считалось, были связаны с определенными типами профессий и которые, в свою очередь, были связаны со школьными предметами. Выбор программы обучения, основанный на академических успехах по определенным школьным предметам, определял будущую карьерную траекторию, а выбранная «профессия» обычно равнялась «карьере». После распада СССР в России произошла либерализация высшего образования и массовое распространение высшего образования (Бессуднов и др., 2017). В ответ на требования рынка труда было отменено обязательное распределение выпускников, открылись новые частные университеты и новые университетские программы в государственных вузах, в том числе платные. В результате на первый план вышла сигнальная роль дипломов о высшем образовании (Рощин 2006), когда «отсутствие диплома о высшем образовании негативно воспринимается работодателями даже для полуквалифицированной работы, такой как продавцы и курьеры» (Юдкевич 2017). Наличие диплома с большей вероятностью конвертируется в более

высокий доход, чем, например, опыт работы или обладание профессиональными навыками (Рошин 2006). Это привело к институционализации дискурса высшего образования как «социального императива», гарантирующего базовый доступ к рынку труда, в то время как на практике, в зависимости от оценок, от половины российских выпускников впоследствии выходят на рынок труда не по специальности (Гимпельсон и др. 2009; Выборочное наблюдение 2016; Варшавская 2017; Авраамова и др. 2017).

Тем не менее, в исследованиях на российских данных не часто обращают внимание на перспективу самого индивида, процессы, разворачивающиеся на уровне действия и конкретно-исторические контексты этих процессов. Так, в 2008 году Давид Львович Константиновский, указывает, что «индивиды проводят некое «суммирование» доступных им данных, собственных и чужих оценок ситуации и в итоге отыскивают результирующую, которая определяет содержание выводов и вектор поступков при переходе от каждой предыдущей стадии формирования ориентаций к каждой последующей» (Константиновский, 2008). Также исследователи фиксируют, что со временем «происходят подвижки от преобладания вынужденности в мотивации к рациональности выбора» (Константиновский, Попова, 2020). При этом рациональный выбор приравнивается к осмысленному, целенаправленному, не случайному (Константиновский, Попова, 2018).

Однако зарубежные исследования уже показывают, что «рефлексивность как таковая не является гарантией эффективного выбора» (Куракин, 2020: 201). Исследования показывают, что сами концепты «рефлексивности», «рациональности» или «агентности» могут являться культурными нарративами, которые в разной степени могут быть освоены и воплощены (Silva & Corse, 2018). Пока в одних исследованиях утверждается, что «самоанализ, столь необходимый для построения рефлексивного проекта самоидентичности (Giddens, 1991), это именно тот культурный ресурс, которым рабочий класс не располагает (Illouz, 2008; Lamont, 2000)», другие исследования убедительно показывают, что в действительности в определенных обстоятельствах нарративы, характерные для рабочего класса, могут стать мощным ресурсом преодоления неравенства, а привычки и культурные паттерны, типичные для среднего класса, напротив, привести к нисходящей мобильности (Streib, 2017; Silva, 2013).

2.4 Культурно-ориентированные исследования образовательного выбора

Аргументы в пользу ограниченности существующих подходов к изучению воспроизводства неравенства через образования рождаются как со стороны социологических теорий, так и со стороны эмпирической социальной реальности. Так, социально-экономические эффекты социального неравенства продолжают действовать и в условиях расширения, массовизации высшего образования, когда прямой доступ к высшему образованию получает

молодёжь из семей без высшего образования у родителей. Студенты из семей с разным СЭС не одинаково переживают опыт обучения в одних и тех же учебных заведениях. Само по себе решение о получении высшего образования и даже успешное поступление в высшее учебное заведение не гарантируют успешного получения всех тех ресурсов, которые система образования может предложить (Лукина, 2023). Так сложностей построения образовательной траектории студентами первого поколения (СПП) также заставляют исследователей обращать внимание именно культурные механизмы

Тенденции и в социологии в целом и в социологии образования указывают на то, чего на данный момент больше всего не хватает современным исследованиям неравенства в образовании, а именно: «понимание того, как intersubjectively разделяемые смысловые структуры (например, сценарии, нарративы, репертуары и символические границы) способствуют или препятствуют тому или иному поведению людей» (Lamont, Beljean, Clair, 2014: 580, цит. по. Куракин, 2020: 192).

Данное исследование является вкладом в развитие культурно-ориентированного подхода в исследованиях воспроизводства неравенства в образовании и проливает свет на культурные механизмы, в которые погружено принятие образовательных решений современной российской молодёжью.

2.5 Цель и задачи исследования

Ключевой **исследовательский вопрос**: как ландшафты смыслов образовательных решений обуславливают и формируют конкретные образовательные решения индивидами, находящимися в разных социально-экономических и культурных контекстах?

Цель исследования: выявить и описать элементы ландшафтов смыслов, в которые погружен тот или иной образовательный выбор

Для достижения поставленной цели, решаются следующие задачи

1. Эмпирическая апробация исследования образовательного выбора как погруженного в ландшафты смыслов.
2. Выделение и описание культурных нарративов, формирующих образовательный выбор на развилке 9 класса, в соотнесении с СЭС семьи.
3. Выделение и описание культурных нарративов, на которые опираются старшеклассники при выборе профессии, соотнесение их с институциональной логикой ЕГЭ и СЭС семьи.

4. Поиск и описание менее структурированных культурных форм, которые могут быть связаны с представлением об образовании, и влиять, таким образом, на определённый выбор.

3. Дизайн исследования

Основная проблема, которую необходимо преодолеть, предлагая концептуализацию культурно-ориентированной рамки образовательного выбора, состоит в том, чтобы объединить, с одной стороны, факт социальной диспозиции индивида, его расположения в определённой социальной структуре и открывающегося с этой диспозиции горизонта; с другой стороны, разъединить культурные конструкции и классово-специфичные траектории. Концептуальная схема должна учитывать тот факт, что к одному и тому же образовательному выбору могут подводить разные символические конструкции, равно как и тот факт, что, в зависимости от ключевых символических конструкций, создающий внутреннюю смысловую среду действия индивида, последствия одного и того же выбора будут различаться.

Некоторые попытки разработать такой концептуальный аппарат уже предпринимались социологами образования, в частности, Филом Ходкинсоном был предложен концепт «горизонта действия» (Hodkinson&Sparkes, 1997; Hodkinson 1998; Hodkinson 2009). Вводя этот термин, Ходкинсон хотел показать, что, во-первых, решения в настоящем принимаются исходя из некоторой перспективы будущего, во-вторых, что эта перспектива строится из той позиции, в которой индивид находится в поле (Бурдьё, 1993), а также в социальной структуре (и это разные позиции, хотя и могут быть очень близки). С каждой позиции открывается свой «горизонт», иными словами, решения принимаются в рамках определённого «горизонта действия».

В фокусе исследований Ходкинсона находится вопрос о том, как и почему определённые образцы способов принятия решений остаются устойчивыми. Доступные индивидам горизонты действия как дают возможности, так и создают ограничения их взгляда на мир. Иногда молодые люди отказываются от советов, потому что предлагаемые опции лежат вне представляемых адекватными для них горизонтов. Они не встраиваются в существующие у них схемы представлений о себе или представления о подходящих для них карьерных возможностях. Горизонты действия сегментированы – никто не представляет себе весь спектр возможностей, доступный им в образовании и на рынке труда. Таким образом, то, что может быть «увидено» и «выбрано», зависит от горизонта действия, а это в свою очередь зависит от позиции человека в поле и по отношению к образовательным и трудовым структурам возможностей (opportunity structures). И для объяснения этих различных способов оперирования горизонтами действия Ходкинсон использует культуру, определяя её как «социально сконструированные и исторически

укорененные общие основания знаний, ценностей и норм действия, в которых люди вырастают и которые принимают как естественный образ жизни» (Hodkinson, 1997. с. 33). Однако, его предложение не получило достаточного внимания, а исследования пошли в направлении изучения «культур обучения» (learning cultures).

Близкое по содержанию понятие гораздо позднее было введено в социологической теории в рамках развития аргументации сильной программы культурсоциологии, и это понятие «ландшафтов смыслов» (Reed, 2011). Поэтому в качестве исходного понятия, позволяющего концептуализировать символические конструкции, строящихся вокруг тех или иных образовательных выборов, мы будем использовать именно его. Иными словами, мы будем адаптировать и уточнять концепт ландшафтов смыслов с целью его использования в исследовании образования, а именно – в исследованиях проблематики образовательного выбора в контексте воспроизводства неравенства.

3.1 Ландшафты смыслов

Это понятие было введено Айзаком Ридом в 2011 году с целью «схватывает разнообразие способов, с помощью которых смысл и процессы коммуникации обеспечивают основу и придают форму субъективности и стратегии акторов». (Reed 2011: 110), то есть, чтобы создать возможность для социологов рассматривать социальные процессы на микро-уровне. В этом первоначальном определении эксплицитно не было озвучено включение в анализ структуры социального поля и диспозиций индивида. В течение нескольких следующих лет понятие уточнилось силами некоторых исследователей. Отвечая на различную критику, Рид уточнил, что, разрабатывая этот концепт он преследовал цель «создать для исследователя возможность использовать факт позиционирования субъекта в социальном пространстве более точно и четко» (Reed, 2015, p. 533). Он стремился развить идею реляционных отношений между процессом конструирования мира индивидом, и структурирования индивида социальным порядком, как её описывал Бурдье (Бурдье, 1993), таким образом, чтобы позволить учитывать «эстетические, комплексные и порой неуловимые вариации истолкованных миров, в которых обнаруживают себя акторы» (Reed, 2015, p. 533). Понятый таким образом концепт ландшафтов смыслов подходит для того, чтобы изучать образовательный как выбор как продукт одновременно структурных ограничений и субъективных интерпретаций, и для того, чтобы через субъективные интерпретации рассмотреть социальное позиционирование индивида.

Далее мы будем исходить из того, что

1. Во-первых, что ландшафты смыслов предполагают существование измерения не только дальности/близости, но и в целом рельефности, то есть предполагают

наличие более глубоких структур, которые стоят до тем, что доступно акторами на «поверхности». Однако, в данной работе мы не развиваем это положение.

2. Во-вторых, что позиция в ландшафте смыслов определяется под влиянием социально-экономических факторов, и с разных точек могут открываться разные «горизонты», или разные виды одной и той же социальной реальности.
3. В-третьих, что по одному и тому же ландшафту смыслов можно пройти разными маршрутами. В качестве конкретно социологического концепта, отражающего этот факт, мы берём концепт культурного нарратива. Предполагаем, далее, что культурные нарративы могут иметь различную степень укоренённости в ландшафте – например, существуют более доминантные (мастер-) нарративы, и более локальные нарративы.

Бартмански и Биндер, комментируя работу Рида, описывают ландшафты как символические конструкции, которые «формируют мотивацию и механизмы действия акторов, которые, в свою очередь, выступают в качестве побуждающие причины» (Bartmański и Binder, 2015, p. 501). Ключевой критический комментарий состоит в том, что ландшафты смыслов определяются как исключительно текстовые конструкции, что не учитывает материальность и темпоральность окружающего мира. Это ограничение концепта сохраняется и сегодня.

3.2 Эмпирическая база исследования

В рамках исследования проводилась работа с лонгитюдными качественными данными, а именно двумя волнами исследования (2013 и 2015 годов). Лонгитюдные глубинные интервью собирались с представителями панельного исследования «Траектории в образовании и профессии», которое проводится под руководством Д.Ю. Куракина и И.Д. Фрумина в Институте образования НИУ ВШЭ. В рамках панели опрашивается около 5000 респондентов, проведено уже более 10 волн исследования с 2012 года (Malik, 2019). Данные также содержат результаты международных сравнительных исследований TIMSS и PISA.

Среди этих 5000 респондентов, качественные интервью проведены с 111 информантами (в первой волне). Мы опираемся на эту качественную под-панель под названием «Меченый атом». Уникальность данной базы данных состоит в том, что для информантов качественного исследования имеются также и статистические данные из опросных анкет, а также в том, что это качественные лонгитюдные данные.

Автор диссертационного исследования является соавтором общего исследовательского дизайна проекта «Меченый атом», а также ответственным исполнителем проведения каждой волны исследования, хранителем и администратором базы данных. Также автор исследования

разрабатывала все гайды (опросные макеты) для интервью и проводила интервью примерно с третью информантов.

Выборка «Меченого атома» построена по нескольким критериям. Во-первых, из 42 регионов России, исследуемых в рамках лонгитюда ТРОП, для «Меченого атома» были отобраны 8, которые представляют различные типы географических и социальных условий по всей России: Москва, Санкт-Петербург, Калужская область, Краснодарский край, Свердловская область, Красноярский край, Амурская область, республика Татарстан. В каждом регионе, кроме федеральных городов, отбирались школы и в столице региона, и в отдалённой от города местности (в некоторых регионах это были сельские населённые пункты, где-то небольшие города). Затем исследователи приехали в школы, участвовавшие в TIMSS, встретились с участниками опроса, которые учились в 11 классе или в ВУЗах, и объяснили цели качественного проекта. Те, кто вызвался, затем участвовали в интервью на территории школы. Школьные администраторы помогали связаться и организовать интервью со своими бывшими учениками, которые оставили школу в классе 9 класса, чтобы поступить в профессионально-технические учебные заведения. Интервью первой волны «Меченого атома», которые мы используем, проводились в 2013 году, когда участникам было около 17 лет. Наша выборка включает в себя и тех, кто после 9 класса ушёл из школы, и тех, кто остался до 11 класса, как юношей, так и девушек, из различных социокультурных слоев, обладающих различным уровнем академической успеваемости.

Интервью были посвящены принятию подростками образовательных решений на разных этапах траектории, видению будущей профессии и карьеры, выбору конкретного учебного заведения и программы обучения. Кроме того, в интервью обсуждалось, на какие символические ресурсы (такие как книги, фильмы, близкие люди) опираются молодые люди при выборе образования и карьеры; какие планы и устремления они имеют на будущее в целом, и как желаемый уровень образования поможет им их реализовать (если поможет). Поскольку каждый респондент в подвыборке «Меченого атома» был также частью более крупного количественного исследования ТРОП, для каждого из них мы имели достаточное количество контекстуальных данных, включая уровень образования родителей, текущую профессию родителей, доход семьи, оценки в школе в прошлом и в настоящее время, желаемую профессию, указанную в исследовании, и многое другое. За исключением нескольких учащихся «специализированных» школ - школ с углубленным изучением отдельных предметов, наши участники были учениками обычных государственных средних школ. Среди них преобладают школьники со средними оценками, а кейсов высокоселективных образовательных траекторий, напротив, нет. Таким образом, нашу выборку представляет усреднённую картину принятия образовательных решений, не включает экстремальные кейсы с обеих сторон социально-экономического континуума.

В таблице ниже представлен социально-экономический состав семей респондентов в зависимости от уровня образования родителей в зависимости от образования родителей и выбранного респондентом направления обучения:

Таблица 1. Количество и доля информантов «Меченого атома» с разным образовательным бэкграундом родителей в 2013 году (волна 1)

	Академический трек (11 класс)	Неакадемический трек (СПО)
У обоих родителей есть высшее образование	24	4
У одного из родителей есть высшее образование	30	10
Ни у одного из родителей нет высшего образования	33	10
Всего	87	24
	Всего	111 интервью

Таблица 2. Количество и доля информантов «Меченого атома» с разным образовательным бэкграундом родителей в 2015 году (волна 2)

	ВУЗ	СПО и армия
У обоих родителей есть высшее образование	9	4
У одного из родителей есть высшее образование	8	4
Ни у одного из родителей нет высшего образования	10	2
Всего	27	10
	Всего	37 интервью

В статьях 1 и 4 использовался полный набор интервью. В статье 2 использовалась подвыборка кейсов подростков, решивших после 9 класса уйти в колледж (24 интервью). В статье 3 использовалась подвыборка кейсов подростков, решивших остаться в школе после 9 класса и решивших поступать в ВУЗ.

Интервью проводились в ноябре и декабре 2013 года членами исследовательской группы «Меченый атом». В первой волне каждый из восьми регионов посетили два члена команды, которые провели в среднем 7 дней в полевых условиях. На момент проведения интервью

большинство респондентов (87) продолжали обучение в десятом классе, а небольшое количество (24) учились в профессиональных учебных заведениях (что не репрезентативно относительно всероссийской статистики). Интервью проводились один на один, без присутствия учителей и родителей. Большинство интервью первой волны проводились на территории школы по договоренности с администрацией, далее – в кафе, дома у информантов или в других удобных им местах. Как правило, с одним информантом на протяжении нескольких волн общается один и тот же интервьюер, чтобы установить надёжный контакт и исключить утечку личной информации.

Во время первой волны интервью участие учеников в исследовании обеспечивалось согласием на участие в ТРОП, предоставленным их родителями. В последующих волнах по мере достижения участниками 18-летнего возраста собирались формы личного согласия на участие. Контакт с участниками интервью в последующих волнах был прямым, то есть исследователи напрямую контактировали с информантами. Интервью записываются, транскрибируются и анонимизируются, прежде чем они будут проанализированы исследовательской группой. Каждому участнику присваивается псевдоним, чтобы не раскрывать никакой личной информации или деталей. В отличие от данных опроса ТРОП, которые находятся в открытом доступе и широко используются исследователями образования по всему миру, данные «Меченого атома» доступны исключительно авторам данной статьи и небольшому числу научных сотрудников.

Для хранения, сортировки и обработки данных использовалось программное обеспечение Atlas.ti, Microsoft Word, Microsoft Excel и Taguette.

3.3 Методология анализа

Для реконструкции ландшафтов смыслов и сопутствующих элементов наиболее продуктивным является метод глубинных интервью. Именно они «являются инструментами, предназначенными для выявления «репрезентаций, систем классификации, работы с границами, идентичности, воображаемых реальностей и культурных идеалов» людей» (Lamont & Swidler, 2014, 157). Такой культуросоциологический подход к использованию интервью позволяет также преодолеть одно из ограничений работы с данными интервью, связанное с тем, транслируются или не транслируются в повседневную жизнь информантов нарративы, полученные в интервью. Это становится возможным, поскольку нарративы и символические репрезентации имеют значение для того, как индивид со-конструирует мир для себя. «Раскрывая такой культурный ландшафт, интервью рассказывает нам о том, как люди осмысливают мир, выходящий далеко за ситуацию интервью». (Tavoru, 2020, p. 10)

В качестве стратегии анализа данных интервью в целом в диссертации используется абдуктивный подход, предложенный Стефаном Тиммермансом и Идо Тэйвори в качестве развития обоснованной теории (Tavory, 2020, Timmermans & Tavory, 2012, Timmermans & Tavory, 2022). Абдуктивный анализ – «это научная логика умозаключений, направленная на построения теории, которая включает в себя рекурсивный процесс перехода между данными и теориями» (Timmermans & Tavory, 2022: 256). Особенность подхода состоит в интеграции прагматизма Чарльза Пирса в конструирование теории в тесной связи с эмпирическими данными, а именно – абдукции. В соответствии с современными трактовками прагматизма, ключом абдуктивного подхода становится «способность различать некоторые выводы как неожиданные в свете существующих теорий» (Timmermans & Tavory, 2012: 169).

В качестве непосредственных техник анализа данных на разных этапах исследования и для разных исследовательских сюжетов использовались разные методы: открытое, осевое, тематическое кодирование (Glaser & Strauss, 1967; Saldana, 2009), дискурс-анализ (Fairclough, 1995; Lemke, 1995; MacLure, 2003).

4. Результаты исследования

Разработана и успешно апробирована культурно-ориентированная методология анализа образовательного выбора, позволяющая выявлять менее заметные механизмы воспроизводства неравенства.

4.1 Культурные нарративы, формирующие выбор на развилке 9 класса

Данная задача раскрывается в статьях

Статья 1. Minina E., Yanbarisova D., Pavlenko E. Educational choice of Russian high school students in grade nine // *International Studies in Sociology of Education*. 2020. Vol. 29. No. 4. P. 326-343.

Вклад соискателя: разработка культурно-ориентированной методологии, кодирование и анализ 30 интервью, интерпретация результатов.

Статья 2. Павленко Е. С. Культурные паттерны образовательных решений российской молодежи на примере поступления в колледж // *Вопросы образования*. 2023. № 4. С. 179-206.

4.1.1 Резюме статьи 1

Статья делает вклад в дискуссию об образовательном неравенстве не только в России, но и в мире. В зависимости от года, от 51% до 67% российских учеников девятого класса выбирают академический трек, от 26% до 39% предпочитают трек среднего профессионального образования, а остальные либо покидают систему, либо переходят в вечерние школы (Bessudnov,

Kurakin, & Malik, 2017; Bessudnov & Malik, 2016; Yastrebov et al., 2018). Исследования образовательного неравенства в России фиксируют значительные различия этого важного образовательного выбора в зависимости от социально-экономического статуса (СЭС). Большая их часть имеет дело с первичными эффектами неравенства (Boudon, 1974), и связывает образовательный выбор с уровнем получаемых оценок, а их, в свою очередь – с СЭС семьи. Как правило, те, кто выбирает уйти из школы после 9 класса, происходят из семей с более низким СЭС, чем те подростки, которые выбирают остаться в школе (Bessudnov & Malik, 2016; Kosyakova et al., 2016). Другой пул исследований подсвечивает вторичные эффекты образования – когда подростки с высокими оценками, но низким СЭС, принимают решение уйти из школы, в то время как плохо успевающие старшеклассники из семей с более высоким СЭС продолжают учиться и поступают в университет (Bessudnov & Malik, 2016; Khavenson & Chirkina, 2019; Kosyakova et al., 2016).

Базовое предположение статьи состояло в том, что получение высшего образования в представлениях школьников и их семей связано с получением престижной работы и более высокого социального статуса в будущем. В то же время, в соответствии с теорией относительного избегания риска (Breen & Goldthorpe (1997), школьники из семей с низким СЭС предпочтут выбрать колледж как менее рискованную и селективную опцию. Далее теория относительного избегания рисков была уточнена с помощью более детального рассмотрения процесса принятия решений на микро-уровне, для чего был введён концепт культурного нарратива (Mumby, 1993; Quinn, 2004; Steinmetz, 1992).

Культурные нарративы «позволяют создавать общий, осмысленный мир, мир здравого смысла» (Бурдьё, 1986, с. 468). Они формируют ожидания и нормы в отношении таких социальных институтов и практик, как образование, работа, знакомства, семья и старение. Культурные нарративы укоренены в социально-экономическом статусе (СЭС) и передаются из поколения в поколение (Бурдьё, 1986), выполняя функцию «социального контроля» (Мамби, 1993, с. 1). Они в разной степени усваиваются всеми членами общества, но могут быть приняты полностью или частично, а в личных нарративах людей и в процессе формирования собственной идентичности могут быть интернализированы или отвергнуты. Соединив две концепции, далее в статье предполагается, что, хотя ученики старших классов руководствуются рациональным выбором, то, что считается «рациональным» (Брин и Голдторп, 1997), желаемым, обязательным или рискованным, укоренено в культурных нарративах, связанных с классами. В результате статья отвечает на два основных вопроса: 1. Как учащиеся, продолжающие обучение в десятом классе, и те, кто покидает школу после девятого класса, переживают свой выбор? 2. Какие нарративы используют студенты, обосновывая свой образовательный выбор в девятом классе?

В статье получены следующие результаты

1. Существует доминирующий нарратив о необходимости и обязательности получения высшего образования. Однако, высшее образование в рамках этого нарратива не связано с достижением особенного успеха и престижа, получением высокого социального статуса. Скорее, высшее образование является пропуском на рынок труда, а работа и карьера – инструментом «остаться на плаву», и получать некую зарплату регулярно.

2. В связи с этим «выбор» остаться в школе после 9 класса для старшеклассников не является решением как таковым – эта точка преодолевается без рассуждений об альтернативах.

3. Представление о качестве образования, дифференциации учебных заведений, дифференциации профессий и специализаций, не является четко артикулированным. Лишь немногие информанты выстраивают свой образовательный выбор с перспективой определённой карьерной траектории и изучают «рынок» вузов с целью выбрать лучший.

4. Старшеклассники как с низким, так и с высоким СЭС, принимают решение исходя из представления о высокой степени непредсказуемости будущего, опираясь на краткосрочное планирование.

5. Различия между школьниками из семей, где у обоих родителей есть высшее образование, и школьниками из семей с более низким уровнем образования родителей проявляется в том, что для вторых высшее образование это что-то, что для них хотят родители. В то же время школьники из семей с низким СЭС всегда стремятся выбирать менее рискованные образовательные опции, в некоторых случаях это означает уйти из школы после 9 класса, в некоторых – пойти в вуз с низкими проходными баллами.

6. Поскольку нарратив о необходимости получения высшего образования для нормальной жизни разделяют семьи с разным СЭС, в случае со школьниками, решившими поступать в колледж, этот кросс-классовый нарратив вступает в противоречие с классовым нарративом, в котором образовательное решение принимается в логике приближения момента выхода на рынок труда и получения финансовой независимости. В этой ситуации процесс принятия решения становится комплексным и требует больших усилий со стороны подростков и их семей. При этом, и среди школьников, выбирающих путь в колледж, этот выбор может быть неререфлексивным, самоочевидным. Здесь важным фактором становятся оценки – если они настолько высокие, что преодолевают представления о нормальных оценках для школьников с похожим СЭС, подросток действительно оказывается перед выбором.

7. Большинство подростков, выбирающих уйти из школы после 9 класса, разделяют доминирующий нарратив об обязательности получения высшего образования, однако рассматривают это как не оптимальный для себя вариант, опираясь также на нарратив о необходимости скорее выходить на рынок труда. При этом они могут описывать этот свой выбор как не самый лучший, не позволяющий обеспечить достаточно хорошую жизнь.

4.1.2 Резюме статьи 2

Отталкиваясь от тезиса о том, что решения, со стороны трактуемые как вынужденные, тем не менее осмысленны и опираются на культурные паттерны, которые формируют и конкретный выбор, и дальнейшую траекторию, в статье предпринимается попытка показать, что культурные логики, исходя из которых подростками принимается решение уйти после 9 класс из школы, в действительности разнообразны и могут быть весьма рефлексивны. Мы хотим продемонстрировать, что выбор образовательной траектории определяется не только тем, что именно выбирается (уйти из школы после 9 класса), или тем, кто именно выбирает (ребёнок, получающий низкие оценки, недостаточные для поступления в университет), но и культурными структурами.

Концептуально, статья опирается на разработанный Филом Ходкинсоном на основе теории Пьера Бурдьё концепт «горизонтов действия», уточняя его за счет концепта «горизонта» в траектовке когнитивной социологии Эвиатара Зерубавеля, где он утверждает, что «горизонты ограничивают не только наше перцептивное поле, но и наше концептуальное поле» (Zerubavel, 1993. с. 397). Как следствие, мы можем говорить о «символическом горизонте действия». Мы не говорим здесь о культурных нарративах, поскольку смотрим на более локальный уровень рассуждений, касающийся обоснования конкретного решения, и выделяем не связанные нарративы, а, скорее, ключевые категории, формирующие символический горизонт.

Развивая идею о связи рефлексивности и социального класса, многие исследователи (Roberts, 2012; Roberts, 2010; Threadgold and Nilan, 2009; Laughland-Booy, Mayall, Skribs, 2015; France and Threadgold, 2016) выдвигают и эмпирически подтверждают гипотезу о том, что высокий уровень рефлексивности (способности переосмысливать свою собственную траекторию и думать о будущем, соотнося свои действия с последствиями) характерен для школьников среднего класса, располагающих большими привилегиями и преимуществами. Другие исследователи, напротив, показывают, что эта связь не вполне очевидная и однозначная, и что молодые люди из разных социальных слоёв демонстрируют различную рефлексивность (Aaltonen & Karvonen, 2016; Lehman, 2004). Показано, что молодёжь среднего класса, наоборот, принимает решения нерелексивно, автоматически – следуя пути, проложенному их родителями. В то же время как молодёжь рабочего класса вынуждены справляться с высоким

уровнем неопределённости, работать с бóльшим числом внешних ограничений, становясь более рефлексивными. Всей молодёжи приходится так или иначе сталкиваться с неопределённостью и преодолевать её, независимо от классовой принадлежности. Таким образом, более или менее рефлексивным, рациональным или вынужденным, может быть любой образовательный выбор.

В статье получены следующие результаты

1. Выделено 4 символических горизонта, в рамках которых выбор уйти после 9 класса из школы обретает смысл
 1. Профессия и целеполагание. Этот горизонт характеризуется тем, что выбор уйти из школы связан с более долгосрочным планированием своей карьеры, и в рамках этого планирования выбирается образовательный трек, способный дать наилучшее образование и квалификации и для достижения успеха в выбранной карьере. Иными словами, это рациональный горизонт.
 2. Школа и новизна. Обнаружено, что решение уйти из школы может быть связано не столько с планированием образовательной траектории, сколько с представлением о собственной идентичности в контексте определённых социальных институтов, в частности – школы, и с механизмами объективации в этом взаимодействии. Идентичность может конфликтовать с институтом школы, или не подходить ему. Из школы становится можно «вырасти» раньше «положенного», о чем сама школа (в лице учителей) и сообщит. В нашей выборке этот горизонт более характерен для девушек.
 3. Работа и скорость. Это горизонт, который в литературе часто ассоциируется с логикой принятия решений, характерной для рабочего класса. Однако мы добавляем, что важным измерением в этом горизонте становится скорость, само течение времени в этом горизонте понимается несколько иначе. Образовательное решение здесь диктуется срочностью. В нашей выборке этот горизонт характерен для молодых людей. Отказ от продления образовательной траектории в этом случае – не вынужденный выбор, а решение, опирающееся на саму идею работы, помещённую в категориальную рамку её быстрого приближения.
 4. Тесты, знания и страхи. В этом горизонте присутствует представление о выборе высшего образования как возможном. Однако, представление о системе тестирования, которая становится барьером к нему, как о непредсказуемой, пугающей, производит слишком большую фрустрацию, и принимается решение избежать столкновение с этой системой вовсе.
2. Фиксируется, что, решения о выборе траектории принимаются подростками не случайно, но в то же время и не рационально.

4.2 Культурные нарративы, формирующие выбор профессии старшеклассников

Данная задача раскрывается в статье 3

Статья 3. Minina E., Pavlenko E. 'Choosing the lesser of evils': cultural narrative and career decision-making in post-Soviet Russia // *Journal of Youth Studies*. 2023. Vol. 26. No. 9. P. 1109-1129

Вклад соискателя: сбор и анализ данных, интерпретация результатов (в частности сюжет о культурной ре-интерпретации механизма ЕГЭ).

Статья включается в теоретическую дискуссию о взаимосвязи карьерного выбора, социального класса и культуры. За последние три десятилетия академические исследования пересмотрели представление о жизненном пути в целом и выборе карьеры в частности с точки зрения рефлексивных «сделай сам» биографий (Beck 1992), индивидуализированного образа жизни, индивидуальной агентности и риска, дестандартизации и фрагментации (Beck и Beck-Gernsheim 2002; Coffey и Farrugia 2013). То, как молодые люди по всему миру осуществляют навигацию и управление своей траекториях в этих условиях, а также как проживают эти новые траектории, является предметом значительных современных социологических, политических и общественных дискуссий. Основная цель этих дискуссий состоит в том, чтобы предоставить менее привилегированной молодёжи возможность делать более осознанный и оптимальный выбор карьеры и жизни.

В вводной части статьи реитерируются описание существующего поля исследований связи СЭС и принятием образовательных решений. Но во всех работах так или иначе показано, что средний класс разделяет общий нарратив о том, что высшее образование необходимо для хорошей жизни. Этот нарратив сегодня погружен в более масштабный культурный конструкта – неолиберализм. Этот конструкт более высокого порядка диктует то, как будут интерпретироваться те или иные аспекты образования и действий в системе образования. Под неолиберализмом нами понимается «широкий мировой культурный порядок», который выходит за рамки свободного рынка и имеет свой собственный основной нарратив (Lerch, Bromley и Meyer 2021). Среди прочего, неолиберальный нарратив подчеркивает индивидуальную автономию и выбор, конкурентоспособность, самостоятельность, агентность, стремление к социальной мобильности и приватизацию рисков (Lamont, Welburn и Fleming 2016; Lerch, Bromley и Meyer 2021; Sharone 2013; Silva 2013).

Далее в статье проводится более точечная работа с понятием культурного нарратива, поскольку задачей исследования является реконструкция ключевого культурного нарратива, который определяет логику принятия решений молодыми россиянами, расшифровка его

«элементарной грамматики» (Smith 2010, 3), и соотнесение этого нарратива с процессом выбора специальности.

Основное внимание статьи посвящено изучению доминирующего нарратива о необходимости получения высшего образования в том контексте, как он разворачивается в культурно-исторических условиях постсоветской России. Россия становится примером постсоциалистического неолиберального перехода, включающей движение от коллективистской идеологии и социалистических институтов к большей индивидуализации и выбору. Оказавшись «пойманной в драматическое “погружение в современность”» (Beck 2002, 2), современная российская система образования и рынок труда продолжают демонстрировать противоречивые тренды неолиберализма, стагнации и зависимости от прежних условий (Gimpelson, Kapeliushnikov, и Rochin 2017). Именно поэтому российский кейс является важным эмпирическим объектом для рассмотрения связи и взаимодействия между культурными нарративами разных уровней, и изучением связи культурных механизмов воспроизводства неравенства.

Элементом «неолиберализации» системы образования стало введение Единого государственного экзамена. С его помощью доступ к высшему образованию был дополнительно демократизирован, стандартизирован и диверсифицирован. Введенный в образовательную систему как часть неолиберальных реформ 2000-х годов, ЕГЭ воплотил в себе неолиберальное правительство и цели (Gounko и Smale 2007; Gurova, Piattoeva и Takala 2015; Gurova и Piattoeva 2018; Hursh 2007). Созданный по образцу SAT в США (Hursh 2007), ЕГЭ был предназначен для диверсификации и уравнивания образовательных возможностей, повышения мобильности выпускников, повышения прозрачности приема в университеты и снижения коррупции, а также для стимулирования конкуренции среди школьников (Francesconi, Slonimczyk и Yurko 2019; Hursh 2007; Gurova и Piattoeva 2018; Rasco 2020; Minina 2010).

В статье получены следующие результаты

1. Карьерный выбор старшеклассников укоренён в доминирующем нарративе о необходимости получения высшего образования для получения базового доступа на рынок труда, а также для страховки в случае кризиса и непредсказуемого развития событий. В целом окружающий мир характеризуется высокой неопределённостью.

2. Принятие карьерных решение оказывается опосредовано рядом прокси. Отталкиваясь от невозможности долгосрочного планирования, а также от недостатка информации о системе высшего образования и рынка труда, школьники опираются на внешние, созданные системой индикаторы. Так, вывод о том, какие у индивида склонности, и, следовательно, возможные карьерные опции, основывается на том, по каким предметам в школе ученик стабильно получает достаточно высокие оценки. Оценки

воспринимаются как объективные показатели способностей, интересов, а также возможностей.

3. Эффектом такой опоры на институциональные прокси становится отказ школьников от собственной агентности и контроля над образовательным выбором и траекторией. Карьерные амбиции или профессиональные интересы упоминаются в интервью крайне редко.

4. Отказ от индивидуальной агентности в пользу институциональной логики проявляется также в том, что переход между ступенями образования воспринимается как обязательно бесшовный, непрерывный. Нахождение вне институтов непредставимо или сопряжено с нерационально воспринимаемой опасностью.

5. Таким образом, неолиберальная логика ЕГЭ не транслируется в действия школьников. Напротив, культурный нарратив о необходимости получения именно высшего образования для обеспечения минимального благополучного уровня жизни (а по сути – для избегания критически негативных сценариев), завязанные на поздне- и постсоветские представления о непредсказуемости будущего, отказе от индивидуальной агентности в пользу общественных институтов, определяет способы выстраивания образовательной траектории.

4.3 Другие культурные формы, в которых фигурирует образовательный выбор

Данная задача раскрывается в статье 4

Статья 4. Павленко Е. С., Якубовская А. А. Интерпретации взросления и формирование образовательных траекторий // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 376-390.

В предыдущих статьях внимание авторов было сфокусировано на связи ландшафтов смыслов образовательных решений с социально-экономическим статусом семей подростков. Было показано, что культурные нарративы могут быть и классово-специфичными, и кросс-классовыми. В ходе поиска релевантных элементов ландшафтов смыслов стало очевидно, что принятие тех или иных образовательных решений связано также с представлением о взрослости. Безусловно, если рассуждать в терминах академической социологии образовательный выбор неизбежно вписан в структуру взросления. Однако не вполне раскрыто, как сами индивиды, подростки, в рамках своих ландшафтов смыслов, проводят или не проводят для себя связь между своим представлением о взрослости и образовательным выбором.

Отталкиваясь от дискуссии о дестандартизации жизненного курса, появлении новых жизненных этапов (таких как *young adulthood*) и значимости изучения субъективного

представления о том, что определяет тебя как взрослого, в этой статье мы сопоставляем то, как подростки говорят о себе в отношении конструкта взрослости, и то, какой образовательный выбор они при этом совершают. Проанализировано, как интерпретация взросления связана или не связана с социальным положением молодых людей и их образовательными решениями.

В статье получены следующие результаты

1. Выделено несколько ключевых интерпретаций взрослости, характерных для обеих траекторий после 9 класса (уход из школы или переход в старшую школу).
 1. Так или иначе, взрослость связывается с позиционированием относительно социальных институтов, самоконтролем, ответственностью и финансовой независимостью. Однако, молодые люди и девушки, идущие разными образовательными путями, по-разному описывают себя в рамках этих категорий.
 2. Среди подростков, выбравших академическую траекторию
 1. Взрослость связана с пребыванием в системе образования в целом – то есть, человек становится взрослым тогда, когда заканчивает университет (соответственно, чем дольше находишься в системе образования, тем дальше откладывается взросление)
 2. Самоконтроль подразумевает способность фокусироваться на учёбе, ограничение себя в развлечениях в пользу учёбы
 3. Ответственность важна как умение самостоятельно разбираться с последствиями собственных действий
 4. Финансовая независимость не представляется проблемой, рано или поздно она будет осуществлена
 3. Среди подростков, выбравших уйти из школы после 9 класса
 1. Взрослость связана с пребыванием в школе – уходя из школы, ты уже становишься взрослым, соответственно, в колледже ты также в большей степени взрослый, а не «не взрослый».
 2. Самоконтроль подразумевает способность контролировать свои эмоциональные порывы и сосредотачиваться на задаче (любой), в частности в стрессовой ситуации
 3. Ответственность в большей степени важна как умение сделать правильный выбор, принимать правильные, хорошие решения (значимо наличие моральной окраски)
 4. Финансовая независимость является насущной проблемой, в той или иной мере связанной со снятием нагрузки с родителей, получением в своё распоряжение денег, которые не нужно внимательно считать и делить
2. Описана особенность интерпретации себя как взрослого, характерная только для академической траектории.

1. Среди подростков, выбравших траекторию СПО, никто не описывает взрослость как нечто, над чем они имеют контроль. Скорее, взросление неизбежно наступает, и то, какой именно будет взрослая жизнь по своим эмоциональным характеристикам – тоже предопределено.
2. Среди подростков, выбравших академическую траекторию, встречаются различные способы рефлексивного взаимодействия с самой категорией взрослости. Взросление оказывается тем, что можно откладывать, что можно переопределять (сам подросток определяет эмоциональные характеристики себя как взрослого), и, наконец, чем-то, от чего можно вовсе отказаться. Причём, можно отказаться как от самого взросления, так и от концептуализации себя в соответствии с критериями взрослости.
3. Культурно обусловленные представления о взрослости различаются между разными образовательными траекториями и социальными группами не только своим наполнением, но и тем, как в целом эти категории интерпретируются, какую степень контроля индивид над ними имеет.

4.4 Положения, выносимые на защиту

1. Концепт ландшафты смыслов позволяет учесть как обусловленность действий индивида расположением в социальной структуре, так и обусловленность действий индивида символическими конструкциями, представляющими собой интерпретации, конструируемые самим индивидом. Концепт ландшафтов смыслов позволяет раскрыть тонкие механизмы взаимодействия между социальным статусом и образованием, приводящие к устойчивому воспроизводству социального неравенства в образовании.

2. Ландшафты смыслов, стоящие за внешне схожим решением, в действительности разнообразны, что может приводить к разнице в формировании дальнейшей траектории. Сам по себе определённый выбор не является более или менее успешным. В свою очередь, молодёжь, относящаяся к той или иной социальной группе, будь то семьи с высоким СЭС, или семьи с низким СЭС, не является более рефлексивной или рациональной в своём принятии образовательных решений. Для российской молодёжи из семей с разным СЭС характерно принятие доминирующего нарратива об обязательности получения высшего образования, в то же время получение высшего образования связывается не с успехом, а с преодолением высокой неопределенности, обеспечением базового пропуса на рынок труда и минимально благополучной жизни. Однако, в некоторых траекториях выбравших колледж подростков этот нарратив входит в противоречие с классово-специфичным нарративом о необходимости обеспечения скорейшего выхода на рынок труда, что стимулирует повышение рефлексивности

выбора. Кроме того, как показывает анализ принятия решений молодёжи, выбирающей колледж, этот выбор может быть вовсе не связан с построением своей образовательной траектории.

3. Нарратив о необходимости высшего образования оказывает формирующее воздействие на то, как принимается решение о дальнейшей профессии. Хотя ЕГЭ как институциональный механизм вводился в соответствии с неолиберальной логикой и должен был служить индивидуализации траекторий, существующие культурные нарративы реинтерпретируют его таким образом, чтобы обеспечить минимизацию неопределённости и дефицита информации. Индивиды отказываются от агентности в пользу сигналов, генерируемых институтами. Эти сигналы воспринимаются как прокси, проявляющие объективные характеристики индивида

4. Принятие тех или иных образовательных решений связано также с символической конструкцией (представлениями о) взрослости. Подростки на разных образовательных траекториях отличаются не только содержанием представлений о том, что значит быть взрослым и каков их текущий статус относительно взросления, но и тем, насколько ригидной или многозначной может быть интерпретация взрослости, и тем, как вообще может выстраиваться взаимодействие между индивидом и взрослостью как коллективно разделяемой символической конструкцией.

5. Ограничения исследования

Для анализа используются данные интервью, взятых в 2013-2014 годах, таким образом, полученные выводы релевантны для соответствующего исторического и институционального контекста. Тем не менее, хотя эти данные не позволяют делать выводы о выборе современных школьников, наш исследование выделило культурные нарративы и символические горизонты как универсальные измерения выбора. Наши эмпирические результаты позволят в дальнейшем проводить сравнение и оценивать изменения, происходящие в ландшафтах смыслов образовательных решений.

В силу особенности отбора информантов на начальном этапе исследования (которых происходит через школы), в выборе существенно больше кейсов выбора академической траектории. Поскольку выводы о выборе уйти в заведение СПО после 9 класса сделаны на 24 кейсах, их имеет смысл считать предварительными.

Поскольку интервью проводились уже после того, как было принято решение о том, оставаться после 9 класса в школе или нет, наша интерпретация опирается на ретроспективно созданные информантами нарративы. В то же время, поскольку интервью проводились осенью, можно считать, что после совершения непосредственного выбора прошло не слишком много

времени, чтобы восприятие этого выбора ещё не было искажено последующим опытом или дальнейшими решениями.

В силу опоры исследования на интерпретативный анализ, мы воздерживаемся от заключений о каузальности при описании наших результатов, ограничиваясь утверждением о наличии связи.

6. Научная и практическая значимость работы

Научная значимость данной работы состоит в, во-первых, теоретических результатах в виде концептуализации понятия «ландшафты смыслов», во-вторых, в получении новых эмпирических знаний о культурных механизмах образовательных решений, по-разному поддерживающих воспроизводство неравенства. Разработка данного подхода позволяет рассмотреть один и тот же выбор как совершаемый из разных логик, часть из которых может быть связана с классово-специфичными нарративами, часть – с кросс-классовыми нарративами, или более точечными символическими горизонтами. В перспективе это создаёт возможности для значимого развития исследований проблем воспроизводства неравенства в образовании.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты работы могут быть использованы для разработки решений и мер, учитывающих более тонкую и нюансированную природу образовательного выбора. Мы показали, что культурные нарративы и степень рациональности или рефлексивности принятия решений варьируются среди школьников с разным СЭС, и что поддержка образовательного выбора нужна как тем, кто решает уйти из школы после 9 класса, так и тем, кто решает остаться в старшей школе и поступить в ВУЗы, однако в разных случаях эта поддержка должна отличаться. Необходимо

1. преодолевать доминирование нарратива об обязательности получения высшего образования для обеспечения нормальной жизни,
2. расширять представления школьников о системе образования и возможностях, которые она даёт,
3. трансформировать представление о системе образования, демонстрируя, что в любых траекториях возможен рациональный, рефлексивный выбор,
4. работать с представлением школьников об их возможностях и ресурсах, независимо от их успеваемости и СЭС семьи.

Более глубокое понимание внутренней символической среды образовательного выбора может указать на то, как именно необходимо работать с построением своей образовательной траектории тем или иным подросткам, чтобы максимально задействовать имеющиеся возможности и реализовать свой потенциал.

7. Степень достоверности и апробация результатов

Достоверность результатов обеспечивается применением общенаучных методов исследования, триангуляцией интерпретаций между соавторами публикаций и данных между собой, соответствием методологии подходам в науках об образовании, результатами апробации и публикацией результатов в журналах с двойным слепым рецензированием.

8. Развитие исследований

Некоторые недавно вышедшие исследования уже подтверждают выводы, к которым мы пришли, основываясь на данных интервью, на данных статистики. Так, показано, что «с позиции субъективного восприятия высшее образование, во-первых, не закрепляет статусные привилегии в молодежной когорте, а во-вторых, не всегда играет роль социального лифта» (Лукина и др. 2024).

Перспективным направлением развития данного исследования будет более подробное изучение источников таких интерпретаций образования. Этими источниками могут быть более глубокие символические структуры, где речь идёт уже о различении сакрального и профанного, сакрального почитаемого и сакрального табуированного, не только самими подростками, но более широкими общностями и группами. При этом мы уже сейчас полагаем, что эти общности не будут идентичны привычным стратификационным категоризациям (например, по классам), а также, что эти общности будут более разнообразны (например, не будет единого основания, по которому их можно выделить, кроме разделяемых комплексов смыслов). Отдельной перспективой исследования будет изучение источника в различных трактовках взрослости, а также в целом различий в способах подростков работы со смыслами, символами и собственными культурными горизонтами. Крайне важным будет проведение более точечных исследований молодёжи в конкретных социально-экономических и символических условиях, поскольку данное исследование лишь делает масштабный срез.

Наконец, наиболее амбициозной и перспективной задачей будет лонгитюдный анализ обнаруженных нарративов и горизонтов – изучение того, как интерпретации образования изменяются по мере того, как индивид проходит через систему образования и выходит на рынок труда; изучение того, какие элементы символических горизонтов или новых формирующихся нарративов сильнее всего влияют на то, что будет изменено в представлении об образовании. Например, какие изменения в представлении о взрослении вносят изменения в интерпретация образования. А также, как практика образования, с которой сталкиваются молодые люди и

девушки внутри системы образования и на её границе с рынком труда, накопленный опыт образования и в целом жизни, и что именно в них, заставляет меняться культурные системы различия, на которые молодёжь опирается, интерпретируя окружающий мир.

9. Библиография

Авраамова Е.М., Беляков С.А., Логинов Д.М., Полушкина Е.А. Механизмы трудоустройства российской молодёжи. - Москва: Дело РАНХиГС, 2017. - 120 с.

Бессуднов А.Р., Куракин Д.Ю., Малик В.М. Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // Вопросы образования. - 2017. - №3. - С. 83-109.

Бессуднов А.Р., Малик В.М. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. - 2016. - №1. - С. 135-167.

Выборочное наблюдение трудоустройства выпускников 2016 // РОССТАТ URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/index.html (дата обращения: 30.09.2024).

Гимпельсон В.Е., Капелюшников Р.И., Карабчук Т.С., Рыжикова З.А., Биляк Т.А. Выбор профессии: чему учились и гдегодились? // Экономический журнал Высшей школы экономики. - 2009. - Т. 13. - №2. - С. 172-216.

Гимпельсон, В.Е., Зинченко, Д.И. Цена возраста: Заработная плата работников в старших возрастах. // Вопросы экономики. - 2019. - №11. - С. 35-62.

Зубок Ю.А., Чупров В.И. Молодые специалисты: проблема подготовки и положение на рынке труда // Социологические исследования. - 2015. - №5. - С. 114-122.

Ибрагимова З. Ф., Франц М. В. Динамический анализ неравенства достижений и возможностей в российском школьном образовании // Социологические исследования. – 2021а. - №9. - С. 54-64.

Ибрагимова З. Ф., Франц М. В. Неравенство возможностей в образовании в советский и постсоветский периоды: эмпирический анализ // Вопросы образования. - 2021. - №2. - С. 43-62.

Ключарев, Г.А. «Разрыв» образования и рынка труда: Мнения экспертов // Социологические исследования. - 2015. - №11. - С. 49-56.

Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Молодежь, рынок труда и экспансия высшего образования // Социологические исследования. - 2015. - №11. - С. 37-48.

Константиновский, Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы - начало 2000-х). - Москва: ЦСО, 2008. - 551 с.

Константиновский, Д.Л., Попова, Е.С. Российское среднее профессиональное образование: Востребованность и специфика выбора // Социологические исследования. - 2018. - №3. - С. 34-44.

Константиновский, Д.Л., Попова, Е.С. Среднее vs высшее // Мир России. - 2020. - №2. - С. 6–26.

Куракин, Д.Ю. Трагедия неравенства: Расчеловечивая «тотального человека» // Социологическое обозрение. - 2020. - Т.19. - №3. - С. 6–26.

Лукина, А.А. Образовательные траектории студентов первого поколения как кейс неравенства в высшем образовании // Вопросы образования. - 2023. - №2. - С. 133-160.

Лукина А.А., Мальцева В.А., Розенфельд Н.Я. Субъективная социальная мобильность выпускников вузов через призму их образовательных траекторий // Социологические исследования. - 2024. - №1. - С. 109-124.

Мальцева В.А., Сальникова И.Е., Шабалин А.И. Вместо университета — в колледж: что приводит успевающих одиннадцатиклассников в СПО? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. - 2022. - №3. - С. 45—66.

Мальцева В.А., Шабалин А.И. Не-обходной маневр, или Бум спроса на среднее профессиональное образование в России // Вопросы образования. - 2022. - №2. - С. 10-42.

Попова Е.С. Образовательные стратегии молодежи: мотивация выбора // Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования [монография] / Константиновский Д.Л., Абрамова М.А., Вознесенская Е.Д., Гончарова Г.С., Костюк В.Г., Попова Е.С., Чередниченко Г.А. — Москва: ЦСП и М, 2015. - С. 98-123.

Рощин С.Ю. Переход "учеба-работа": омут или брод? Препринт WP3/2006/10. - М.: ГУ ВШЭ, 2006. – 52 с.

Хавенсон, Т.Е., Чиркина, Т.А. Эффективно поддерживаемое неравенство. Выбор образовательной траектории после 11-го класса школы в России // Экономическая социология. - 2018. - №5. - С. 66-89.

Хавенсон, Т.Е., Чиркина, Т.А. Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // Журнал исследований социальной политики. - 2019. - №4. - С. 539-554.

Чередниченко Г.А. Положение на рынке труда выпускников вузов (по материалам опроса Росстата) // Социологические исследования. - 2018. - №11. - С. 95-105.

Чередниченко Г.А. Трудоустройство и положение на рынке труда выпускников среднего профессионального образования // Социологические исследования. - 2019. - №7. - С. 67-77.

Чиркина, Т.А. Социально-экономическое положение и выбор образовательной траектории учащимися // Экономическая социология. - 2018. - №3. - С. 109–121.

- Aaltonen, S., Karvonen, S. Floating Downstream? Parental Support and Future Expectations of Young People from Less Privileged Backgrounds // *Sociology*. - 2016. - №4. - C. 714–730.
- Alexander, J. C. *The meanings of social life: A cultural sociology*. - USA: Oxford University Press, 2003. - 296 c.
- Alexander, J., Smith, P. *The Strong Program in cultural sociology: Meaning first*. // *Routledge Handbook of Cultural Sociology*. - London: Routledge, 2018. - C. 13-22.
- Atkins, L. School to work transitions, serendipity and position in the field // *British Journal of Sociology of Education*. - 2016. - №5. - C. 641–655.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M., Reay, D. ‘Classification’ and ‘Judgement’: Social class and the ‘cognitive structures’ of choice of Higher Education // *British Journal of Sociology of Education*. - 2002. - №1. - C. 51–72.
- Botello, N.A. *The Landscape of Meaning, a Metaphor in Process* // *Czech Sociological Review*. - 2015. - №3. - C. 493–498.
- Boudon, R. *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. - New York: Wiley, 1974. - 220 c.
- Bourdieu, P. *Distinction: A social critique of the judgment of taste* / P. Bourdieu. – London : Routledge, 1984. – 640 c.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Thousand Oaks. California: SAGE Publications Ltd, 1990. - 259 c.
- Coffey, J., Farrugia, D. Unpacking the black box: the problem of agency in the sociology of youth // *Journal of Youth Studies*. - 2013. - №17(4). - C. 461–474.
- Fairclough, N. *Critical Discourse Analysis: The critical study of language*. - London: Longman, 1995
- Farrugia, D. The reflexive subject: Towards a theory of reflexivity as practical intelligibility // *Current Sociology*. - 2013. - №61(3). - C. 283–300.
- France, A., & Threadgold, S. Youth and political economy: Towards a Bourdieusian approach // *Journal of Youth Studies*. - 2016. - №19(5). - C. 612–628.
- Furlong, A., & Cartmel, F. *Young People and Social Change: New Perspectives*. - 2 изд. - Buckingham: Open University Press, 2007
- Hodkinson, P. The Origins of a Theory of Career Decision-making: A case study of hermeneutical research // *British Educational Research Journal*. - 1998. - №24(5). - C. 557–572.
- Hodkinson, P. Understanding career decisionmaking and progression: Careership revisited: The fifth John Killeen memorial lecture, October 2008 // *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*. - 2009. - №21(1). - C. 4-17.

Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. *Careership: a sociological theory of career decision making* // *British Journal of Sociology of Education*. - 1997. - №18(1). - C. 29-44.

Illouz, E. *Why Love Hurts: A Sociological Explanation*. - Cambridge: Polity Press, 2012. - 293 c.

Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. *Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales* // *Acta Sociologica*. - 2007. - №50(3). - C. 211-229.

Kosyakova, Y., Yastrebov, G., Yanbarisova, D., Kurakin, D. *The reproduction of social inequality within the Russian educational system* // *Models of secondary education and social inequality: An international comparison*. - Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2016. - C. 323–342.

Laughland-Booÿ, J., Mayall, M., & Skrbiš, Z. *Whose choice? Young people, career choices and reflexivity re-examined*. // *Current Sociology*. - 2015. - №63(4). - C. 586–603.

Lemke, J. *Textual Politics: Discourse and social dynamics..* - London: Taylor & Francis, 1995. - 208 c.

MacLure, M. *Discourse in educational and social research..* - Buckingham: Taylor & Francis, Open University Press. - 256 c.

Malik, V. *Study profile: The Russian panel study ‘Trajectories in Education and Careers’* // *Longitudinal and Life Course Studies*. - 2019. - №10(1). - C. 125-144.

Reed, I. A. *Interpretation and Social Knowledge: On the Use of Theory in the Human Sciences*. - Chicago: University of Chicago Press, 2011. - 206 c.

Roberts, S. *Misrepresenting ‘choice biographies’?: A reply to Woodman* // *Journal of Youth Studies*. - 2010. - №13(1). - C. 137–149.

Roberts, S. *One step forward, one step Beck: A contribution to the ongoing conceptual debate in youth studies*. // *Journal of Youth Studies*. - 2012. - №15(3). - C. 389–401.

Silva, J. M., & Corse, S. M. *Envisioning and enacting class mobility: The routine constructions of the agentic self*. // *American Journal of Cultural Sociology..* - 2018. - №6(2). - C. 231–265.

Smith, P. *Why war?: The cultural logic of Iraq, the Gulf War, and Suez..* - Chicago: University of Chicago Press, 2010. - 264 c.

Tavory, I. *Interviews and Inference: Making Sense of Interview Data in Qualitative Research* // *Qualitative Sociology*. - 2020. - №43(4). - C. 449–465.

Threadgold, S., & Nilan, P. *Reflexivity of Contemporary Youth, Risk and Cultural Capital*. // *Current Sociology*. - 2009. - №57(1). - C. 47–68.

Timmermans, S., & Tavory, I. *Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis*. // *Sociological Theory*. - 2012. - №30(3). - C. 167–186.

Timmermans, S., & Tavory, I. *Data Analysis in Qualitative Research: Theorizing with Abductive Analysis*. - University of Chicago Press, 2022. - 200 c.

Walker, C. Navigating a 'zombie' system: Youth transitions from vocational education in post-Soviet Russia. // *International Journal of Lifelong Education*. - 2007. - №26(5). - C. 513–531.

Walker, C. *Learning to Labour in Post-Soviet Russia Vocational youth in transition*. - London: Routledge, 2010. - 248 c.

Walker, C. 'I Don't Really Like Tedious, Monotonous Work': Working-class Young Women, Service Sector Employment and Social Mobility in Contemporary Russia // *Sociology*. - 2015. - №49(1). - C. 106–122.

Walker, C. Stability and precarity in the lives and narratives of working-class men in Putin's Russia // *Social Alternatives*. - 2015. - №34(4). - C. 28-34.

Walker, C. 'I just don't want to connect my life with this occupation': Working-class young men, manual labour, and social mobility in contemporary Russia: Social mobility in contemporary Russia. // *The British Journal of Sociology*. - 2018. - №69(1). - C. 207–225.

Yastrebov, G., Kosyakova, Y., & Kurakin, D. Slipping Past the Test: Heterogeneous Effects of Social Background in the Context of Inconsistent Selection Mechanisms in Higher Education // *Sociology of Education*. - 2018. - №91(3). - C. 224–241.

Yudkevich, M. Diversity and uniformity in the structure of Russian postsecondary education. // *Responding to Massification: Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*. - Springer, 2017. - C. 110-120.

Zerubavel, E. Horizons: On the Sociomental Foundations of Relevance, // *Social Research*. - 1993. - №60(2). - C. 397–413.