

Культурные паттерны образовательных решений российской молодежи на примере поступления в колледж

Екатерина Павленко

- Статья поступила в редакцию в мае 2023 г. **Павленко Екатерина Сергеевна** — младший научный сотрудник Центра социологии культуры Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10. E-mail: epavlenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6910-0515>
- Аннотация Проведено исследование с целью выяснить, как подростки воспринимают, делают для себя понятными и учитывают актуальные образовательные возможности, как выстраивают способы действия в пространстве этих возможностей, чтобы принять то или иное решение в отношении образования. Данные глубинных интервью, собранные в 2013 г. в рамках проекта «Траектории в образовании и профессии», используются для того, чтобы определить, на какие символические горизонты опираются подростки, принимая решение после 9-го класса уйти в колледж. Эти символические горизонты рассматриваются безотносительно к школьным оценкам подростков и социально-экономическому статусу их семей. Показано, что решения о выборе траектории принимаются подростками не случайно, не исключительно на основании школьных оценок, но в то же время и не полностью рационально. Идентифицированы четыре символических горизонта принятия решений, наличие которых свидетельствует о гетерогенности культурных паттернов совершения выбора уйти из школы и поступить в колледж.
- Ключевые слова социальное неравенство, образовательное неравенство, образовательные траектории, социально-экономический статус семьи, образовательный переход, среднее профессиональное образование, культура, культурные паттерны, символический горизонт
- Для цитирования Павленко Е.С. (2023) Культурные паттерны образовательных решений российской молодежи на примере поступления в колледж. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 179–206. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-17219>

Russian Youth Educational Choice Cultural Patterns: The Case of VET Choice

Ekaterina Pavlenko

Ekaterina S. Pavlenko — Junior Research Fellow at the Centre for Cultural Sociology, Institute of Education, National Research University, Higher School of Economics, Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: epavlenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6910-0515>

- Abstract** The aim of the study is to explore how adolescents make sense of various educational opportunities while making educational decision to go to college after grade 9. We seek to decipher which symbolic horizons adolescents derive from in order to shape their decision irrespective of grades or family SES. To do so, we draw on data from in-depth interviews collected in 2013 as part of the Trajectories in Education and Careers project. We find that, on the one hand, decisions about the choice of trajectory are not made randomly, solely because of grades, but at the same time they are not only rational. As a result, we identify 4 symbolic horizons of decision-making, which indicates the heterogeneity of cultural patterns of decision-making to leave school and go to college.
- Keywords** social inequality, educational inequality, educational trajectories, family SES, educational transition, VET, culture, cultural patterns, symbolic horizon
- For citing** Pavlenko E.S. (2023) Kul'turnye patterny obrazovatel'nykh resheniy rossijskoy molodyzhi na primere postupleniya v kolledzh [Russian Youth Educational Choice Cultural Patterns: The Case of VET Choice]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 179–206. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-17219>

В последнее десятилетие появилось много публикаций, связывающих образовательный выбор школьников после 9-го класса с воспроизводством социального неравенства как на данных все-российского лонгитюда «Траектории в образовании и профессии», так и на материалах международных сравнительных исследований (TIMSS, PISA). Как правило, в этих исследованиях используется теоретическая рамка первичных и вторичных эффектов неравенства. Когда речь заходит о вторичных эффектах неравенства [Boudon, 1974; Jackson, 2013], в фокусе внимания оказываются школьники с достаточно высокими академическими достижениями — высокими настолько, чтобы для них был возможен выбор между разными траекториями: в вуз через колледж [Yastrebov et al., 2018; Мальцева, Шабалин, 2021], в колледж после 11-го класса [Хавенсон, Чиркина, 2018; Мальцева, Сальникова, Шабалин, 2022] и, конечно, традиционная академическая траектория, в частности с развилкой на селективные и неселективные вузы [Бессуднов, Малик, 2016; Kosyakova et al., 2016; Хавенсон, Чиркина, 2019]. Исследователи фиксируют высокую значимость вторичных эффектов при выборе траектории после 9-го класса для школьников из семей с относительно низким социально-экономическим статусом: эти учащиеся с большой вероятностью получают низкие оценки, а те, у кого оценки сравнительно высокие, все равно выбирают «привычные» траектории [Бессуднов, Малик, 2016; Хавенсон, Чиркина, 2019]. Выбор колледжа после 9-го класса при низких оценках расценивается как наиболее понятный и в то же время наименее оптимистичный с точки зрения неравенства.

В исследованиях мотивации выбора системы СПО после 9-го класса сталкиваются представления об этом решении как о слу-

чайном и вынужденном — и как о рациональном в такой же мере, как и решение пойти в вуз [Константиновский, Попова, 2018; 2020]. «Вынужденный» характер решения исключает возможность его интерпретации.

Выбор, который совершается в 9-м классе, предопределяет уровень зарплат на всю оставшуюся жизнь [Гимпельсон, Зинченко, 2019]. Но материальными последствиями его значимость не исчерпывается. Когда речь идет о современном неравенстве, «экономические силы, связанные с неравенством, взаимодействуют с конфигурациями культурных паттернов и когнитивных процессов», производство смыслов и процессы интерпретации становятся более видимыми [Куракин, 2020]. В данной работе мы хотим показать, что за решением подростка уйти в колледж после 9-го класса в действительности стоят очень разные культурные паттерны принятия решений, которые отражаются на формировании траектории в дальнейшем. Мы покажем, что эти культурные паттерны могут многое нам прояснить в конструкции и механизмах воспроизводства неравенства, не сводимых к социально-экономическим факторам.

1. Культурные паттерны образовательного выбора

Акцент на рациональности акторов характерен как для зарубежных, так и для отечественных исследований [Ball et al., 2002]. Так, Д.Л. 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]. Со временем «происходят подвижки от преобладания вынужденности в мотивации к рациональности выбора» [Константиновский, Попова, 2020]. При этом рациональный выбор понимается как осмысленный, целенаправленный, не случайный¹ [Константиновский, Попова, 2018].

Мы используем термин «культурные паттерны», чтобы охарактеризовать совокупность различных культурных механизмов — таких как метафоры, нарративы, дискурсы, бинарные оппозиции, — вовлеченных в производство, приписывание смыслов и интерпретации. Мы полагаем, что «рациональный выбор» — лишь один из возможных культурных паттернов, в рамках которых мо-

¹ Таким образом, при обсуждении образовательного выбора в социологии образования используется иное определение рационального выбора, чем в строгих теориях рационального выбора, экономической теории, поведенческой экономике. О рациональном выборе говорят скорее как о сложившемся устойчивом образце поведения, характеризующемся в целом соответствием некоторых целей с некоторыми средствами и возможностями.

гут приниматься решения. И не очевидно, что этот паттерн должен быть эталонным или что он приводит к наилучшим результатам, особенно с точки зрения социальной мобильности. При внешнем сходстве аргументации в пользу этого паттерна он может осваиваться и воплощаться разными путями [Silva, Corse, 2018]. И конечно, рациональный выбор — не единственный способ принять осмысленное решение.

Принимаемые подростками решения в любом случае — независимо от школьных оценок, уровня зарплат и образования родителей — осмысленны и вписаны в другие культурные паттерны, формирующие не отдельный образовательный выбор, а всю биографию. В данной статье мы хотим показать, как подростки делают для себя понятными различные сигналы своего окружения, актуальные перспективы и цели, образовательные возможности, способы действия в пространстве этих возможностей, чтобы принять то или иное решение в отношении образования. Образование, таким образом, также выступает объектом интерпретации — а значит, распадается на отдельные элементы. Некоторые из них видны, а некоторые скрыты. Элементы интерпретируются по-разному, но в любом случае не совершенно волюнтаристски, случайно и субъективно. Школьные оценки тоже следует рассматривать как объект интерпретации, а не зафиксированный объективный факт.

Внимание исследователей к культурным процессам, разворачивающимся в ходе принятия образовательных решений и построения дальнейшей траектории, привлек Ф. Ходкинсон, и для этого он ввел в научный оборот термин «горизонты действия» [Hodkinson, Sparkes, 1997; Hodkinson, 1998; 2009]. С его помощью Ф. Ходкинсон хотел показать, что, во-первых, решения в настоящем принимаются исходя из некоторой перспективы будущего, во-вторых, что эта перспектива строится из той жизненной позиции, в которой индивид находится в поле (в бурдьевиистском смысле) в момент принятия решения, а также из его позиции в социальной структуре — и это разные позиции, хотя они могут быть очень близки. С каждой позиции открывается свой горизонт, иными словами, решения принимаются в рамках определенного горизонта действия. Ф. Ходкинсон называл свой подход герменевтическим, поскольку в дополнение к диспозиции индивида он включал в горизонт действия восприятие индивидом окружающих его возможностей. Горизонты действия «строятся на неразделимой связи между структурами возможностей систем образования и рынка труда и представлением индивида о том, что для него доступно и подходяще» [Hodkinson, 1998. P. 558].

Ф. Ходкинсон задается вопросом: как и почему определенные способы принятия решений остаются устойчивыми? Как, попадая на определенный путь, индивиды социализируются таким обра-

зом, что набор их целей и амбиций становится довольно узким? Индивиды принимают образовательные решения в рамках горизонтов действия, которые им доступны. Эти горизонты как дают возможности, так и создают ограничения их взгляда на мир. Иногда молодые люди отказываются следовать советам, потому что предлагаемые опции лежат вне горизонтов, которые представляются им адекватными. Эти опции не встраиваются в существующие у них схемы представлений о себе или о подходящих для них карьерных возможностях. Горизонты действия сегментированы: никто не представляет себе весь спектр возможностей, доступный им в образовании и на рынке труда.

То, что может быть «увидено» и «выбрано», зависит от горизонта действия, который, в свою очередь, определяется позицией человека в поле и по отношению к образовательным и трудовым структурам возможностей (*opportunity structures*), особенностями устройства и работы поля (здесь Ф. Ходкинсон опирается на теоретические построения П. Бурдьё²). Культура создает различные логики принятия решений. Для Ф. Ходкинсона культура — это «социально сконструированные и исторически укорененные общие основания знаний, ценностей и норм действия, в которых люди вырастают и которые принимают как естественный образ жизни» [Hodkinson, Sparkes, 1997. P. 33], однако в своих работах он не успел проанализировать этот смысловой аспект горизонтов действия. Разработки Ф. Ходкинсона получили продолжение в исследованиях рабочего класса, проведенных в Великобритании. Так, Л. Аткинс развивает тезис о важности «интуитивной прозорливости», случайностей и внешних факторов в формировании траекторий молодых людей из сравнительно менее обеспеченных социальных слоев, не имеющих преимуществ на рынке образования и труда [Atkins, 2017].

Концептуальный инструментарий Ф. Ходкинсона обсуждали участники масштабной дискуссии о роли в формировании индивидуального выбора, с одной стороны, рефлексивности, а с другой — структуры. Развивая идею о связи рефлексивности с социальной принадлежностью, многие исследователи [Roberts, 2012; 2010; Threadgold, Nilan, 2009; Laughland-Booy, Mayall, Skribs, 2015; France, Threadgold, 2016] находят подтверждение выдвинутой ими гипотезе о том, что более высокий уровень рефлексивности, т.е. способности переосмысливать собственную траекторию и думать о будущем, соотнося свои действия с возможными последствиями, характерен для молодежи, принадлежащей к более обеспеченным слоям населения. Таким образом, рефлексивность ас-

² Ф. Ходкинсон [Hodkinson, 1997; 1998] ссылается на ключевые работы П. Бурдьё, такие как *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* [Bourdieu, 1986], *Outline of a Theory of Practice* [Bourdieu, 1977]. В данной работе мы не будем углубляться в концептуальные построения П. Бурдьё.

социруется с привилегиями и преимуществами. С. Аалтонен и С. Карвонен, напротив, показывают, что эта связь не вполне очевидна и однозначна: в их исследовании многие выходцы из обеспеченных семей, наоборот, принимали решения нереклексивно, автоматически — шли по проторенной дорожке, размеченной для них родителями, в то время как молодые люди из менее обеспеченных слоев, будучи вынуждены справляться с большей неопределенностью, работали с большим числом внешних ограничений, действовали более рефлексивно [Aaltonen, Karvonen, 2016]. В подтверждение гипотез, выдвинутых Ф. Ходкинсоном, эти авторы показали: молодые люди убеждены, что самостоятельно совершают свой выбор, в то время как данные исследования свидетельствуют о сильном влиянии уровня образования их родителей на принимаемые ими решения. Во многом молодые люди опираются на ресурсы, в том числе символические, своих родителей — на те самые культурные паттерны и системы смыслов, формирующие поле значений, в рамках которого индивид интерпретирует окружающий мир.

В. Леман [Lehmann, 2004] показал, что молодежь из семей рабочего класса не отличается от выходцев из более обеспеченных слоев общества по глубине понимания своих позиций на рынке труда. Всем молодым людям, независимо от классовой принадлежности, приходится так или иначе сталкиваться с неопределенностью при построении образовательной траектории и преодолевать ее.

На академическом треке наиболее стратегическое решение — поступать или не поступать в университет — не принимается. Принимаются решения о том, в какой университет и на какую специальность поступать. В. Леман не нашел подтверждения высокой степени индивидуализации таких решений, о которой говорят многие исследователи. У представителей более обеспеченных социальных классов есть установка преуспевать (*to do well*), прилагать усилия (*to be hardworking*). Студенты рассматривают эту диспозицию как необходимый элемент своей траектории, даже если их родители не внушали им такое убеждение. В. Леман утверждает, что различия между типами треков гораздо более тонкие, чем простое разделение на академический и среднепрофессиональный трек, существует и неравенство внутри треков.

Ф. Ходкинсона привело к разработке его теории стремление показать, что решения, принимаемые молодыми людьми, не такие рациональные, линейные и поступательные, какими представляют их себе разработчики социальной политики и исследователи. А образовательные и карьерные траектории, которые проходит человек, не следует рассматривать по аналогии с прямой лестницей. Мы предпринимаем следующий шаг в преодолении этих упрощенных представлений и хотим показать, что образовательные решения встроены в более широкие культурные

паттерны. Для этого мы делаем концепт «горизонтов действия» более чувствительным к работе механизмов культуры и производства смыслов, расширяя понятие горизонта представлением о нем как о культурном паттерне релевантности, введенным Э. Зерубавелем. Мы полагаем, что «горизонт» в термине «горизонт действия» — это символическая структура, которая придает реальности смысл и становится рамкой отсчета для интерпретации реальности [Zerubavel, 1993]. Такой символический горизонт определяет, что считается желаемым и достойным достижения, какие варианты решений хороши, а каких следует избегать, чего достаточно, а чего нет: «Горизонты ограничивают не только наше перцептивное поле, но и наше концептуальное поле» [Ibid. P. 397]. Горизонт определяет, что индивид считает актуальным, а что — неактуальным, и действует по правилу исключения. Э. Зерубавель подчеркивает, что горизонт — это социальное явление, поскольку «многое из того, что мы считаем нерелевантным, на самом деле определяется как таковое только в соответствии с некоторыми социальными правилами исключения», которым мы учимся в процессе социализации. Горизонты действия и отображают, и структурируют хаотичное настоящее и будущее, наполненное рисками и неопределенностью, а когда горизонты действия объединяются с конкретной средой в процессе принятия образовательных решений, мы наблюдаем формирование определенных горизонтов принятия решений. И если для Ф. Ходкинсона культура — это «социально сконструированная и исторически обусловленная общая база знаний, ценностей и норм действий, в которую люди врастают и которую принимают как естественный образ жизни» [Hodkinson, Sparkes, 1997. P. 33], то мы вслед за К. Гирцем [Geertz, 1973. P. 5] определяем культуру семиотически, как паутину значений, которую создают сами люди, и в ситуации принятия образовательного решения эта паутина значений отражается в символическом горизонте выбора. Соответственно мы полагаем необходимым расшифровать, опираясь на какие символические горизонты, подростки принимают решения о том, чтобы после 9-го класса уйти в колледж, безотносительно к полученным в школе оценкам и к социально-экономическому статусу семьи.

Выбор оставить школу после окончания обязательных девяти классов — это событие, в которое включен широкий спектр процессов, оценок и решений. Индивиды применяют свой собственный горизонт действия к реальности. И в этой перспективе решение уйти из школы — это не то же самое, что решение поступить в профессиональное учебное заведение. Мы хотим показать, что выбор образовательной траектории определяется не только тем, что именно выбирается (почему выбирается именно СПО как СПО), и не тем, кто именно выбирает (молодой человек, получающий низкие оценки, недостаточные для поступления в универ-

ситет). Иногда говорят о выборе пути в 10-й класс и далее в вуз как о чем-то самоочевидном, иногда — о выборе уйти из школы после 9-го класса как о неизбежном и очевидном. Нас же интересуют условия и рамки этой очевидности.

2. Данные Исследование опирается на материалы интервью, проведенных в рамках подпроекта «Меченый атом» лонгитюда «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП). Всего состоялось 111 интервью, из них 24 — с учениками, ушедшими из школы после 9-го класса. Эти биографические интервью с участниками национальной панели ТрОП были взяты отдельно от проведения опроса с целью более развернутой интерпретации процессов принятия решений и навигации в образовательной системе. В интервью затрагивались темы детства, разных видов образования, организации свободного времени, планов и целей в жизни, круга общения, значимых взрослых, опыта обучения в школе. Наш анализ основан на первой и второй волнах ТрОП, проведенных в 2013 и 2015 гг.

База данных «Меченый атом» позволяет увидеть большое разнообразие логик, контекстов и способов выбора, но не позволяет детально изучить какую-либо из них или выделить типы. Задача при построении выборки состояла в том, чтобы охватить широкий круг кейсов. Выборку формировали в 8 регионах, в каждом из них интервью проводились в столице региона и в небольшом соседнем городе. Регионы отбирались с целью отразить разнообразие местных контекстов. В выборку вошли Москва, Санкт-Петербург, Калужская область, Свердловская область, Красноярский край, Краснодарский край, Амурская область, Республика Татарстан.

В первой волне исследования с целью рекрутирования информантов для интервью команда из двух исследователей посещала школу, в которой учились участники основного опроса ТрОП. Поскольку выборка ТрОП строится на базе выборки TIMSS, куда школьников отбирали классами, исследователи встречались с классом, рассказывали учащимся о целях исследования и приглашали желающих принять участие в интервью. При этом в каждом регионе рекрутеры стремились обеспечить достаточное разнообразие кейсов — вовлечь в исследование учеников обоих полов и с разной успеваемостью. В 2013 г. участники ТрОП учились в 10-м классе или уже в колледже, и для того, чтобы пообщаться с молодыми людьми, ушедшими из школы, мы также запрашивали помощь школ. Практически все интервью первой волны проводились на территории школ или в локальных центрах развития образования. В связи с тем, что первичной точкой рекрутинга информантов были только школы, а также с тем, что подростки, учащиеся в колледжах, являются сравнительно труднодоступной группой для рекрутирования, в выборке «Меченого атома» пре-

обладают кейсы старшеклассников. В табл. 1 отражена структура выборки по треку и уровню образования родителей.

Таблица 1. **Распределение информантов «Меченого атома» в зависимости от образовательного уровня родителей (численность и доля в выборке)**

	Академический трек (11-й класс)	Неакадемический трек (СПО)
У обоих родителей есть высшее образование	24 (28%)	4 (17%)
У одного из родителей есть высшее образование	30 (34%)	10 (42%)
Ни у одного из родителей нет высшего образования	33 (38%)	10 (42%)
Всего	87	24

Интервью были проведены и записаны с личного согласия школьников и их родителей. Для каждого школьника введен псевдоним, интервью анонимизированы, доступ к ним строго ограничен, контактные и личные данные информантов закрыты.

3. Методология Мы производим интерпретативный, герменевтический анализ содержания горизонтов принятия решений. В качестве концептуальной методологии мы опираемся на структурную герменевтику сильной программы культурсоциологии [Alexander, Smith, 2018], которая объединяет «плотное описание» К. Гирца со структурной лингвистикой К. Леви-Стросса. Методически проводилось открытое, а затем осевое (вокруг оси принятия решения в образовании) кодирование, далее осуществлялась интерпретативная работа по выстраиванию связей между категориями. Приведенные в тексте цитаты относятся непосредственно к описанию решений, связанных с уходом из школы и переходом в колледж, но для интерпретации этих фрагментов используется нарратив всего интервью.

4. Символические горизонты решений Далее мы опишем четыре символических горизонта, которые нам удалось выделить в ходе анализа интервью: горизонт ориентации на профессию; горизонты, формирующиеся относительно концепта школы; горизонт, сосредоточенный на идее начать работать как можно быстрее; горизонт страха перед ЕГЭ.

4.1. Профессия и целеполагание Горизонт «Профессия и целеполагание» наиболее близок к выбору, соотносённому с интересами, возможностями и притязаниями индивида. В этом горизонте выбираемая в соответствии с интересами подростка профессия может быть получена в колледже,

т.е. путь к будущей работе выстраивается в соотношении цели и инструментов ее достижения. Выбирается подходящая образовательная программа, подходящее учебное заведение, будущее выглядит определенным и контролируемым.

Интервьюер: А кроме автомобильного колледжа были какие-то варианты в принципе?

Респондент: Не было. Вот я, как закончил, получил аттестат, на следующий день сразу же отвез именно в этот колледж и именно только на одну специальность, сразу же, ну, вот, которую выбрал, только на нее. Больше никуда не подавал (Алексей, волна 1, интервью 85).

В таких кейсах проявляется агентность подростков и их нацеленность на самореализацию. Пространство этой самореализации лежит в профессии — а точнее, в том чтобы быть профессионалом в определенной области деятельности. Подростки ставят себе некоторую профессиональную цель, видят, какие шаги следует предпринять, предпринимая их, прилагают усилия и проявляют упорство в достижении своей цели. В этом горизонте среднее профессиональное образование нормализовано само по себе, без какого-либо дополнительного или высшего образования, оно может привести к успеху и помочь в достижении целей. В этом горизонте выбираться может не только профессия, которую можно получить исключительно в колледже. Например, профессию тренера можно получить и в университете, но вуза в горизонте подростка нет, а профессия тренера есть.

Мне просто вот было интересно, профессия тренера, педагога. И вот только вид спорта вот меня больше заинтересовал — гимнастика. Ну, я хотел, ну, и вот хочу заниматься ей (Дмитрий, волна 1, интервью 86).

Мы полагаем, что агентность выбора и стремление к самореализации не связаны с желаемым уровнем образования. Скорее они являются смысловой конструкцией, которая может быть освоена. Иными словами, степень агентности и стремление к самореализации не обязательно связаны с выбором высшего образования или с уровнем образования родителей. Это некоторый осваиваемый нарратив агентности [Silva, Corse, 2018].

Интервьюер: Ты бы остался в школе или наоборот?

Респондент: А, ну я бы, возможно, после девятого опять бы, ну, так же ушел. Ну, мне хотелось просто уже это. У нас город маленький, там мало возможностей, и хотелось уже куда-то даль-

ше, ну, и чтобы развиваться там получше можно было физически (Дмитрий, волна 1, интервью 86).

Мы видим стремление к развитию, росту, расширению возможностей. У первого из процитированных респондентов, Алексея, в школе были достаточно высокие оценки, он мог бы поступать и в вуз, но речи об этом не заводил. У Дмитрия преобладали удовлетворительные оценки, но они не являются для него препятствием к тому, чтобы быть агентным в своей траектории.

В среде, где путь в высшее образование не является самоочевидным и безусловно предпочтительным, даже когда школьная система «выталкивает» хорошо успевающего подростка на академический трек, среднее профессиональное образование не оказывается для него закрытым и избегаемым вариантом. У современной молодежи чаще, чем в предыдущих поколениях выпускников, встречается выбор специальности в соответствии с собственными интересами или представлениями о престижности и зарплате [Константиновский, Попова, 2020], и в наших данных мы также видим, что для некоторых молодых людей и девушек система среднего профессионального образования становится достаточно понятной, чтобы строить выбор стратегически, в отличие от того, что наблюдалось в 2000-х годах [Walker, 2007; 2010]. Однако это лишь один из возможных культурных паттернов.

4.2. Школа и новизна

Для горизонта «Школа и новизна» характерна связь образовательного выбора с представлением о школе как о чем-то неподходящем, устаревшем и со стремлением оказаться в новой среде. Школа и дальнейшие этапы образования разделяются не по уровню, а более сущностно: пребывание в школе накладывает на индивида определенную характеристику, и двигателем принятия решений становится необходимость избавиться от этой характеристики, получить новую. В нашей выборке обнаружены три варианта позиционирования индивида относительно школы.

4.2.1. Конфликт со школой

В формировании некоторых траекторий существенную роль играют не школьные оценки или планы и интересы, а отношения с институтом школы — конфликт или взаимодействие. В таких случаях фокус процесса принятия решений смещается на разрешение возникшей проблемы. Школа сама осуществляет трекинг, распределяя учеников по классами, по профилям в соответствии с учебными достижениями, но в некоторых кейсах для трекинга привлекаются другие основания.

Конфликты со школой, в частности несогласие с результатами селекции учащихся, имеют существенные последствия для образовательных траекторий. И подростки сталкиваются с тем, что не

все они одинаково «оснащены» для преодоления или разрешения таких конфликтов. К тому же, нередко для разрешения конфликтов со школой или учителями требуется вовлечение родителей, и они тоже должны располагать некоторыми компетенциями. Например, для перехода в другую школу требуется посредничество родителей и сотрудничество персонала школ, и родителям необходимо не только иметь представление о местном образовательном ландшафте, но и знать тонкости официальных и скрытых институциональных механизмов.

Интервьюер: А как ты решила поступать в колледж?

Респондент: Мама.

И.: Мама, угу.

Р.: Не, я хотела, наверное, до десятого-одиннадцатого остаться.

И.: Почему ты хотела и почему мама решила в колледж?

Р.: Ну, я не знаю, хотела — не хотела. Но мама хотела меня потом в другую школу перевести, но было уже поздно, потому что я порвала свой дневник. А там требовали во всех школах дневники. Вот. А в колледж она меня, ну, отдала просто близко. И пищевой, типа нормальная профессия (Ольга, волна 1, интервью 4).

Во многих исследованиях отмечалось, что представители среднего класса, люди со сравнительно высоким уровнем образования лучше, чем выходцы из семей относительно низкого социально-экономического статуса, разбираются в институциональных механизмах [Lageau, 2011]. Ситуации, возникающие в случае конфликта со школой, характеризуются не столько определенным горизонтом действия, сколько разрывом, который происходит при столкновении горизонта с препятствиями, появлением «слепых пятен», которые горизонт не способен осветить или проинтерпретировать.

Не все школьники одинаково осведомлены о правилах перехода из 9-го в 10-й класс, об условиях перевода в другую школу. Семьи школьников также часто не располагают полной информацией, которая позволяла бы не просто решить возникшие проблемы, но и планировать образовательную траекторию учащегося с опорой на понимание общих институциональных механизмов образования. Такая неосведомленность, по нашему мнению, обусловлена тем, что подростки и их родители воспринимают путь учащегося с одной школьной ступени на другую как не содержащий никаких препятствий, непроблематичный, и они не рассматривают школу как систему, с которой можно агентно взаимодействовать некоторым специфическим образом.

4.2.2. Объективация школой Другой вариант конфликта со школой — оценка школой подростка как не подходящего для школы как для социального института или не соответствующего образу ученика школы.

Интервьюер: А какие-то другие варианты Вы не успели рассмотреть — там другая школа или еще другой колледж, что-то такое?

Респондент: Ну, думаю, еще повлияло... повлияло то, что мне еще тогда на собеседовании, когда мы пришли в школу, мне сказали, что школа — это не мое, что я уже выросла из школы, вот.

И.: А объяснили, что это значит? Почему? Как Вы это поняли сами?

Р.: Я помню то, что я это поняла как-то. Я уже не помню досконально все. Мне кажется, что это была действительно правда... то, что я особенно не любила так подчиняться, соблюдать какие-то правила. И мне в колледже гораздо комфортней (Элла, волна 1, интервью 60).

Характеристика, которую дает подростку школа, оказывает очень сильное влияние на то, как подросток думает о себе и, соответственно, какой для него открывается горизонт действия. Как мы увидим из следующего отрывка, молодой человек считал, что, раз в школе у него не получается достаточно хорошо учиться, путь в высшее образование для него закрыт. Однако обучение в колледже дало ему совершенно новый опыт.

Интервьюер: А расскажите еще немножко про то, почему вообще решили из школы уйти после девятого класса? Когда... когда это решение приняли? Там, ну, не было планов остаться доучиться?

Респондент: Нет, я сначала думал, что я не буду в институте учиться. Да я и как бы, ну, вот так знал, что...

И.: Не думали, что в институте?

Р.: Да. Я сначала, ну, не думал, что у меня с учебой так хорошо получится в техникуме. Потому что, ну, я в школе так, проморгал, видимо, какой-то момент, а вот в техникуме, там все как бы по новой начинается. И я, короче, сидел, внимательно слушал и так начал учиться (Эльдар, волна 1, интервью 62).

В ряде случаев мы фиксируем, как у подростка изменяется представление о себе, о своих возможностях, как у него в целом трансформируется горизонт действия при переходе из школы в кол-

ледж. Например, неуспехи в школе заставляют его закрывать для себя путь в систему высшего образования, а обучение в колледже может парадоксальным образом сработать на повышение мотивации к обучению.

Наиболее значимым признаком кейсов объективации школы является конфликт, который возникает из-за несоответствия представлений подростка о работе системы и о своем месте в этой системе его гипотетическим сценариям будущего. Находясь в школе физически и институционально, подростки воспринимают и усваивают ее представление о себе как объективирующее, и выход из школы может означать для них доступ к освоению нарратива агентности.

4.2.2. Объективация школы

Горизонты действия, которые мы рассмотрим далее, характеризуются достаточно выраженной агентностью подростков, которая также выстраивается вокруг школы. Школа определяется как место, из которого нужно уйти, как этап, завершение которого означает прохождение какой-то ступени — мы полагаем, ступени символического взросления.

Интервьюер: А почему не стал тогда доучиваться до одиннадцатого класса и потом в институт?

Респондент: Не знаю... что-то захотелось уйти со школы (Альберт, волна 1, интервью 38).

В некоторых случаях подростки проявляют заметную целеустремленность и упорство в достижении своей цели «уйти из школы». На примере кейса ниже мы видим, что само по себе высшее образование не станет привлекательной опцией, если окружение не позволяет создать новую смысловую разметку, вписать его в горизонт и, с другой стороны, если сам подросток достаточно автономен по отношению к построению своего горизонта действия. Таким образом, для разворачивания горизонта, в который будет вписано высшее образование как доступная возможность, недостаточно просто поместить высшее образование в этот горизонт. Его желательность, необходимость к нему стремиться должны быть осмыслены и доступны для интерпретации.

Интервьюер: А что случилось?

Респондент: Ну, я не хотел учиться в десятом классе.

И.: А родители настаивали?

Р.: Да.

И.: А почему родители настаивали, чтобы ты учился?

Р.: Они хотят, чтобы я получил высшее образование.

И.: А ты хочешь?

Р.: Ну, я не знаю еще.

И.: А какое-то специальное?

Р.: Среднее специальное, да.

И.: Нет. В смысле, какое-то... какое именно они хотят, чтобы ты получил высшее образование?

Р.: Ну, хотят, чтобы у меня высшее образование было, просто высшее и все. Не знаю...

И.: Любое?

Р.: Да. Не знаю, зачем оно им нужно. Вот они и запихнули меня в десятый класс. Но я сделал все, чтобы уйти.

И.: А что сделал?

Р.: Ну, много хорошего.

И.: Ну... какие-то конфликты, что ли, были?

Р.: Да.

И.: В школе?

Р.: Да.

И.: С учителями? Ну... и как ты так на это решился?

Р.: Ну, как? Ну, если я не хотел учиться в десятом классе? Как я буду через свою силу воли учиться? Что я и как? Я не хотел, и я не учился.

И.: Ну, а родители?

Р.: Ну, ругали. Но я все равно оспорил их точку зрения и ушел, куда хотел (Игорь, волна 1, интервью 94).

Игорь агентен в том, чтобы достигать своих целей, но плоскости, к которой лежат цели и в которой принимаются решения, не совпадают: решения принимаются в отношении школы (уйти или остаться) в большей степени, чем в отношении обучения в колледже или вузе. Следующая цитата о школе из того же интервью подкрепляет такую интерпретацию:

Ну, а как? [В школу] просто приходишь и не учишься, ниче не делаешь. Оно как-то само потом все появляется. А в колледж перешел, и там как-то учиться повеселее, и предметы новые, как-то все удобнее, учителя другие, и обстановка другая, коллектив другой (Игорь, волна 1, интервью 94).

Подросток ориентирован на смену горизонта, смену перспективы, и в его представлении уход из школы может эту смену обеспечить. Здесь мы также обнаруживаем в качестве смыслового драйвера идею движения, смены, новизны. В похожей логике строятся горизонты действия, когда подросток принимает решение пойти в колледж, потому что это позволит переехать в другой город. Здесь решение о поступлении в колледж, собственно, вторично по отношению к идее смены локации, в этом случае географической. Таким образом, образование, мы полагаем, помещено в сети связанных смыслов, и делать видимыми и понятными решения о будущей траектории могут как смыслы, связанные с образованием, так и смыслы, не связанные с образованием, в которых образование будет лишь обеспечивать возможность реализации первичных смыслов.

Я, в принципе, тоже себя не вижу работающей в садике. Ну, вот не знаю, но... я вообще, у меня такое ощущение, что я, ну, пока не осознаю, что я вообще где-то в колледже. И я до сих пор учусь, просто это как бы школа, просто другая ступенька и все такое (Екатерина, волна 1, интервью 1).

Смысл решения обучаться в колледже для Екатерины не связан ни с приобретаемой профессией, ни с колледжем как определенной ступенью образования. Смысл в том, что колледж — другая ступень, отличная от школы. Школа становится значимым символическим якорем, относительно которого не только принимаются решения, но и размечается окружающая реальность — колледж сравнивается со школой и интерпретируется через нее.

Зарубежные исследователи сегодня также обращают внимание на то, как школа и учителя формируют культурные паттерны решений школьников [Delay, 2022; Sobotka, 2021], однако на наших данных мы видим, что во многих случаях сама идея школы, поставленная в рамку категории (не)новизны, становится центральным элементом выбора.

4.3. Работа и скорость

Для некоторых подростков решение закончить школьное образование сопряжено со стремлением начать самостоятельную жизнь, начать зарабатывать. Ключевой категорией, на основании которой принимается то или иное решение, становится работа, и она рассматривается как нечто, что требуется как можно скорее получить. Мы полагаем необходимым внести коррективы в традиционную логику рассмотрения идеи раннего взросления, характерного для менее обеспеченных социальных групп. Вопреки распространенному представлению о последовательности событий «фактически раньше выходя на рынок труда, молодые люди и девушки раньше

взрослеют, обретают финансовую независимость» следует признать, что в некоторых случаях стремление «повзрослеть» оказывается первичным и движет подростками. В то же время остается открытым вопрос, как и почему складывается именно такой символический горизонт.

Респондент: Ну, наверное, потому, чтобы быстрее начать работать. Ну, после девятого как бы хотелось уйти, то есть в одиннадцатый класс вообще не планировал идти... Ну, как я думал в девятом классе, что я не пойду в одиннадцатый класс, так оно и решилось, что я не пошел. Вот, поехал, учебное заведение нашел. Техникум. Вот, поступил туда.

Интервьюер: То есть Вы сразу думали, что не будете учиться до конца?

Р.: Ну, у меня мама, конечно, хотела, чтоб я до одиннадцатого учился, но я был против.

И.: А почему?

Р.: Ну, почему-то не хотелось в одиннадцатый класс идти. Чтобы, ну, быстрее начать работать просто, к примеру. Уже чтобы там...

И.: А почему быстрее хотелось начать работать?

Р.: Не знаю. Просто почему-то так всегда к работе клонилось (Максим, волна 1, интервью 63).

В кейсах, которые мы отнесли к этому горизонту, якорем интерпретации и принятия решения становится работа — именно она источник производства смысла. Кейс Максима прекрасно иллюстрирует объяснительный потенциал концепта смыслового горизонта действия: работа является доминантой, через которую осмысливается общая разметка возможностей (пойти в 11-й класс, пойти в техникум) и совершается выбор. Но немаловажным элементом генерации смыслов здесь выступает и категория скорости: хочется не просто работать, а быстрее начать работать. Измерение скорости задает временную разверстку для принятия решения. Ведь на этом месте могли быть другие смыслы: «хочу быстрее стать независимым», или, наоборот, в другой рамке скорости «могу куда не торопиться, потому что мне важнее уровень зарплаты». Но в данном случае смысловые якоря именно такие, они и приводят к решению завершить обучение в школе.

Интервьюер: А сами как оцениваете? Хорошо это или плохо, что пошли раньше в школу?

Респондент: Ну, по мне так хорошо. То, что, ну, быстрее отучусь, быстрее профессию получу. Быстрее профессия — быстрее работа. Быстрее работа — быстрее уже там все остальное (Виктор, волна 1, интервью б1).

Наибольший интерес вызывает категория скорости: Виктор хочет быстрее получить работу. Почему нужно быстрее, куда стремятся успеть подростки? Изучение темпорального измерения горизонтов, решений и событийности мы считаем перспективным направлением в исследовании неравенства в образовании. В современных исследованиях фиксируется удлинение, пролонгация перехода во взрослость, что, как правило, связывают с доступностью возможностей такой пролонгации — как институциональных (расширение охвата высшим образованием), так и социально-экономических (увеличение экономического капитала, позволяющее родителям дольше поддерживать своих детей) [Furstenberg, 2013; Arnett, 2006; Bynner, 2005; Jones, 2002]. Но если мы рассматриваем процесс принятия решений как интерпретативный, то возникают вопросы как в отношении продления образования, так и в отношении его непродления. Отказ от продления образовательной траектории в этом случае — не вынужденный и безальтернативный выбор, а решение, опирающееся на саму идею работы, помещенную в категориальную рамку ее быстрого приближения. Как справедливо отмечает И. Шон, траектории, по которым молодые переходят во взрослость, разнообразнее, чем простая дихотомия «быстрого» и «длинного» трека [Schoon, 2015].

4.4. Тесты, знания и страхи

С введением ЕГЭ стал постепенно меняться ландшафт принятия решений об образовании. В России развенчан миф о всеобщем высшем образовании [Бессуднов, Куракин, Малик, 2017], и в последние годы появляется все больше исследований, посвященных росту популярности среднего профессионального образования [Мальцева, Шабалин, 2021]. В 2012–2013 гг., о которых идет речь в наших интервью, ЕГЭ уже был сформировавшимся механизмом, он обрел собственные смыслы, но среднее профессиональное образование еще не оформилось как осмысленная траектория в такой степени, как она представлена в решениях современных подростков.

И в некоторых горизонтах действия в наших кейсах ЕГЭ стал основной категорией, вокруг которой происходит принятие решений о переходе из школы в колледж после 9-го класса.

4.4.1. Тесты и знания

Появляется различие между подготовкой к ЕГЭ и получением знаний. Усвоение тех или иных сведений с целью прохождения тестирования не рассматривается как получение знаний.

При фокусировке на «прохождении» теста этот тест теряет в глазах подростков свое качество оценки уровня знаний. Речь идет не о том, что «нужно хорошо учиться, много знать, и это поможет сдать тест», а о том, что «нужно пройти тест, а знания — это что-то другое».

Интервьюер: А как вообще принималось решение о том, чтобы тебе не учиться дальше в школе, а пойти в колледж?

Респондент: Нет, на самом деле я... Я сдала ГИА, и потом мне девочка просто... То есть она заканчивала два года за один год, она не сдала ЕГЭ. И просто все это ЕГЭ — это очень серьезно, и мне кажется, что вот эти два года, десятый-одиннадцатый класс, будут готовить только к ЕГЭ. Потому что что я сейчас слышу? Готовят ЕГЭ, ЕГЭ, ЕГЭ, ЕГЭ. Все эти тесты, тесты. Вот. И я считаю, что за эти два года я бы... Ну, я пошла в колледж потому, что я понимала, что за те два года, которые они будут там готовиться к ЕГЭ, я получу уже знания (Екатерина, волна 1, интервью 1).

В данном случае под знаниями имеются в виду полезные знания, причем не обязательно полезные для работы. Просто знания под ЕГЭ не рассматриваются как полезные.

4.4.2. Страх и неуверенность

С введением ЕГЭ связано возрастание значимости для принятия решений «неуверенности», которая может касаться как оценки своих шансов сдать экзамен, так и оценки своих способностей справиться с экзаменом как определенной процедурой.

Ну, я просто подумала то, что ЕГЭ мне сдавать смысла нету, то, что я математику не сдам. Я решила просто уйти после девятого. Просто побоялась ЕГЭ сдавать (Евгения, волна 1, интервью 108).

Важно, что «страх не сдать ЕГЭ» становится смысловой единицей сам по себе, конечной точкой принятия решения. Не рассматриваются варианты лучше подготовиться, потратить старшие классы на подготовку к экзамену — настолько негибкой оказывается оценка своих возможностей.

Страх перед ЕГЭ может означать и боязнь самого процесса экзамена. Ее возникновение, как нам кажется, может быть важным индикатором социального водораздела — что формирует готовность к формату экзамена, чем обусловлена неуверенность перед процедурой, насколько это связано с социально-экономическими характеристиками семьи? ЕГЭ по замыслу его создателей выведен из привычного институционального пространства

школы, он существует на другом институциональном уровне, отдельно и от школы, и от университета. И кому-то он помогает преодолевать локальные ограничения, а для кого-то, наоборот, становится барьером в использовании локальных возможностей, поскольку доступа к этому другому институциональному уровню подростки для себя не видят.

Интервьюер: А какие-то еще варианты рассматривали, кроме техникума?

Респондент: Ну, на самом деле я определился с техникумом давно, а насчет института я думал, но я немного побоялся ЕГЭ сдавать. Не знаю почему. Потому что вот как бы мне сейчас только пришлось бы сдавать ЕГЭ, вот в этом году. И на тот момент, когда я решил поступать, я думал, что через вот эти вот три-четыре года с ЕГЭ какую-нибудь волокиту замутят или что-нибудь еще. Ну, усложнят его полностью, что он будет вообще ужасно нелогичный, непонятный, потому что тесты — они и так сами по себе нелогичны, и непонятно будет. Вот. Ну, то есть я побоялся то, что именно его усложнят не в плане знаний, а именно... как сказать-то?..

И.: Ну, в плане технологии...

Р.: Ну да. То есть саму процедуру экзамена усложнят. Вот. Потому что, когда вот на экзамен приходишь, и так как бы у тебя изнутри напрягает то, что ты как бы... сейчас у тебя ответственный момент, тебе надо все правильно сделать. Ты там себя начинаешь накручивать, и — бац! — ошибка. Вот. А там еще напрягут этим всем, то, что там камеру поставят, или что-нибудь еще там. Преподаватели будут ходить, напрягать. Вот. Вот этого побоялся то есть (Игорь, волна 1, интервью 28).

Роль страха в формировании дистанции к такому значимому элементу образовательной траектории, как ЕГЭ, нуждается в подробном изучении. Эта дистанция «измеряется» разными характеристиками, и как исследователям, так и авторам образовательной политики важно понимать, как эта дистанция возникает, чтобы найти способы ее преодолеть. Дистанция, задаваемая страхом и неуверенностью в себе, отличается от дистанции, возникающей как некоторая самоочевидность, как слепое пятно, которое сложно даже локализовать, как идея недоступности.

5. Заключение

Продвигаясь к ответу на вопрос о механизмах воспроизводства социального неравенства и социальной мобильности, расширения образовательных возможностей, в перспективе интерпретативного подхода мы фиксируем, что решения о выборе образо-

вательной траектории принимаются подростками не вынужденно, но в то же время и не рационально — в том смысле, как рациональность понимается в соответствующей литературе [Тартаковская, Ваньке, 2016; Константиновский, Попова, 2020; 2018]. И хотя используемые нами данные были получены в 2013 г., когда социальный, экономический, образовательный контекст существенно отличался от сегодняшнего, мы полагаем, что результаты данного исследования демонстрируют возможности интерпретативного подхода в изучении образовательного выбора. Кроме того, наши данные отражают содержание культурных паттернов в конкретный момент времени, что позволит в дальнейшем делать обоснованные сопоставления.

На основании материалов интервью с подростками выделены четыре типа культурных паттернов, которые становятся символическими горизонтами принятия решений об образовании: 1) горизонт ориентации на профессию, разворачивающийся в рамках категориальных процессов целеполагания; 2) горизонты, формирующиеся относительно концепта школы как пройденного этапа для подростка и разворачивающиеся в категориальной рамке стремления к новизне; 3) горизонт, сосредоточенный на идее начать работать как можно быстрее; 4) горизонт страха перед обезличенными институциональными механизмами отбора, в нашем случае — перед ЕГЭ.

Основной результат исследования состоит в обнаружении гетерогенности культурных паттернов принятия решений. Эти паттерны по отдельности встречаются и в других исследовательских работах, но именно интерпретативная рамка позволяет увидеть, что они соседствуют друг с другом, а также являются достаточно автономными как от социально-экономических условий, так и от уровня образовательных достижений. Так, в исследовательской литературе тема раннего выхода на рынок труда (*fast track to adulthood* [Dolberg, Amit, 2023]) сегодня сталкивается с темой отложенного взросления, для обозначения которого психологи вводят новые термины, такие как *emerging adulthood* [Arnett, 2000]. Однако мы показываем, что разным подросткам в разной степени свойственны установки, соответствующие этим символическим конструкциям: для кого-то важнее повзрослеть, а для кого-то — перестать быть школьником. Проблематизация ЕГЭ как барьера к получению высшего образования, ради избегания которого подростки выбирают колледж или «обходной путь» в вузы, сегодня также представлена в литературе, и особенно в российских исследованиях траекторий [Yastrebov et al., 2018; Мальцева и др., 2022]. Мы же показываем, что далеко не все подростки, оказавшиеся перед выбором траектории в 9-м классе, принимают решения, исходя из количества набранных баллов ЕГЭ. Таким образом, мы не можем выделить наиболее весомые факторы среди

набора значимых обстоятельств. Мы не можем судить о том, что важнее — скорее пойти работать или скорее уйти из школы, мы не можем утверждать, что тот или иной феномен, например ЕГЭ, одинаково воспринимается всеми подростками и играет определенную роль в принятии ими образовательных решений.

Остаются открытыми для будущих исследований вопросы: каков источник тех или иных паттернов в разных контекстах, как осуществляется освоение этих паттернов, какую роль в конфигурации культурного паттерна выбора играют институциональные условия системы образования. В качестве одного из главных выводов нашего исследования мы фиксируем разнообразие представлений об образовании в разных культурных паттернах принятия решений о будущем — а это значит, что система образования не диктует логику взаимодействия с ней и принципы принятия решений об образовании. Напротив, система образования является объектом интерпретации, и образовательные решения зависят от конкретных интерпретаций, а не только от образовательных возможностей и институциональных механизмов.

Обсуждая, используя и экстраполируя результаты данного исследования, следует учитывать ряд его существенных ограничений. В первую очередь выборка информантов не является систематической по ключевым структурным характеристикам, таким как школьные оценки и социально-экономический статус семьи. Кроме того, наша выборка не позволяет в достаточной степени учитывать региональный и локальный контекст систем образования и жизненных шансов молодежи.

Как справедливо замечает Р. Абрамов, «рабочим в целом уделяется явно недостаточно внимания» [Абрамов, 2019. С. 289]. Мы надеемся, что привлечение исследовательского внимания к условиям формирования современного рабочего класса через анализ механик, в том числе символических, выбора такой траектории поможет компенсировать эту академическую лагуну.

Благодарности

Публикация подготовлена при поддержке аспирантского гранта РФФИ на реализацию научного проекта № 20-311-90083 «Ландшафты смыслов образовательных решений современной российской молодежи».

Литература

1. Абрамов Р. (2019) Рабочие в современных социологических исследованиях: российский контекст. *Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения*, т. 3, № 3, сс. 283–291. <https://doi.org/10.35634/2587-9030-2019-3-3-283-291>
2. Бессуднов А., Малик В. (2016) Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 135–167. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-135-167>

3. Бессуднов А., Куракин Д., Малик В. (2017) Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 83–109. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-83-109>
4. Гимпельсон В.Е., Зинченко Д.И. (2019) Цена возраста: заработная плата работников в старших возрастах. *Вопросы экономики*, № 11, сс. 35–62. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2019-11-35-62>
5. Константиновский Д.Л. (2008) *Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы — начало 2000-х)*. М.: Центр социального прогнозирования.
6. Константиновский Д.Л., Попова Е.С. (2020) Среднее vs высшее. *Мир России*, т. 29, № 2. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2020-29-2-6-26>
7. Константиновский Д.Л., Попова Е.С. (2018) Российское среднее профессиональное образование: востребованность и специфика выбора. *Социологические исследования*, № 3, сс. 34–44. <https://doi.org/10.7868/S0132162518030030>
8. Куракин Д. (2020) Трагедия неравенства: расчеловечивая «тотального человека». *Социологическое обозрение*, т. 19, № 3, сс. 167–231. <http://dx.doi.org/10.17323/1728-192x-2020-3-167-231>
9. Мальцева В.А., Сальникова И.Е., Шабалин А.И. (2022) Вместо университета — в колледж: что приводит успевающих одиннадцатиклассников в СПО? *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 3, сс. 45–66. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.3.2090>
10. Мальцева В., Шабалин А. (2021) Не-обходной маневр, или Бум спроса на среднее профессиональное образование в России. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 10–42. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-10-42>
11. Тартаковская И., Ваньке А. (2016) Карьера рабочего как биографический выбор. *Социологическое обозрение*, т. 15, № 3, сс. 9–48. <https://doi.org/10.17323/1728-192x-2016-3-9-48>
12. Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А. (2018) Эффективно поддерживаемое неравенство. Выбор образовательной траектории после 11-го класса школы в России. *Экономическая социология*, т. 19, № 5, сс. 66–89. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2018-5-66-89>
13. Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А. (2019) Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи. *Журнал исследований социальной политики*, т. 17, № 4, сс. 539–554. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554>
14. Aaltonen S., Karvonen S. (2016) Floating Downstream? Parental Support and Future Expectations of Young People from Less Privileged Backgrounds. *Sociology*, vol. 50, no 4, pp. 714–730. <https://doi.org/10.1177/0038038515577907>
15. Alexander J.C., Smith P. (2018) The Strong Program in Cultural Sociology: Meaning First. *Routledge Handbook of Cultural Sociology* (eds L. Grindstaff, M.-C.M. Lo, J.R. Hall), London; New York: Routledge, pp. 13–22. <https://doi.org/10.4324/9781315267784-2>
16. Arnett J.J. (2006) The Psychology of Emerging Adulthood: What Is Known, and What Remains to Be Known? *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century* (eds J.J. Arnett, J.L. Tanner), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 303–330. <https://doi.org/10.1037/11381-013>
17. Atkins L. (2017) The Odyssey: School to Work Transitions, Serendipity and Position in the Field. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 38, no 5, pp. 641–655. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1131146>
18. Ball S.J., Davies J., David M., Reay D. (2002) 'Classification' and 'Judgement': Social Class and the 'Cognitive Structures' of Choice of Higher Education. *Bri-*

- tish Journal of Sociology of Education*, vol. 23, no 1, pp. 51–72. <https://doi.org/10.1080/01425690120102854>
19. Boudon R. (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York, NY: John Wiley & Sons.
 20. Bourdieu P. (1986) *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London; New York: Routledge.
 21. Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London; Beverly Hills: Sage.
 22. Bynner J. (2005) Rethinking the Youth Phase of the Life-Course: The Case for Emerging Adulthood? *Journal of Youth Studies*, vol. 8, no 4, pp. 367–384. <https://doi.org/10.1080/13676260500431628>
 23. Delay C. (2022) Youngsters' Choices within the Field of Vocational Education in French-Speaking Switzerland: The Interplay of Institutional Influences, Peer-Group and Habitus. *Journal of Youth Studies*, vol. 25, no 1, pp. 116–135. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1849583>
 24. Dolberg P., Amit K. (2023) On a Fast-Track to Adulthood: Social Integration and Identity Formation Experiences of Young-Adults of 1.5 Generation Immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 49, no 1, pp. 252–271. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2088484>
 25. France A., Threadgold S. (2016) Youth and Political Economy: Towards a Bourdieusian Approach. *Journal of Youth Studies*, vol. 19, no 5, pp. 612–628. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1098779>
 26. Furstenberg F.F. (2013) Transitions to Adulthood: What We Can Learn from the West. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 646, no 1, pp. 28–41. <https://doi.org/10.1177/0002716212465811>
 27. Geertz C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York, NY: Basic Books.
 28. Hodkinson P. (2009) Understanding Career Decision Making and Progression: Careership Revisited: The Fifth John Killeen Memorial Lecture, October 2008. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, vol. 21, no 1, pp. 4–17. <https://doi.org/10.20856/jnicec.2102>
 29. Hodkinson P. (1998) The Origins of a Theory of Career Decision-Making: A Case Study of Hermeneutical Research. *British Educational Research Journal*, vol. 24, no 5, pp. 557–572. <https://doi.org/10.1080/0141192980240505>
 30. Hodkinson P., Sparkes A.C. (1997) Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, no 1, pp. 29–44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
 31. Jackson M. (2013) Introduction: How Is Inequality of Educational Opportunity Generated? The Case for Primary and Secondary Effects. *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment* (ed. M. Jackson), Stanford, CA: Stanford University, pp. 1–33. <https://doi.org/10.1126/stanford/9780804783026.003.0001>
 32. Jones G. (2002) *The Youth Divide: Diverging Paths to Adulthood*. New York, NY: York Publishing Services for the Joseph Rowntree Foundation.
 33. Kosyakova Y., Yastrebov G., Yanbarisova D., Kurakin D. (2016) The Reproduction of Social Inequality within the Russian Educational System. *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison* (eds S. Buchholz, H.-P. Blossfeld, J. Skopek), Cheltenham / Northampton: Edward Elgar, pp. 323–342. <https://doi.org/10.4337/9781785367267.00031>
 34. Lareau A. (2003) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
 35. Laughland-Booÿ J., Mayall M., Skrbiš Z. (2015) Whose Choice? Young People, Career Choices and Reflexivity Re-Examined. *Current Sociology*, vol. 63, no 4, pp. 586–603. <https://doi.org/10.1177/0011392114540671>

36. Lehmann W. (2004) 'For Some Reason, I Get a Little Scared': Structure, Agency, and Risk in School — Work Transitions. *Journal of Youth Studies*, vol. 7, no 4, pp. 379–396. <https://doi.org/10.1080/1367626042000315185>
37. Roberts S. (2012) One Step Forward, One Step Back: A Contribution to the Ongoing Conceptual Debate in Youth Studies. *Journal of Youth Studies*, vol. 15, no 3, pp. 389–401. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.663896>
38. Roberts S. (2010) Misrepresenting 'Choice Biographies'? A Reply to Woodman. *Journal of Youth Studies*, vol. 13, no 1, pp. 137–149. <https://doi.org/10.1080/13676260903233720>
39. Schoon I. (2015) Diverse Pathways: Rethinking the Transition to Adulthood. *Families in an Era of Increasing Inequality: Diverging Destinies* (eds P.R. Amato, A. Booth, S.M. McHale, J. van Hook), Cham: Springer International Publishing, pp. 115–136. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08308-7_9
40. Silva J.M., Corse S.M. (2018) Envisioning and Enacting Class Mobility: The Routine Constructions of the Agentic Self. *American Journal of Cultural Sociology*, vol. 6, no 2, pp. 231–265. <https://doi.org/10.1057/s41290-017-0026-x>
41. Sobotka A. (2021) Social Differences in Making Educational Choices on Higher Education in Poland. *Italian Journal of Sociology of Education*, vol. 13, no 1, pp. 71–94. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2021-1-4>
42. Threadgold S., Nilan P. (2009) Reflexivity of Contemporary Youth, Risk and Cultural Capital. *Current Sociology*, vol. 57, no 1, pp. 47–68. <https://doi.org/10.1177/0011392108097452>
43. Walker C. (2010) *Learning to Labour in Post-Soviet Russia. Vocational Youth in Transition*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203837870>
44. Walker C. (2007) Navigating a 'Zombie' System: Youth Transitions from Vocational Education in Post-Soviet Russia. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 26, no 5, pp. 513–531. <https://doi.org/10.1080/02601370701559607>
45. Yastrebov G., Kosyakova Y., Kurakin D. (2018) Slipping Past the Test: Heterogeneous Effects of Social Background in the Context of Inconsistent Selection Mechanisms in Higher Education. *Sociology of Education*, vol. 91, no 3, pp. 224–241. <https://doi.org/10.1177/0038040718779087>
46. Zerubavel E. (1993) Horizons: On the Sociomental Foundations of Relevance. *Social Research*, vol. 60, no 2, pp. 397–413.

References

- Aaltonen S., Karvonen S. (2016) Floating Downstream? Parental Support and Future Expectations of Young People from Less Privileged Backgrounds. *Sociology*, vol. 50, no 4, pp. 714–730. <https://doi.org/10.1177/0038038515577907>
- Abramov R. (2019) Rabochie v sovremennykh sotsiologicheskikh issledovaniyakh: Rossijskiy kontekst [Working Class in the Current Sociological Studies: Russian Context]. *Bulletin of Udmurt University. Sociology. Political Science. International Relations*, vol. 3, no 3, pp. 283–291. <https://doi.org/10.35634/2587-9030-2019-3-3-283-291>
- Alexander J.C., Smith P. (2018) The Strong Program in Cultural Sociology: Meaning First. *Routledge Handbook of Cultural Sociology* (eds L. Grindstaff, M.-C.M. Lo, J.R. Hall), London; New York: Routledge, pp. 13–22. <https://doi.org/10.4324/9781315267784-2>
- Arnett J.J. (2006) The Psychology of Emerging Adulthood: What Is Known, and What Remains to Be Known? *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century* (eds J.J. Arnett, J.L. Tanner), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 303–330. <https://doi.org/10.1037/11381-013>
- Atkins L. (2017) The Odyssey: School to Work Transitions, Serendipity and Position in the Field. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 38, no 5, pp. 641–655. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1131146>

- Ball S.J., Davies J., David M., Reay D. (2002) 'Classification' and 'Judgement': Social Class and the 'Cognitive Structures' of Choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, no 1, pp. 51–72. <https://doi.org/10.1080/01425690120102854>
- Bessudnov A., Malik V. (2016) Sotsial'no-ekonomicheskoe i gendernoe neravenstvo pri vybore obrazovatel'noy traektorii posle okonchaniya 9-go klassa sredney shkoly [Socio-Economic and Gender Inequalities in Educational Trajectories upon Completion of Lower Secondary Education in Russia]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 135–167. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-135-167>
- Bessudnov A., Kurakin D., Malik V. (2017) Kak vznik i chto skryvaet mif o vseobshchem vysshem obrazovanii [The Myth about Universal Higher Education: Russia in the International Context]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 83–109. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-83-109>
- Boudon R. (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Bourdieu P. (1986) *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London; New York: Routledge.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London; Beverly Hills: Sage.
- Bynner J. (2005) Rethinking the Youth Phase of the Life-Course: The Case for Emerging Adulthood? *Journal of Youth Studies*, vol. 8, no 4, pp. 367–384. <https://doi.org/10.1080/13676260500431628>
- Delay C. (2022) Youngsters' Choices within the Field of Vocational Education in French-Speaking Switzerland: The Interplay of Institutional Influences, Peer-Group and Habitus. *Journal of Youth Studies*, vol. 25, no 1, pp. 116–135. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1849583>
- Dolberg P., Amit K. (2023) On a Fast-Track to Adulthood: Social Integration and Identity Formation Experiences of Young-Adults of 1.5 Generation Immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 49, no 1, pp. 252–271. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2088484>
- France A., Threadgold S. (2016) Youth and Political Economy: Towards a Bourdieusian Approach. *Journal of Youth Studies*, vol. 19, no 5, pp. 612–628. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1098779>
- Furstenberg F.F. (2013) Transitions to Adulthood: What We Can Learn from the West. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 646, no 1, pp. 28–41. <https://doi.org/10.1177/0002716212465811>
- Geertz C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Gimpelson V.E., Zinchenko D.I. (2019) Tsena vozrasta: zarabotnaya plata rabotnikov v starshikh vozrastakh [Cost of Getting Older: Wages of Older Age Workers]. *Voprosy Ekonomiki*, no 11, pp. 35–62. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2019-11-35-62>
- Hodkinson P. (2009) Understanding Career Decision Making and Progression: Careership Revisited: The Fifth John Killeen Memorial Lecture, October 2008. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, vol. 21, no 1, pp. 4–17. <https://doi.org/10.20856/jnicec.2102>
- Hodkinson P. (1998) The Origins of a Theory of Career Decision-Making: A Case Study of Hermeneutical Research. *British Educational Research Journal*, vol. 24, no 5, pp. 557–572. <https://doi.org/10.1080/0141192980240505>
- Hodkinson P., Sparkes A.C. (1997) Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, no 1, pp. 29–44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- Jackson M. (2013) Introduction: How Is Inequality of Educational Opportunity Generated? The Case for Primary and Secondary Effects. *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment* (ed. M. Jackson), Stanford, CA: Stanford University, pp. 1–33. <https://doi.org/10.1126/stanford/9780804783026.003.0001>

- Jones G. (2002) *The Youth Divide: Diverging Paths to Adulthood*. New York, NY: York Publishing Services for the Joseph Rowntree Foundation.
- Khavenson T. E., Chirkina T.A. (2019) Obrazovatel'nyy vybor uchashchikhsya posle 9-go i 11-go klassov: sravnenie pervichnykh i vtorichnykh effektov social'no-ekonomicheskogo polozheniya sem'i [Student Educational Choice after the 9th and 11th Grades: Comparing the Primary and Secondary Effects of Family Socioeconomic Status]. *The Journal of Social Policy Studies*, vol. 17, no 4, pp. 539–554. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554>
- Khavenson T. E., Chirkina T.A. (2018) Effektivno podderzhivaemoe neravenstvo. Vybor obrazovatel'noy traektorii posle 11-go klassa shkoly v Rossii [Effectively Maintained Inequality. The Choice of Postsecondary Educational Trajectory in Russia]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya / Journal of Economical Sociology*, vol. 19, no 5, pp. 66–89. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2018-5-66-89>
- Konstantinovskiy D.L. (2008) *Neravenstvo i obrazovanie. Opyt sotsiologicheskikh issledovaniy zhiznennogo starta rossiyskoy molodezhi (1960-e gody — nachalo 2000-h)* [Inequality and Education. The Experience of Sociological Studies of the Life Start of Russian Youth (1960s — Early 2000s)]. Moscow: Center for social forecasting.
- Konstantinovskiy D.L., Popova E.S. (2020) Srednee vs vysshie [Vocational vs Higher Education]. *Universe of Russia*, vol. 29, no 2, pp. 6–26. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2020-29-2-6-26>
- Konstantinovskiy D.L., Popova E.S. (2018) Rossiyskoe srednee professional'noe obrazovanie: vostrebovanost' i spetsifika vybora [Russian Secondary Professional Education: Demand and Specificity of Choice]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia / Sociological Studies*, no 3, pp. 34–44. <https://doi.org/10.7868/S0132162518030030>
- Kosyakova Y., Yastrebov G., Yanbarisova D., Kurakin D. (2016) The Reproduction of Social Inequality within the Russian Educational System. *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison* (eds S. Buchholz, H.-P. Blossfeld, J. Skopek), Cheltenham / Northampton: Edward Elgar, pp. 323–342. <https://doi.org/10.4337/9781785367267.00031>
- Kurakin D. (2020) Tragediya neravenstva: raschelovechivaya “total'nogo cheloveka” [Tragedy of Inequality: Dehumanizing “L'Homme Total”]. *Russian Sociological Review*, vol. 19, no 3, pp. 167–231. <http://dx.doi.org/10.17323/1728-192x-2020-3-167-231>
- Laughland-Booÿ J., Mayall M., Skrbiš Z. (2015) Whose Choice? Young People, Career Choices and Reflexivity Re-Examined. *Current Sociology*, vol. 63, no 4, pp. 586–603. <https://doi.org/10.1177/0011392114540671>
- Lareau A. (2003) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lehmann W. (2004) ‘For Some Reason, I Get a Little Scared’: Structure, Agency, and Risk in School — Work Transitions. *Journal of Youth Studies*, vol. 7, no 4, pp. 379–396. <https://doi.org/10.1080/1367626042000315185>
- Maltseva V.A., Salnikova I.Y., Shabalin A.I. (2022) Vmesto universiteta — v kolledzh: chto privodit uspevayushchikh odinnadtsatiklassnikov v SPO? [Vocational School Instead of a University: What Brings Successful Eleventh-Graders to Vocational Education?] *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 3, pp. 45–66. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.3.2090>
- Maltseva V., Shabalin A. (2021) Ne-obkhodnoy manevr, ili Bum sprosa na srednee professional'noe obrazovanie v Rossii [The Non-Bypass Trajectory, or The Boom in Demand for TVET in Russia]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 10–42. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-10-42>
- Roberts S. (2012) One Step Forward, One Step Back: A Contribution to the Ongoing Conceptual Debate in Youth Studies. *Journal of Youth Studies*, vol. 15, no 3, pp. 389–401. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.663896>

- Roberts S. (2010) Misrepresenting 'Choice Biographies'? A Reply to Woodman. *Journal of Youth Studies*, vol. 13, no 1, pp. 137–149. <https://doi.org/10.1080/13676260903233720>
- Schoon I. (2015) Diverse Pathways: Rethinking the Transition to Adulthood. *Families in an Era of Increasing Inequality: Diverging Destinies* (eds P.R. Amato, A. Booth, S.M. McHale, J. van Hook), Cham: Springer International Publishing, pp. 115–136. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08308-7_9
- Silva J.M., Corse S.M. (2018) Envisioning and Enacting Class Mobility: The Routine Constructions of the Agentic Self. *American Journal of Cultural Sociology*, vol. 6, no 2, pp. 231–265. <https://doi.org/10.1057/s41290-017-0026-x>
- Sobotka A. (2021) Social Differences in Making Educational Choices on Higher Education in Poland. *Italian Journal of Sociology of Education*, vol. 13, no 1, pp. 71–94. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2021-1-4>
- Tartakovskaya I., Van'ke A. (2016) Kar'era rabocheho kak biograficheskiy vybor [Working-Class Career as Choice Biography]. *Russian Sociological Review*, vol. 15, no 3, pp. 9–48. <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2016-3-9-48>
- Threadgold S., Nilan P. (2009) Reflexivity of Contemporary Youth, Risk and Cultural Capital. *Current Sociology*, vol. 57, no 1, pp. 47–68. <https://doi.org/10.1177/0011392108097452>
- Walker C. (2010) *Learning to Labour in Post-Soviet Russia. Vocational Youth in Transition*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203837870>
- Walker C. (2007) Navigating a 'Zombie' System: Youth Transitions from Vocational Education in Post-Soviet Russia. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 26, no 5, pp. 513–531. <https://doi.org/10.1080/02601370701559607>
- Yastrebov G., Kosyakova Y., Kurakin D. (2018) Slipping Past the Test: Heterogeneous Effects of Social Background in the Context of Inconsistent Selection Mechanisms in Higher Education. *Sociology of Education*, vol. 91, no 3, pp. 224–241. <https://doi.org/10.1177/0038040718779087>
- Zerubavel E. (1993) Horizons: On the Sociomental Foundations of Relevance. *Social Research*, vol. 60, no 2, pp. 397–413.