



Интервью с Галиной Анатольевной ЧЕРЕДНИЧЕНКО

«ЗА МЕНЯ ВСТУПИЛОСЬ ПРОВИДЕНИЕ»

Чередниченко Г. А. — окончила географический факультет Московского государственного университета по специальности «эконом-географ» (1973 г.), кандидат философских наук (1980 г.), в 2015 году успешно защитила докторскую диссертацию по социологии; ведущий научный сотрудник Института социологии РАН.

Основные области научного интереса: социология образования, социология молодежи, методология и методика лонгитюдных сравнительных социологических исследований, методология и методика международных сравнительных социологических исследований, качественные методы в социологии, социологическое исследование изучения иностранного языка.

Интервью состоялось: апрель-июль 2015 г.

Беседа с Галиной Анатольевной Чередниченко началось вскоре после успешной защиты ею докторской диссертации по социологии и смерти отца. Каждое из этих обстоятельств не способствует биографическому интервью. И я весьма благодарен Галине за ее согласие ответить на мои вопросы и за очень обстоятельный, с деталями, передающими дух соответствующего времени, рассказ о своей семье и учителях, о своем вхождении в социологию и проектах, в которых она участвовала, о направлениях своих исследований.

Её семья, каких много в России, в жизни которой отразились важнейшие события отечественной истории с середины XIX века до наших времен, поддерживала ее интересы к школьным предметам, искусству и культуре. Школа дала знания в области истории, литературы и математики, позволила хорошо изучить французский язык, культивировала в ребятах дух самореализации и оригинальности. В МГУ Галина училась на кафедре экономической географии зарубежных стран и, хотя далеко не все из предлагавшихся там предметов ей нравились, она оказалась готовой к работе в элитном Институте международного рабочего движения АН СССР. В команде высоко образованных обществоведов она чувствовала себя комфортно. Там в начале 70-х она стала работать в тесном сотрудничестве с социологами, исследования которых во многом определили лицо российской / советской социологии: Л. А. Гордоном, Э. Б. Клоповым и В. Н. Шубкиным. Владимир Николаевич на долгие годы стал ее руководителем и определил характер и направленность ее научных поисков: проблематика профессиональной ориентации молодежи.

Именно в рамках этой тематики Галина Чередниченко во второй половине 1970-х готовила свою кандидатскую работу и в 1980 году защитила ее. В докторском исследовании она обобщила свои многолетние разработки.

Любовь к французскому возникла у Галины в 4-м классе, и Перестройка создала предпосылки для использования ею знания этого языка и для принципиального углубления, расширения ее профессиональных (социологических) знаний. В 1990 году, пройдя конкурс, она и еще шесть российских социологов получили стипендии Дидро для стажировки на полгода во Франции. Галина стажировалась в Париже в Доме наук о человеке, главным образом в Центре европейской социологии под руководством Пьера Бурдьё и в других французских организациях по изучению молодежи.

В качестве объекта своего исследований она выбрала элитарную школу в Москве и два года обследовала учащихся спецшкол, интервьюировала директора, педагогов, родителей; собирала фактическую информацию по классным журналам. Развивая методологию Бурдьё, ей удалось выявить механизм социокультурного воспроизводства спецшкол и их внутреннюю иерархию в осуществлении этой функции.

Выше я стремился акцентировать уникальность вхождения Галины Чередниченко в социологию, обусловленную, в частности, ее работой под руководством двух выдающихся социологов: Владимира Шубкина и Пьера Бурдьё. Вместе с тем ее принадлежность к IV поколению советских / российских социологов (к ним относятся те, кто родился в интервале 1947–1958 гг.) позволяет рассмотреть траекторию ее движения в пучке жизненных траекторий 31 представителя этой профессионально-возрастной когорты, с которыми уже проведены интервью. Оказывается, что среди 25 социологов IV поколения, входивших в науку в Москве и Петербурге, совмещение российского и зарубежного опыта — не редкость. Если для социологов первых трех поколений обучение, работа на западе были исключительными явлениями, то для социологов IV поколения это уже не казалось недостижимым.

И в целом, перестройка заметным образом повлияла на развитие этой страты нашего профессионального сообщества. Она пошла своим путем, во многом отличным от дорог, которыми шли их учителя. Так, по воспоминаниям Леонида Гордона, одной из причин его переключения с исследований рабочих Индии на изучение советской социологической тематики стало понимание им невозможности поездок в Индию.

Чередниченко Г. А. : «За меня вступилось Провидение»

Еще раз большое Вам, Галина, спасибо за согласие на наш разговор. Вы совсем недавно успешно защитили докторскую диссертацию, после этого пережили семейную драму и все же не пересмотрели своего решения рассказать о прожитом...

Пожалуйста, расскажите о своих родителях, и вообще, насколько глубоко Вы знаете историю своей семьи?

Мой папа – Полишнин Анатолий Алексеевич, родился 5 октября 1925 г. в городе Череповце. Всю его жизнь предопределил трагический уход отца: в июне 1937 года в возрасте 46 лет Полишнин Алексей Александрович застрелился. Это событие так было пережито моей бабушкой – Софьей Александровной, что она с тех пор и на протяжении всей своей жизни (умерла в 1982 г. в возрасте 88 лет) никогда и никому (ни детям, ни внукам) абсолютно ничего не рассказывала ни об Алексее Александровиче, ни о себе, ни о родственниках. В семье отсутствуют документы и фото, датированные до лета 37 года. Папа в свои неполные 12 лет знал только, что его отец работал «вместо начальника» железнодорожной товарной станции города. Моя бабушка никогда не работала, ни до, ни после гибели мужа. Ей, оставшейся с четырьмя детьми (старший – мой папа и младшая – младенец Александра), помогали родственники. Папа рассказывал, что, когда вскоре после гибели отца какие-то родственники пришли забирать к себе его маленькую сестренку, он схватил ее, сказав «Не отдам», и унес, спрятался. Его долго искали и ждали, а потом так и оставили сестренку с ним. Все свое подростковое детство он сам кормил и ухаживал за маленькой Шурочкой; вспоминал, как все его занятия и мальчишеские игры проходили с ней на закорках. Папа пошел в школу в 6 лет: не говоря родителям, сам, вместе с другом соседом, стал ходить в первый класс. Когда это обнаружилось и его мама через месяц пошла к учительнице, та сказала, что мальчик сообразительный, хорошо все схватывает, «пусть остается». Чтобы помочь семье, папа в 14 лет поступил в музыкальный военный взвод, где предоставлялось довольствие и одежда. Играл на трубе. Когда началась война, его в 16 лет определили в сыны полка (в тылу). К лету 1944 г. он окончил военное училище и в звании лейтенанта стал участником ВОВ. Закончил войну в мае 1945 г. в Польше, имеет боевые награды. Продолжал военную службу в Польше и далее на Украине. В мае 1949 г. женился на моей маме. Весной 1951 г. папа экстерном сдал экзамены за десятилетку и, получив аттестат о среднем образовании, поступил на военный факультет Московского финансового института. По окончании с 1956 по 1961 год работал как офицер финансист на Урале (Челябинск и Златоуст), далее – в Центральном финансовом управлении Министерства обороны в Москве (долгие годы – в звании полковника). После отставки папа до 80 лет работал зав. финансовым отделом стоматологической поликлиники ВМФ МО. Папа ушел из жизни 18 марта 2015 г.

Из родственников папы я знаю и знакома только с его братом, сестрами и их детьми. Брат Александр всю жизнь работал на Череповецком металлургическом комбинате, в последнее время – начальником инструментального цеха.

Сестра Тамара жила в Ленинграде, работала хирургической медсестрой. Сестра Александра живет в Череповце, на пенсии, всю жизнь работала преподавателем математики средней школы.

Моя мама — Полишнина Лидия Григорьевна, родилась 20 января 1928 г. в селе Ливенская ныне Липецкой обл. Ее семья по отцовской линии — Богдановы. Мой прадед — Нестор Иванович, 1856 г.р. из села Ливенская Елецкого уезда Орловской губернии. Его отец и родственники были ямщиками. У прадеда была артель, которая в теплое время года работала в окрестных районах — золотила купола церквей. Он, а затем и его трое сыновей, в том числе мой дедушка, занимались этим ремеслом вплоть до 20-х годов. Моя прабабушка — Марья Михайловна, у них в семье было трое сыновей и две дочери. Мой дедушка (третий по счету ребенок) — Григорий Нестерович, родился в 1901 г., в том же селе. Мамина семья по материнской линии — Якунины. Мой прадедушка — Федор Петрович был крестьянин. Его жена, моя прабабушка — Екатерина Романовна Попова, из семьи священнослужителей. У них было пятеро дочерей (моя бабушка — Анна, пятая, родилась в 1902 г.) и сын (шестой ребенок). Прадед умер в 1905 г., относительно молодым. Оставшись вдовой с таким количеством детей прабабушка жила в большой нужде. Но, будучи по характеру очень гордой, она отказывалась от помощи довольно состоятельных двух братьев-священнослужителей, один из которых жил в Ельце. Прабабушка и старшие дочери, а также с ранних лет моя бабушка, плели кружево на коклюшках и продавали его в Ельце. В 14 лет бабушку поселили в дом дяди в Ельце, где она нянчилась с детьми, в 16 лет ее отдали в няньки в семью инженера, где она обучилась грамоте. Дедушка окончил церковно-приходскую школу (сохранилось его свидетельство). В 1920 году дедушка и бабушка венчались. Они жили в Ливенской в доме прадедушки (другие его сыновья жили отдельно), не крестьянствовали, а содержали небольшую мельницу с двумя работниками. Семья жила для села зажиточно: в доме была городская мебель, утварь. Когда началось раскулачивание, в декабре 1929 г. прадеда тайком предупредили, что на завтра придут к ним в дом. В ту же ночь, в сильный мороз семья (уже было трое детей) на трех санях сбежала из села. Первое время жили в Батайске под Ростовом-на-Дону, а вскоре — в самом Ростове. Дедушка работал на строительстве жилых домов, быстро стал прорабом, а затем бригадиром. У них был дом в центре города — небольшой для размеров семьи (8 членов, в 1937 г. родился четвертый ребенок). Сохранились семейные фото — дореволюционные и 30-х гг. На войну ушли дедушка и старший мамин брат, оба вернулись. Семья в Ростове пережила две волны оккупации.

Мама очень живо, в значимых деталях рассказывает о бытовании семьи в этой время. Мама закончила кинотехникум. Стала работать, уже живя в Москве — инспектором отдела кадров в Центральном финансовом управлении МО. Моя тетя и два дяди живут в Ростове. Тетя Антонина работала преподавателем физики в одной из престижных (спец. немецкой) школ города, долгое время была ведущим репетитором физики для поступающих на физический ф-т РГУ. Дядя Владимир — инженер-строитель, возглавлял участки и организации промышленного строительства. Дядя Юрий — техник-авиатор, долгие годы работал в Опытно-конструкторском бюро «Ростов-Миль» при вертолетном заводе.

...да, можно писать эссе «История страны в истории семьи...». Вы родились в Череповце или в Москве? Кто Вас воспитывал?

Я родилась в Ростове-на-Дону — там, где жили родители моей мамы. Мама переехала к родителям за какое-то время до родов, поскольку папа в это время вновь был отозван на службу в Польшу. В Ростове я провела менее года. С тех пор я всегда жила только с мамой и папой, которые меня и воспитывали. Я была единственной дочерью. Семья была средне, а потом относительно хорошо обеспеченной. На отдых мы выезжали на море, были в Ленинграде, на Карпатах. Вместе ездили в экскурсии, на природу, а также меня водили в театр и на концерты. У родителей были классические пристрастия в искусстве.

В каком городе Вы пошли в школу? Что за школа была? Как начиналась школьная жизнь?

Я пошла в школу в городе Златоусте (на Урале). Мы жили в центре города, это была полная средняя школа. Там я проучилась три года. Так как я отлично училась, меня прикрепляли шефствовать за отстающими учениками. Одну девочку-двоечницу по математике я так успешно «подтянула», что ее мама пришла к нам в дом с каким-то существенным подарком, который мама, разумеется, отвергла, но сам факт остался в памяти. Затем семья переехала в Москву и в четвертый класс я ходила в среднюю школу в Кунцеве. Ходила в шахматный кружок Дома пионеров и дома играла в шахматы с папой. Мне тогда очень хотелось изучать иностранный язык. Я где-то достала учебник для 5-го класса по немецкому языку и с помощью мамы и сама пыталась его учить. Перед началом 5-го класса я поступила в специальную (французскую) среднюю школу № 16, расположенную на ул. Дзержинского (центр Москвы). Информацию об этой школе я услышала по радио и упростила маму обратиться к директору. Директор поговорила со мной и как круглую отличницу приняла меня в школу с обязательством мамы взять репетитора и догнать программу знаний по французскому языку. С первого класса четыре с лишним года я училась в музыкальной школе по классу фортепьяно. Когда стала ездить во французскую школу, я настояла на том, чтобы занятия музыкой бросить. Музыка была единственным занятием, которым я занималась по настоянию родителей. Все последующие выборы я совершала сама, родители уважали мою самостоятельность. Я ездила в школу из Кунцева вплоть до старших классов, когда наша семья переехала в центр. Именно эта школа сыграла большую роль в моем становлении.

Галина, вопрос — очевидный... Пожалуйста, расскажите об этом влиянии.

Директор школы, Татьяна Ивановна Панфилова, была в свои юные годы сподвижницей Макаренко. В нашей школе, как я теперь оцениваю, она собрала коллектив истинных интеллигентов-шестидесятников. Состав детей тоже был по большей части из детей интеллигенции и разночинцев. Школа была небольшой численности — по два параллельных класса вплоть до 8-го и одна параллель в 9-м и 10-м. В 9-й класс отбирали лучших по учебе. Была исключительно большая деятельность вне уроков. В 7-м классе преподаватель физики устраивала вечера поэзии, ценились выступления со стихами современных поэтов и поэтов Серебряного века. Преподаватель литературы вела литературный кружок: мы писали рецензии на рассказы классиков, ходили по музеям писателей, выезжали в экскурсии (на родину Есенина, в подмосковный музей Блока). Она для нас открыла театр «Современник». Преподаватель рисования (молодой московский

художник, который жил при школе) вел в 7-х — 8-х классах занятия по искусству: приносил нам альбомы импрессионистов, водил в музей Изобразительных искусств им. Пушкина.

Преподаватель истории (молодая выпускница Историко-архивного института) начинала с исторического кружка (для всех старшеклассников, начиная с 8-го класса): ходили по московским церквям и монастырям, ездили на каникулах в Псков и Новгород. Но главная и исключительная ее деятельность — организация подготовки и проведения больших театральных представлений: Лермонтовского вечера и представления «Атомная бомба». Это были длительные, по три часа, представления на сцене школы. Нашими шефами был Малый театр, поэтому сцена была оборудована задником, кулисами, занавесом, рампой, прожекторами. Из инициативных и успешных в учебе старшеклассников сформировалась группа, с которой Элеонора Юрьевна проводила заседания по написанию сценариев: школьники обсуждали и выбирали отрывки произведений, стихов, прозы, документов, выстраивали их в последовательность. То есть делали спектакли по примеру театра на Таганке. Участники этой группы были актерами, осветителями, рабочими сцены, художниками декораций. Шли долгие репетиции до позднего вечера. На сам спектакль брались на прокат костюмы. Нас гримировали.

В этой группе сложились тесные контакты по обмену книгами, стихами. У нас, семи девочек, были в ходу толстые книжки-альбомы, куда друг другу записывались стихи, свои заметки, впечатления, высказывания, делались рисунки. Был дух самореализации и оригинальности. Надо сказать, что он шел от уроков литературы и истории, где оригинальность всегда приветствовалась. «Бульон» активности этой группы вылился и в политику. Небольшая подгруппа организовала распространение листовок в защиту Синявского и Даниеля весной 1966 г. КГБ быстро вышло на нашу школу и летом начались допросы. Я была на периферии этой подгруппы и меня вызвали только один раз. Следователей больше всего интересовало, было ли руководство со стороны учителей. Его на самом деле не было. Учителя ничего не знали, но они то и пострадали. Директор школы вынуждена была уйти на пенсию, была уволена Элеонора Юрьевна. Несколько школьников исключили из комсомола и заставили уйти из школы.

В 9-м — 10-м классах несмотря на то, что директор была поставлена со стороны райкома партии (она же преподаватель истории), в целом сохранялась гуманистическая и демократическая обстановка. Было выпущено еще одно театрализованное представление, посвященное на этот раз революции. Главным центром притяжения стал французский театр при школе. Его организатор — Гили Евсеевна, преподаватель французской литературы. Она сама была актрисой самодеятельного французского театра при Доме учителя Москвы. Были поставлены: «Проделки Скапена» Ж-Б. Мольера и «Руи Блаз» В. Гюго. Здесь шли не только долгие репетиции, но и рисовались декорации для каждого действия, оформлялся реквизит (на чердаках находили старые стулья, столики, их реставрировали), самостоятельно шились все костюмы (находили шелка, кружева, «драгоценности»).

Помимо школы я ходила в 7-м классе в физический межшкольный кружок, а в 8-м классе — в вечернюю математическую школу при МГУ. Разумеется, в школе были очень сильные учителя и мы получили очень хорошую подготовку. Из нашего выпуска из школы (35 человек) 32 сразу же поступили в вузы, преимущественно дневные.

Действительно, со школой Вам повезло, и школьные годы были интересными... Куда Вы решили поступать? Чем это решение было продиктовано? Сразу удалось реализовать задуманное?

К 10 классу у меня сложилось намерение стать биофизиком. Я тогда увлеченно читала журнал «Химия и жизнь», в котором были соответствующие публикации, брала какие-то книги в библиотеке. Нас было в классе трое девочек, кто собирались на биофак и классная руководитель устроила нам встречу с сотрудником биофака МГУ. И он разбил мою мечту, сказав, что женщин на биофизику не берут. Тогда я спешно начала искать, исходя из того, чтобы в профессии нашли соединение мой хороший уровень знаний по математике, естественным наукам и иностранному языку. Думала поступать на экономику зарубежных стран на экономфак МГУ. Но схожая (как мне тогда представлялось) специальность была и на географическом факультете — экономическая география зарубежных стран. Поскольку экзамены на естественные, в том числе, географический факультет тогда принимались в июле, а на гуманитарные (экономфак) — в августе, я начала с геофака. Я сдала на «5» первый и главный экзамен — математику и, поскольку у меня была серебряная медаль, меня сразу зачислили на этот факультет. По результатам собеседования меня приняли на «зарубежку» — это было элитное отделение на факультете, с отдельным от основного потока абитуриентов конкурсом.

Когда я начала учиться, я была сильно разочарована. На первых двух курсах было много природоведческих дисциплин. Кроме того, студенты этих природных кафедр (а их было большинство) сильно не дотягивали в интеллектуальном и культурном отношении до той публики, к которой я привыкла в школе. Более или менее «своими» были студенты «зарубежки». У нас были интенсивные занятия базовым иностранным языком и факультативно языком той страны, которая была определена каждому в виде специализации. Я попала на кафедру экономгеографии социалистических стран и из-за базового французского языка мне определили специализацию «Румыния». Я быстро выучила румынский, но страна для изучения была не выигрышная: отсутствовала статистика, исследования, было много идеологизированной информации. Это был еще один минус моей факультетской жизни. Интересными были студенческие практики. Мы ездили в Хибины, Карпаты. С третьего курса начались экономические дисциплины и практики: на автобусе мы проехали от Москвы до Новороссийска, посещая промышленные, транспортные, сельскохозяйственные и пр. предприятия, порт, шахту и др. После 4-го курса такая же практика была в Чехословакии: от ее восточной до западной границы (для этого нас полгода обучали чешскому языку).

Так и хочется спросить — получилось по принципу «стерпится, слюбится» или все же ушли, нашли нечто новое?

За меня вступилось Провидение. Когда началось распределение, моя подруга с «зарубежки» устроилась на работу в Институт международного рабочего движения АН СССР, поскольку у нее там были знакомые. Они же сказали, что институт формирует отдел по проблематике соцстран и нужен специалист с румынским языком. Получить там место было, разумеется, очень трудно. Заведующим нашей кафедры был Олег Николаевич Богомолов — чл. корр. АН СССР, директор Института соц. стран АН СССР. По его рекомендации меня Тимофеев Г. Т. принял на работу. Это было то время, когда Руткевич громил Институт конкретных социальных исследований и из него настоящие социологи бежали. Одним из них был Шубкин Владимир Николаевич, которого принял в свой институт Тимофеев. Последний рассчитывал, что тот возьмет на себя руководство проблематикой соц. стран. Соответственно подбирались специалисты. Конечно Шубкин ни какими соц. странами заниматься не стал. Вместе с Гордоном Л. А. и Клоповым Э. В. они составили мощное социологическое подразделение ИМРД. Так я попала к социологам и в абсолютно свою — по школьной ностальгии — среду. Меня увлекла обстановка и социология и я стала учиться новой профессии.

Какой это был год? С Л. А. Гордоном и В. Н. Шубкиным у меня были хорошие отношения, но интервью с ними у меня нет. Гордон умер, когда моего проекта еще не было, а Шубкин уже был тяжело болен... Может Вы немного вспомните их и расскажите о них?

Я попала в ИМРД на исходе 1973 г. Там была собрана элита обществоведов — главным образом, историков, а также философов, социологов. Была интенсивная интеллектуальная жизнь в обстановке «шестидесятничества», латентных симпатий диссидентству, доступа большинства сотрудников к информации спецхрана и закрытого ТАСС. Проходили интереснейшие методологические семинары, как всего института, так и отделов. В отдел Шубкина, в который я попала, несколько лет входил сектор Клопова и Гордона, поэтому у нас было много совместных обсуждений, общения.

К сожалению, о Леониде Абрамовиче Гордоне я знаю немного. Он окончил истфак МГУ и был специалистом по рабочему классу и социальной истории Индии, о ней была его кандидатская диссертация. В 1968 г. Тимофеев тот институт, которым он руководил под эгидой ВЦСПС, сумел перевести в АН СССР и создать ИМРД. Он, прежде всего, собрал вокруг себя истфаковскую компанию, в которую, в частности, входили Гордон и Клопов. Они основную проблематику, связанную с рабочим движением, преломили для себя в изучение социального развития рабочего класса СССР, а впоследствии и соц. стран. Именно в это время они проводят свое, ставшее широко известным и сделавшее им имя в советской социологии исследование быта городского населения (в Таганроге). Их совместная монография, опубликованная в 1973 г., была названа «Человек после работы», что было переключкой со знаменитым исследованием и монографией В. А. Ядова и А. Г. Здравомыслова — «Человек и его работа». Именно социальному развитию рабочего класса СССР была посвящена докторская диссертация Леонида Абрамовича. Он был человеком очень притягательным. Привлекал не только его яркий, оригинальный, изощренный интеллект исследователя — он всегда собирал заинтересованную аудиторию слушателей на своих семинарах,

с вниманием следили за его участием в других обсуждениях. Он завораживал своей энергетикой, одновременно оптимизмом и мудрым скепсисом, юмором и вкусом к жизни. Весьма импонировала его аполитичность относительно официоза. Для меня и он, и Э. В. Клопов всегда оставались важной референтной группой не только в профессиональном плане. В институте было широкое и достаточно демократичное общение «у подоконника» в коридорах. Там обсуждалось все — театр, путешествия, политика и пр. В новые времена (мы уже работали в разных институтах) исключительно органичным стало исследование Л. А. шахтерского рабочего движения начала 1990-х годов. Здесь теории Алена Турена полностью совпали с деятельностной натурой и политической позицией Леонида Абрамовича: он внес вклад не только в социологию массовых движений, но и в просвещение рабочих, их лидеров. Хорошо помню (я тогда работала социологом в партии Е. Гайдара «Демократический выбор России») яркие демократические выступления Л. А. на различных политических мероприятиях в середине 1990-х.

Под руководством Владимира Николаевича Шубкина я проработала тридцать лет. Собственно, во многом благодаря ему я и стала социологом: он и увлек меня этой наукой, и многому научил. Владимир Николаевич был хорошим рассказчиком и очень любил рассказывать, как он называл — «байки»: о своей жизни, о запретной в те времена политической истории.

Он родился 9 августа 1923 г. в Барнауле. Его отец — Николай Феокистович — был преподавателем словесности женской гимназии Барнаула, затем педагогом советской школы. Мама также была школьным преподавателем литературы. В. Н. очень трепетно относился к своему отцу (в конце 1980-х гг. он издал его дореволюционные дневники — «Дневник словесника»), тот был репрессирован в 1937 г. И хотя мать уволили из школы, самому В. Н. дали возможность закончить десятилетку. Как в повести Тендрякова «Ночь после выпуска» восемнадцатилетний Володя 21 июня 1941 г. после вечера в честь окончания школы провел всю ночь вместе со своими одноклассниками у реки, в городском парке. Утром суровый военный на танцплощадке объявил: «Началась война». (В. Н. написал вступление-эссе к этой повести Тендрякова). Как сына «врага народа» его сначала на фронт не взяли. Но поскольку он был хорошим спортсменом-лыжником, весной 1942 года он попал в формирующиеся тогда в Сибири отряды военных лыжников. Он начал войну летом 1942 г. под Сталинградом. У него было исключительное среди солдат — среднее — образование. С таким образованием люди попадали как минимум в лейтенанты. А он стал наводчиком 76-мм. орудия и прошел войну на этом низовом уровне. Поэтому его свидетельство образованного человека о тяготах, голоде, грязи солдатской жизни — явление единичное. Он отразил свой военный опыт (уже в зрелые годы) в литературной повести «Пашкин подарок» и публицистическом очерке «Социология войны».

После войны он окончил экономический факультет МГУ, работал в Москве преподавателем политэкономии, защитил кандидатскую диссертацию. Затем перешел в Институт философии АН СССР, где на рубеже 50–60-х гг. участвовал в одном из первых социальных исследований — села Копанка в Молдавии. Вскоре начал создаваться Новосибирский академгородок. Туда Шубкина с женой (занимавшей аналогичную позицию) пригласил академик Лаврентьев. Они приехали в Новосибирск где-то в 1961–62 гг. и попали в Институт экономики

промышленного производства к Аганбегяну, который начинал разрабатывать экономико-математические методы исследований. Но Шубкин быстро от него ушел в Институт истории и философии, так как уже к этому времени был «заражен» социологией. В мае 1962 г. он проводит первое пробное исследование — анкетный опрос выпускников средних школ об их планах в связи с выбором профессии, а осенью того же года собирает персональные сведения о реальных шагах молодежи по продолжению образования и/или трудоустройству. В следующем году проводится массовое исследование в Новосибирске, городах, поселках и селах области. И вскоре появляется его статья в «Коммунисте» с результатами, главный из которых — наличие социального неравенства по происхождению, месту жительства и др. — стал громким неожиданным фактом в тогдашнем идеологизированном обществе. Примененная емкая и познавательной богатая методика исследования быстро привлекает внимание последователей. С 1966 г. аналогичные опросы проводятся во многих регионах страны. Сам Шубкин ежегодно повторяет эти исследования на тех же объектах до 1969 г., закладывая базу динамических сравнений.

В 1966 г. он в числе первых защищает докторскую диссертацию по социологической тематике — методологии социологических исследований. В том же году впервые участвует в Международном социологическом конгрессе в Эвиане, где завязывает знакомства со многими известными социологами. Большими его друзьями-коллегами были Грушин, Ядов, Фирсов. В 1969 г. он переезжает в Москву и начинает работать в недавно созданном Институте конкретных социальных исследований под руководством академика Румянцева. В 1970 г. выходит его монография «Социологические опыты», где совместно представлены методологические вопросы и результаты его социологических исследований.

Итак, в 1973 Шубкин оказывается во главе большого отдела в ИМРД. Он упорно, несмотря на давление директора института, гнет свою тематику. Уже в следующем году он проводит повторное исследование разысканных бывших выпускников средних школ Новосибирской области — тех, которые опрашивались в 1963–1969 гг. Новые анкеты «Начало пути», как и прошлые «Анкеты выпускника» — персонифицированы, поэтому образуется банк совокупной — прошлой и новой — информации о жизненных путях молодежи. Результаты публикуются в «Литературной газете», в отдельной публицистической книге «Начало пути».

Нависавшую со стороны директора института задачу заниматься тематикой социалистических стран Шубкину удается удачно преломить в свою пользу. Тогда организовались Проблемные комиссии международного сотрудничества академий наук социалистических стран. Одну из них возглавлял директор Тимофеев. В рамках работы этой комиссии Владимир Николаевич с венгерским социологом Ференцем Гажо договариваются организовать сравнительное международное социологическое исследование жизненных путей трудящейся молодежи. С 1978 г. этот проект начал реализовываться. Он включал социологов Болгарии, Венгрии, ГДР, Польши, Чехословакии и нас. Участники проекта добились значительных результатов, прежде всего организационно-методологических. В условиях тогдашних сложностей международных контактов и поездок удалось принять единый блок вопросов анкеты и осуществить эмпирические исследования в каждой стране-участнице. Вопросы выборки решались каждой сторо-

ной самостоятельно. В России была опрошена молодежь (до 30 лет), занятая на предприятиях промышленности, строительства, торговли и обслуживания г. Костромы. Далее было совместно разработана и реализована единая система кодировки информации, а потом и единая схема статразработки. Был осуществлен обмен эмпирической информацией. При подготовке итоговой совместной монографии участники вышли на тематическую специализацию каждой страны-участницы, когда каждая команда участников разрабатывала свою тему на базе эмпирического материала из всех стран. Монография была сначала опубликована на русском языке в Будапеште, затем уже в отредактированном виде — в странах-участницах на своих языках.

Во второй половине 1980-е гг. тот же международный коллектив подготовил еще одну совместную монографию по молодежной проблематике. Следует сказать, что В. Н. был неформальным лидером этого международного коллектива, благодаря не только своему авторитету социолога, но главное — исключительному демократизму. В те годы многие представители социалистических стран, привыкшие к главенствующей позиции «большого брата», были насторожены и одновременно готовы проявлять «послушность» относительно всех установок, исходивших от представителей советской стороны. В. Н. на корню сломал эти стереотипы и поддерживал рабочую обстановку, в которой важнейшим ценным показателем был профессионализм.

В. Н. упорно продолжал свой Новосибирский проект. В 1983 г. спустя 20 лет после его начала, опросы молодежи в Новосибирской области были повторены. В анкету на новом этапе вносился блок основных, неизменных с 1963 г. вопросов, кроме того она дополнялась рядом актуальных вопросов. К примеру, вносились некоторые новые профессии в список тех, которые предлагалось оценить молодежи по степени престижа. Изменялись шкалы кодировки социально-профессионального статуса родителей, их доходов и пр. Данный методический подход сохранялся и дальнейшем, на следующих этапах продолжения этого уникального по своей длительности проекта как самим Шубкиным, так и последователями его «школы». Это позволило собрать на сегодняшний день уникальный банк сопоставимой социологической информации одного и того же объекта за 50 лет наблюдений. В 1985 г. по результатам исследований 1963—1983 гг. была опубликована монография (в соавторстве со мною) «Молодежь вступает в жизнь (социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства)».

В. Н. ценностно тяготел к литературному творчеству. Он не только с большим пиететом относился к ряду писателей и публицистов, но и сам довольно много сделал как публицист. Он считал, что социология имеет свои ограничения в изучении человека, она не способна отразить наиболее важную сторону его бытия в обществе — его нравственную позицию и поведение. Это — поле деятельности настоящей литературы и потому литература — выше социологии. В середине 1970-х гг. он написал большую статью, опубликованную в «Новом мире», под названием «Пределы», где он изложил свои взгляды на этот счет. Она имела большой резонанс.

В 1991 г., когда к руководству Институтом социологии пришел В. А. Ядов, В. Н. Шубкин с наибольшим коллективом сотрудников (я была в их числе) перешел в этот институт. В 1994, 1998 гг. продолжались обследования молодежи. Они расширялись и географически, и с точки зрения объекта исследований.

Опросы по «Анкете выпускника» и сбор информации осенью проходили не только в Новосибирской области, но и в Москве, Краснодарском крае, охватывали выпускников не только дневных средних школ, но и средних специальных учебных заведений и средних профессионально-технических училищ. Результаты публиковались в виде коллективных монографий, в частности «Когда наступает время выбора (устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений)», 2001. В конце своего творческого пути В. Н. больше писал как публицист и литератор. Вел совместно со Шляпентохом международный сравнительный проект о страхах людей разных стран. Последняя его публикация — «Страхи в России».

Спасибо большое, Галина, Гордон и Шубкин — знаковые фигуры в нашем сообществе, и все относящееся к их жизни и исследованиям крайне важно для истории. С чего началась Ваша исследовательская деятельность? Кто был Вашим непосредственным руководителем?

Я сразу начала работать под руководством Шубкина В. Н. Весьма знаменательно, что первой прочитанной мною книгой по социологии были «Социологические опыты» Шубкина, а второй — «Воспроизводство» (на французском языке) Пьера Бурдьё (и Жан-Клода Пассерона). Воздействие «школ» именно этих двух социологов оказалось основным в моем профессиональном становлении и дальнейшем развитии. С одной стороны, реферат и доклад по этой книге П. Бурдьё (а затем и книги «Наследники») были первым полученным мною рабочим заданием, а через полтора-два десятилетия — уже на следующем цикле своей карьеры — я довольно долго общалась и сотрудничала с «бурдьёвцами». С другой стороны, мои «социологические университеты» состояли в том, что я с порога погрузилась в конкретную работу социологического проекта Шубкина «Начало пути»: розыск бывших респондентов в Новосибирской области, составление анкеты, почтовый опрос в 1974 г., разработка материалов, интерпретация и т. д. Я поступила в заочную аспирантуру ИМРД АН СССР. Первую свою статью по результатам этого исследования я опубликовала в совместном венгерско-советском сборнике в 1975 г., с которого началось сотрудничество В. Н. Шубкина и Ф. Гажо. Далее была продолжительная работа — официально в качестве ученого секретаря — а по сути ближайшего помощника В.Н. в международном сравнительном исследовательском проекте с учеными шести социалистических стран.

Чему было посвящено Ваше кандидатское исследование, к каким выводам Вы пришли?

Мое кандидатское исследование было посвящено выявлению специфики процессов выбора профессии, получения образования и начала трудовой деятельности молодой женщины. В то время (я готовила работу во второй половине 1970-х и защитила ее в 1980 г.) не только не существовало понятие гендера, но и социальные исследования, посвященные особенностям положения женщины в обществе и в сфере труда, были единичными. Сама постановка социологических исследований в ключе «женской проблематики», а также их результаты становились тогда важным инструментом просвещения, внесения в массовое сознание более гуманных представлений о равноправии мужчин и женщин, преодоления подхода с позиций их формального равенства в обществе. Моя

работа была основана как на результатах эмпирических исследований жизненных путей выпускников средних школ Новосибирской области, так и на данных госстатистики об образовании, занятости, брачности, рождаемости и других демографических показателях. Главным было выявить и конкретно показать, что при вступлении в самостоятельную жизнь девушка и молодая женщина оказывается в треугольнике проблем и решений, связанных с получением образования и выбором профессии, с началом трудовой деятельности и потребностями карьеры, с образованием семьи и рождением детей. Были обнаружены эффекты «упреждения» будущей семейно-материнской роли в особенностях получения разных уровней образования, в оценках престижа профессий, в профессиональных склонностях и реально выбираемых специальностях (при воздействии также специфичной структуры женской занятости). Показано в динамике влияние повышения уровня занятости молодых женщин на снижение показателей рождаемости. Выявлено, что из-за волнообразного возрастного состава населения страны (чередования малолюдных и многолюдных возрастных когорт) в тогдашней перспективе (в 1980-е гг. и чуть далее) относительно увеличится в трудоспособном населении доля лиц молодежных возрастов при одновременном уменьшении их абсолютной численности. В результате будущее поколение молодых женщин вынуждено будет принять на себя гораздо большую (чем поколения конца 1960–70-х гг.) трудовую и демографическую нагрузку. То есть главный пафос работы – необходимость со стороны общества создавать условия и всячески содействовать более гармоничному сочетанию профессиональной и материнской ролей молодой женщины. Повторюсь, тогда это было на волне новых социальных интересов.

Если Вам сейчас удастся проследить исследования по этой тематике, скажите, в какой мере оправдались Ваши выводы?

Важное положение об усилении общей – образовательной, трудовой и демографической – нагрузке молодых женщин подтвердилось. После 1980 г. продолжился рост уровня образования молодых женщин, уровень занятости всей молодежи не снизился (данные по молодым женщинам не фиксируются), в результате происходило снижение рождаемости в молодых возрастных группах, число ежегодно рожденных длительно снижалось с середины 1980-х гг. Комплекс проблем, характеристики и особенности совмещения учебной, профессиональной и материнской ролей оставался тем же вплоть до новых времен.

После завершения работы над кандидатской диссертацией Вы продолжили изучать тот же круг проблем (Женщина и Труд) или ушли в новое исследовательское пространство? В любом случае, какие проблемы были в центре Вашего внимания накануне Перестройки?

После защиты кандидатской диссертации на ее основе я опубликовала брошюру, а также ее обновленные материалы составили одну из глав монографии, которая была написана в соавторстве с Шубкиным В. Н. и опубликована в 1985 . Далее я этой проблематикой не занималась. Накануне перестройки я участвовала в международном сравнительном исследовательском проекте социологов шести европейских социалистических стран «Жизненные пути молодежи». По единой методике во всех странах были проведены социологические опросы

трудящейся молодежи, информация единообразно закодирована и статистически разработана. По результатам международным коллективом в 1985 году была опубликована совместная монография, где каждая страна-участница подготовила тематическую главу, используя материалы по всем странам. У нас в стране в этот период, в конце 1970-х — начале 1980-х гг., привлекательной казалась идеологема — заимствовать социально-экономический опыт европейских социалистических стран. Социологические исследования, которые выявляли соответствующую специфику, были весьма востребованы. Коллектив советской части проекта (где я была Ученым секретарем и непосредственным помощником Шубкина В.Н.) разрабатывал проблематику сравнительного (по этим странам) изучения выбора профессии молодежью, ориентаций на образование, престижа профессий и реальных первых решений, связанных с поступлением в учебные заведения и первым трудоустройством. Одновременно в монографии авторами других стран на основе сравнительных материалов разрабатывалась проблематика социальной мобильности молодежи, получения разных видов и уровней образования, характеристик трудовой деятельности и профессиональной карьеры, включая установки, ориентации, оценки на этот счет и т.д.

Конец 1980-х — начало 1990-х: рушится система ценностей молодежи и трансформируется система профессиональных ориентаций. Вам удалось это зафиксировать? Пришли 90-е, Ваши научные поиски продолжались в той же нише?

На рубеже 1980-х — в первой половине 1990-х у меня был большой период проникновения во французскую социологию. Дело в том, что в 1988 г. в ходе поездки М. Горбачева во Францию в частности было заключено соглашение о научных контактах в области общественных наук и Горбачеву был сделан подарок: французское правительство финансировало Программу стипендий Дидро для молодых российских ученых на несколько лет. В Москву и Ленинград приехала группа ведущих парижских социологов, они посетили известных советских социологов в поисках молодых ученых со степенью, знающих французский язык. Таким кандидатам, в числе которых я оказалась, предлагали поучаствовать в конкурсе проектов на получение стипендии Дидро для стажировки на полгода. Я прошла по этому конкурсу и в 1990 г. стажировалась во Франции: в Париже в Доме наук о человеке, главным образом в Центре европейской социологии под руководством Пьера Бурдьё, а также в Высшей школе социальных наук, в Центре городской социологии, в Центре молодежных исследований, в Социологическом центре в Марселе. Это было погружение во французскую социологическую теорию, методологию и методику. Социологи «бурдьёвены» окружили нас неустанным вниманием (нас было 6 человек первых стажеров). Это были не только книги, статьи, лекции, наши выступления со своими привезенными материалами, но и участие в семинарах, присутствие при интервьюировании и т. д. Тогда для нас были в новинку качественные методы. По мере освоения теории и методологии мы должны были разработать свои проекты, защитить их и, вернувшись домой, осуществлять.

Новой и заинтересовавшей меня стала проблематика элит. Я выбрала объектом своего проекта элитарную школу — спецшколу иностранного языка, что вылилось в изучение ее функционирования как механизма социокультурного воспроизводства. В Москве я два года подряд проводила обследования учащихся

спецшкол, интервьюирование директоров, педагогов, родителей; сбор фактической информации по классным журналам. Во второй год выборка школ была районирована (центр, промежуточные зоны, периферия) и с соблюдением пропорций разных языков обучения. В результате при разработке удалось выявить и внутреннюю иерархию спецшкол в осуществлении ими функции социального воспроизводства. До 1996 года я регулярно ездила во Францию по приглашению Дома наук о человеке с докладами о результатах этого своего исследования, затем исследования о трансформации средней общеобразовательной школы в 1990-е годы и исследования «Руководители партии «Демократический выбор России»» (в 1994–1995 гг. я работала руководителем отдела социологии этой партии). В этот период я опубликовала несколько статей во французских социологических журналах, в том числе в самом престижном – “Actes de la recherche en sciences sociales”. В первой половине 1990-х я (совместно с другими стипендиатами «бурс Дидро») перевожу труды П.Бурдьё и его соратников. Мы и иными способами всячески стараемся продвигать французскую социологию и, в частности, качественные методы (которые тогда плохо воспринимались) в ряды коллег: проводятся семинары, международные симпозиумы (с приездом французских социологов), по результатам публикуются сборники.

В 1991 году В. Н. Шубкин и часть его сотрудников (я в том числе) перешли на работу в Институт социологии, поскольку там директором стал В. А. Ядов. В продолжение и обновление Новосибирского проекта мы в 1994 г. проводим обследования выпускников средних школ Новосибирской области, Краснодарского края и Москвы. Помимо блока неизменных с 1963 г. вопросов анкеты она включает актуальную проблематику относительно вступления молодежи в самостоятельную жизнь. Изучение ведется в сравнении двух видов – хронологическом и региональном. Лично для меня эти материалы предоставляли базу сравнения «обычной» средней школы со спецшколами иностранного языка.

Галина, интересный поворот в событий... Каким был Пьер Бурдьё в общении? Изучая внутреннюю иерархию спецшкол, Вы не могли не знать работ Бурдьё, приходилось обсуждать с ним свои результаты?

Еще пару слов к предыдущему. Основная цель Программы Дидро для самих французов, о которой нам не прямо стало известно: получить результаты социологического изучения российской действительности, проводимого на основе теорий, методологии и методов, которым они могли доверять. Поэтому с самого начала французы-«бурдьёвены» отметили все наши привезенные с собой результаты и стали очень методично нас учить. Их шефство было всеобъемлющим: помимо науки нам предоставили обширную культурную программу, нас приглашали в гости (что в принципе в среде французов не заведено), устраивали походы, встречи и т. д. Всем этим тьюторством занималось шесть социологов-соратников П.Бурдьё (трое из них работали в иных институтах SNRS). По нашим параметрам (опубликованным книгам, статьям, руководствам семинарами, выступлениям в СМИ) все они были на уровне докторов наук. Моник де Сан-Мартен была официальным руководителем Центра Европейской социологии. А сам Пьер Бурдьё был Главой-Учителем-Небожителем. Мы его слушали на семинарах, на лекциях в Колеж де Франс. Собственно в Колеж де Франс и был его кабинет. Я лично общалась с ним один раз: договорившись с секретаршей о теме встречи

и получив время я обсуждала с ним план подготовки сборника статей французских авторов и возможных российских — для публикации в Москве. Он вел себя на семинарах, лекциях и при личном общении очень демократично. Просто он очень сильно загруженный и широко задействованный человек. Кроме того, он сам продолжал вести крупные исследования. Поэтому, повторяю, всю «науку» П. Бурдьё мы получали от его соратников.

Все мы работали в рамках его теорий габитуса, социального пространства и конституирования социальных полей, распределения и действия различных видов капиталов — экономического, культурного, социального, символического — при занятии (и перемещении) определенной позиции в отдельном социальном поле и выработке определенной (например, политической) позиции (*prise de position*), которая является инкорпорацией объективированных структур. Моя проблематика касалась образовательного поля, где главным образом задействован культурный капитал. На примере спецшколы я показала, что ее репродуктивная функция есть следствие практик привилегированных классов и слоев, обеспечивающих свое социальное воспроизводство. При формальном равенстве уровня обучения появление с виду нейтральной специализации путем неизбежного культурного отбора превращается в привилегию, которая используется семьями элит и высших классов. Они, действуя свои культурные и социальные (а в новые времена и экономические) капиталы, способны предоставлять своим детям качественное образование и более продвинутые на выходе их школы образовательные (в дальнейшем социальные) позиции. На эмпирическом материале были показаны: механизмы латентного отбора на входе и отсева по ходу учебы; связи и взаимное преумножение культурного капитала учащихся и педагогов; роль внеурочной деятельности, которая в хронологии действовала последовательно культурный, социальный и экономический капиталы родителей; связь размещения спецшкол с социально сегрегированным размещением населения на карте Москвы, выявившая исключительную роль символического Центра; усилившаяся в новые времена дифференциация школ английских, немецких, французских по линии родителей, наделенных преимущественно экономическим — к наделенным преимущественно культурным капиталом; сравнительное распределение выпускников спецшкол и обычных школ (престижные вузы — массовые вузы). Результаты этого исследования и последовавших я представляла на семинарах, когда приезжала в Париж, готовила и публиковала статьи там. В Москве это происходило с большим трудом. Мы с моей коллегой по «бурс Дидро» долго уговаривали Шубкина, пока не выпустили сборник «Образование в социокультурном воспроизводстве: механизмы и конфликты», в котором была моя статья про спецшколу и ее «В поисках утраченного имени: либерализация профессии архитектора как механизм ее воспроизводства». Созданный в Институте социологии Центр французской социологии — руководитель Н. А. Шматко (по началу нас было четверо бывших стипендиатов) получал регулярно из Парижа журналы «*Actes de la recherche en sciences sociales*», «*Revue française de sociologie*», там же предоставлялись для общего пользования привозимые нами книги. Делались и публиковались переводы в издательстве Socio-Logos, а также в несколько лет выходившем журнале «Вопросы социологии» (большую роль здесь играл Ю. Л. Качанов), проводились симпозиумы

с приезжавшими французскими социологами. Во многом благодаря этому спустя лет десять в социологический дискурс постепенно вошли термины «социальное пространство», «поле», «культурный капитал» и прочие.

Какие методы исследований Бурдьё Вас особенно заинтересовали? И

Социология П. Бурдьё представляет собой цельную систему и носит глубоко критичный и рефлексивный характер. Из нее нельзя вытянуть и принять какие-то одни элементы и отказаться от других. Ее принимают или не принимают целиком. Его диалектическое и порой парадоксальное мышление направлено на критику не только социальной реальности, но и на саму социологию как инструмент познания реального мира. Он последовательный противник разграничений между эмпирической и теоретической социологией, того, что эмпирическая социология базируется на конкретных данных, интегрирована в наблюдаемую социальную реальность, а теоретическая социология в своих рассуждениях старается встать на некую объективную позицию, расположенную как бы над обществом. Он за практическую, вовлеченную в социальную жизнь стратегию теоретического исследования, когда интересы исследователя инвестированы в действительность, которую он изучает. Он ратует за практическую мысль в противовес «теоретической теории» и подчеркивает, что теоретические определения не имеют сами по себе никакой ценности, если их нельзя заставить работать в эмпирическом исследовании. И его теории – лучшее подтверждение последнего.

Что касается конкретно методов, то самое важное, что я (и все мы) усвоила – это цепочка социологического проекта в условиях совершенно нового, неисследованного до сих пор предмета: сначала берутся интервью методом разматывания клубка проблематики; на основе выявленного спектра вопросов проблематики разрабатывается анкетное обследование, проводится, получаются основные результаты; на базе полученных знаний о предмете проводится целевое (например, типологическое) интервьюирование. И только потом можно переходить к интерпретации результатов.

...я такую стратегию планирования-организации исследования продвигаю очень давно, поскольку я по базовому образованию математик, называю ее «итерационной». На мой взгляд, наука только так и делается...

Итак, 90-е в Вашей жизни стали «французскими». Все закончилось из-за смерти Бурдьё или кончилась Программа? Что принесло начало нового века?

Во второй половине 1990-х кооперация с французскими социологами сошла на нет по мере того, как сокращалось, а затем и прекратилось финансирование правительства после ухода социалистов из власти. Во Франции социалисты традиционно поддерживают социологию, поскольку социологи в своем большинстве «леваки».

На рубеже веков я столкнулась с тем, что проводить самостоятельно исследования на теоретико-методологической основе П. Бурдьё в отделе Шубкина я не смогла, как не смогла и сагитировать его на такие коллективные исследования. Поскольку труд социолога коллективный я «заблудшей овцой» вернулась в проекты всего отдела. В начале 2000-х гг. появились возможности различных грантов. Я участвую в продолжении большого проекта Шубкина, который развивается

по разным направлениям сравнительных разработок: в хронологии лет, разных групп молодежи, в возрастной динамике по мере развертывания жизненного пути. В 1998 г. Участвую в обследовании выпускников средних школ, ССУЗов и ПУ Новосибирской области, который далее превращается в лонгитюдное исследование этих когорт молодежи вплоть до 2008 г.

По результатам первого этапа лонгитюда (1998–2001 гг.) выходит коллективная монография под моей редакцией. Проводим исследование нового явления – трудовой занятости студентов дневных вузов, также публикуем коллективную монографию. Я на основе гранта опубликовала большую монографию «Молодежь России: образовательные ориентации и жизненные пути» в 2004. Все ждут от меня докторской диссертации, но у меня появляется внучка (дочь с семьей живет в Германии, я к ним периодически надолго езжу) и так потихоньку время упускаю и отказываюсь от попытки. В тот же год руковожу исследовательским проектом по гранту Независимого института социальной политики по проблемам социальной дифференциации в системе образования, проводим исследование, участвуем в публикациях НИСП.

Прошло десять лет после выхода в свет Вашей «Молодежь России: образовательные ориентации и жизненные пути». Что оправдалось в Вашем видении путей развития российской молодежи и что пошло совсем не так?

Социальные ориентации и личные планы молодежи, как было выявлено прежде, остались тесно связанными с привлекательностью для нее определенных занятий и статусов; при своей реализации молодежь продолжает в значительной мере руководствоваться своими субъективными намерениями. Разумеется, появились новые зоны приоритетных сфер деятельности, занятий и молодежь динамично их осваивает. Исследование выявило, что бывшее в советский период существенным противоречие между структурой (пирамидой) потребностей общества в кадрах по профессиям и структурой (обратной пирамидой) профессиональных ориентаций и склонностей молодежи, в новое время относительно сгладилось или видоизменилось. Большой блок профессий сместился с вершины прежней пирамиды привлекательности, на их место пришли новые лидеры престижа. Значительно расширился сектор средне привлекательных профессий, что было вызвано тем, что в структуре субъективных стремлений произошла (и продолжает доминировать) ориентация на заработок и работу, которая может обеспечивать достойную жизнь. Самые нижние этажи пирамиды профессий заняли иные (нежели молодежные контингенты россиян) группы трудящихся, в частности трудовые иммигранты. Выявленное таким образом в исследовании изменение (схематичное) пирамиды вакансий, заполняемых молодежью, которая приняла скорее грушевидную форму, а также «округлившаяся» в срединной части обратная пирамида субъективных стремлений – продолжают иметь место.

Продолжаются выявленные тенденции социальной дифференциации всех типов учебных заведений, начиная с общеобразовательной школы. Замаскированная под введение различных специализаций, новых форм и способов обучения, «инноваций», каналов дополнительной подготовки реорганизация средних школ на самом деле сталкивается с запросами социально дифференцированной публики, и на эти запросы неизбежно отвечает, становясь полем выражения социальных различий пользователей этих школ. В целом эта тен-

денция продолжилась, хотя последняя реформа внесла много организационных смещений в «обычных» общеобразовательных школах в эту тенденцию; между тем, одновременно сформировался (что признается образовательным сообществом) сектор школ, работающих в неблагоприятном социокультурном контексте (социологически – школах социального отсева).

В целом подтвердилась выявленная социальная дифференциация учебных заведений высшей школы. Между тем, тогда представлялось, что через верхние этажи иерархии учебных заведений элиты и господствующие слои обеспечивают себе инструмент социокультурного воспроизводства, что социальное воспроизводство происходит посредством с виду нейтрального меритократического принципа функционирования системы образования. Однако в реальности меритократическая тенденция социальной селекции была дополнена и существенно усилена другой формой дифференциации учебных заведений, которую тогда мне не удалось зафиксировать. Речь идет об эффектах быстрого роста числа вузов и численности студентов, который в условиях сложившегося рынка образовательных услуг (и значительной автономии деятельности вузов), стал прямым ответом на запросы непосредственных потребителей, а не отражением потребностей общества и производства. В результате сложилась иерархия вузов по качеству предоставляемого образования: ведущие, престижные вузы с высоким качеством образования, «массовые» учебные заведения и сектор вузов образования низкого качества и «псевдо-образования». Разумеется, эта иерархия по большей части коррелирует с первой. Вместе с тем, когда писалась монография, еще не было столь очевидным, что массовизация высшего образования приведет к определенному перепроизводству молодых специалистов с дипломами, а сам диплом перестанет гарантировать части молодежи подготовку к работе на уровне высокой квалификации. На рынке труда существенная часть выпускников вузов стала не получать рабочих мест по специальности обучения и по уровню его квалификации. Все это не попало в поле зрения моего исследования в начале 2000-х.

Различия, обнаруженные в структурах профессиональных ориентаций и реальных типах преобладающих карьер у выпускников средних школ, выпускников ССУЗов и выпускников ПУ (дающих среднее образование), оставались теми же вплоть до последнего времени, когда в результате реформы систем профессионального образования определенным образом изменились функции и назначение ССУЗов, а система начального профессионального образования была преобразована: сектор НПО на базе среднего образования передан системе СПО и выделен сектор краткосрочного профессионального обучения. Эти перемены требуют актуальных исследований.

Верным оказалось обнаруженное в исследовании жизненных путей молодежи явление пролонгирования периода молодости, когда после получения обязательного образования достаточно большой промежуток времени молодости посвящается не только первичному профессиональному образованию, но и совмещению и чередованию обучения и труда, различных видов нестандартной занятости, совмещению дневной учебы и вторичной занятости, подработки и т. п. Специфический рынок молодежного труда, появление которого тогда было зафиксировано, продолжил свое развитие.

Тогда говорилось о «прорыве плотины геронтократии», что молодежь, вступавшая на рынок труда в новых экономических условиях и со «свежими» компетенциями, выигрывала в конкуренции со старшими поколениями и имела в большом количестве доступ к позициям, в том числе новым, обеспечивающим достойное экономическое и социальное существование. И делался вывод о том, что в ближайшие (относительно начала 2000-х гг.) одно-два десятилетия новые когорты «переходящих во взрослый возраст» будут сталкиваться с относительно молодыми держателями высокостатусных позиций, что будет блокировать карьеры многих. В реальности этот характер конкуренция между поколениями принимает только сейчас и она будет несколько ослабляться в результате сильного спада численности молодежных когорт, вступающих в рабочий возраст. А трудности трудоустройства выпускников вузов и ССУЗов середины 2000-х — середины 2010-х гг. были главным образом связаны с окончанием периода кардинальных экономических преобразований и появления новых сфер деятельности, массы новых рабочих мест, а также с перепроизводством людей с дипломами, не обеспеченными качественной подготовкой.

Когда читаешь Ваш динамический анализ, понимаешь еще глубже, конкретнее значение первых поисков Владимира Николаевича Шубкина... как не поклониться его памяти... Скажите, Галина, не приходилось ли Вам изучать установки и практику обучения молодежи студенческого возраста в иностранных вузах? Есть ли в российском обществе потребность в такого рода специалистах?

Один инструментальный вопрос: «Как организован сбор информации? Как проводится опрос?»

В 2007 г. Отдел проводил исследование «Эффективность практики обучения за рубежом». Это был подпроект большого проекта под руководством В. А. Ядова «Воздействие западных социокультурных образцов на социальные практики в России». Моей нишей в подпроекте были две темы: «Иностранный язык: изучение, овладение, результативность» и «Профессиональные карьеры по возвращении на родину». Эти сюжеты вошли в мою монографию 2014 г., а второй — одним параграфом и в докторскую диссертацию.

Было проведено глубинное интервьюирование (по 1,5 часа). Целеориентированная выборка строилась на основе социальных связей и дополнялась методом «снежного кома». Она охватывает преимущественно молодых людей (в возрасте от 20 до 30 лет, два человека 35 лет), которые имели опыт более или менее длительного (от 3—6 месяцев до нескольких лет) пребывания за рубежом с целью получения там образования. В отличие от расхожих представлений о том, что зарубежное образование является привилегией имущих элит, выборка опрошенных нами отличается относительно демократическим составом (ее особенностью является только большой объем культурного капитала родительской семьи основной части опрошенных), что связано с формами финансирования их зарубежных поездок. За исключением одного из 22 интервьюированных все они были победителями или призерами международных конкурсов, получившими на конкурсной основе стипендии университетов, фондов, международных образовательных программ, профессиональных корпораций. До поездки они были студентами, выпускниками, аспирантами ведущих вузов Москвы (МГУ, МФТИ, МИФИ, МАРХИ, ВАВТ, Российско-Британского универси-

тета) и классических университетов крупных городов России, а также молодыми специалистами крупных известных фирм и учреждений. За границей они были студентами, получателями степеней магистра и PhD, стажировавшимися и обучавшимися специалистами. Характер организации их поездок и пребывания за рубежом определял высокое качество получаемого образования и обучения, что демонстрирует даже неполный перечень организаций, осуществлявших обучение: в США – государственные университеты отдельных штатов, школа авангардной архитектуры Лос-Анджелеса (работающая на основе приглашения ведущих мировых архитекторов), во Франции – Сорбона, Высшая школа социальных наук при Доме наук о человеке, университет Гренобля (ведущий в области математики), в Германии – ведущая клиника репродуктивной генетики при университете в Бонне, университет в Марбурге, а также Европейский Дом переводчика, отделение транснациональной компании «Шлюмберже» и пр.

Попытки анализа профессиональных карьер в традиционных показателях социологии труда (зависимости от отраслевой принадлежности опрошенных, пола, уровня квалификации, групповой принадлежности – студенты, выпускники вузов, молодые специалисты) не давали результата. Анализ наиболее общей конфигурации траекторий выявил, что карьера у информанта формируется в зависимости от того, каким человеческим капиталом он обладает и насколько его квалификации, специализации, знания, умения, дополнительные навыки встречают или не встречают спрос на рынке труда (адекватную «ячейку приема»). Столкновение спроса и предложения главенствует в карьере независимо от того, используются или не используются специализация обучения (базового на родине и/или полученного за рубежом), обретенные дополнительно знания и навыки, достигнутая квалификация. Именно эти факторы «работают», и именно такой подход к анализу карьерных траекторий оказался продуктивным, позволил выделить несколько типов их развития.

Восходящие карьеры обнаруживаются в тех случаях, когда происходит использование полученных знаний, специализации, за которыми информанты уезжали за рубеж; полученное зарубежное образование служит средством продвижения на трудовом пути. Примечательно, что у этой категории молодежи приобретенные на Западе, не имевшие аналогов в России профессиональные знания и умения, находят прямое применение на родине.

Пример: Наташа, молодой медик прошла годичную стажировку в одной из ведущих клиник Германии в области генетики. Вернувшись, благодаря полученным новейшим знаниям, была принята в ведущую медицинскую организацию в этой области (в Академии медицинских наук), одновременно приглашена на работу в частную клинику, подготовила кандидатскую диссертацию. Здесь главным карьерообразующим моментом служит соединение приобретенного новейшего опыта и соответствующей профессиональной ячейки.

«Нишеобразующие» карьеры. Передовые узкоспециализированные знания и опыт, приобретаемые во время обучения на Западе, только на первый взгляд представляются неременной ценностью и приобретением. В реальности они оказываются большим, но сугубо амбивалентным ресурсом. Такой ресурс может работать как капитал и превращаться в безусловную ценность для обладателей, когда обретенные уникальные или редкие знания и умения находят на родине спрос. Вместе с тем, будучи даже самыми прогрессивными и передовыми, у ряда

респондентов полученные знания и квалификации остаются по возвращении во многом неиспользованным резервом. Такие информанты, приобщившись на Западе к специфическому опыту, авангарду соответствующего специальности мирового научного знания и пытаясь на родине строить свой путь в рамках своей специальности, сталкиваются с тем, что их опыт не принимается здесь в структурах образования. Далее, и это главное, он не применим на практике.

Примеры. После обучения в школе авангардной архитектуры в США на родине студент Сергей не может вписаться в МАРХИ в проблематику кафедр, семинаров, руководства дипломом. Далее как молодой архитектор не находит места в проектных организациях или архитектурных мастерских, где бы стали использовать его специфический опыт и знания, соответствующие авангарду специальности. Он устраивается работать в международном архитектурном журнале, позиционирует себя и общается с себе подобными в Интернете, участвует в международных исследовательских архитектурных проектах, выступает как критик архитектуры.

Денис, выпускник философского факультета МГУ, после обучения в Париже защищает диплом DEA по социологии. Вернувшись в Москву, работает преподавателем философии и социологии в ведущих технических вузах (диплом DEA никак не отражается в квалификационной сетке оплаты труда). В качестве дополнительной занятости периодически делает переводы теоретических трудов и работает как синхронный переводчик высокого уровня. Он подготовил диссертацию по социологии, но не смог ее защитить, так как опирается не на здешние школы и авторитеты, а на иную, здесь еще не воспринятую систему идей, стилей, методов.

Полученное за границей узкопрофессиональное передовое образование оказывается слабо рентабельным как для самого человека, так и для российского общества, поскольку в нем еще не вызрели соответствующие структуры приема. И тогда наличие подобного опыта выталкивает его обладателей за рамки традиционных мест в своей сфере деятельности или этот опыт используется лишь дополнительно к основной занятости.

Карьеры на основании конверсии. Есть карьеры, когда полученное базовое образование в России и приобретенные на Западе профессиональные знания не используются. Это траектории, в ходе которых происходит конверсия всего комплекса дополнительно полученных знаний — овладения иностранным языком и деловой культурой, изучения культуры страны, практики приобщения к нормам и институтам — в новую профессию и карьеру. Большая часть опрошенных нами приезжающих после обучения за рубежом устраиваются на работу в иностранные компании или в сфере бизнеса. Особая роль здесь принадлежит иностранному языку, овладение которым становится важнейшим фактором их трудоустройства, выполнения профессиональных обязанностей, продвижения в карьере.

Ряд траекторий (физика, математика, инженерия) демонстрируют, что то обучение, за которым непосредственно респонденты ездили за границу, на родине предлагается использовать в том сегменте (наука или инженерные специальности), который не дает достойной оценки этой квалификации, предлагает слишком низкую оплату труда и потому не выдерживает никакой конкуренции с альтернативным карьерным предложением, идущим со стороны бизнеса и пред-

полагающим использование знаний английского языка и всего обретенного прикладного опыта. Профессиональная выучка, специализация оказываются незадействованными и у большинства гуманитариев, которые по возвращении на родину свои узко специальные знания не используют, а реализуют в международных организациях и компаниях полученную общегуманитарную подготовку и уникальные знания иностранного языка.

Узловые характеристики траекторий ряда таких информантов. Настя, филолог (выпускница МГУ), посещавшая Дом переводчика в Испании и собиравшая материал для кандидатской диссертации об испанском писателе, по возвращении поступает работать сотрудником в Посольство Испании в Москве. Дарья, будучи студенткой факультета иностранных языков педагогического университета Саратова, обучается в США по специальности «Преподавание английского языка», завершает на родине высшее образование и попадает на работу в агентство по образованию за рубежом, вскоре переходит на позицию менеджера по развитию в некоммерческую американскую организацию. Екатерина, юрист по российскому образованию, проходит в США обучение на степень магистра на общегуманитарном факультете по специальности «Архитектура и история искусств», на родине устраивается на работу в итальянскую кампанию «Индезит». Юлия, по специальности в российском дипломе «Преподаватель английского языка», обучается в США по программе магистра (культурология и искусствоведение), в Москве начинает работать административным ассистентом в американском благотворительном фонде, затем – координатором программ в международной программе стипендий Фонда Форда. Егор, «американист» по российскому образованию (университет в Чите), обучается в США по специальности «страноведение», после года работы у себя дома по специальности на кафедре университета устраивается в Москве на работу в Британский Совет, затем – ассистентом программы в Фонд Форда.

Та компонента человеческого капитала, которая накапливается по самому факту пребывания за границей (прохождения через формальные институции и освоения культуры, норм, форм общения), в сочетании с владением иностранным языком, конвертируется на родине в преимущества при трудоустройстве, более высокооплачиваемую работу, ускоренный профессиональный рост. Большинство как гуманитариев, так и представителей технических специальностей, опрошенных нами, независимо от того, какой была полученная ими профессиональная подготовка за рубежом, по возвращении на родину успешно устраиваются прежде всего в иностранных компаниях и в международном бизнесе. Этот факт – самый явный, самый очевидный эффект получения образования за рубежом в рассмотренных нами случаях.

Галина, возможно, теперь уместен вопрос о содержании и основных выводах Вашей докторской диссертации?

Тема моей диссертации – «Формирование образовательных и профессиональных траекторий молодежи: внешние регуляторы и действия субъектов» – связана с тем, что несбалансированность в развитии общественных подсистем, с одной стороны, и социальная дифференциация общественного поведения молодежи в ходе освоения образовательных и профессиональных ресурсов, с другой стороны, обуславливают неуравновешенность процессов перехода в сфере

образования и труда от фазы подростковости к состоянию взрослости и как следствие высокую вероятность возникновения рассогласованностей при формировании образовательных и профессиональных траекторий. На эмпирическом материале комплексно исследовалось формирование образовательных и профессиональных траекторий молодежи России на протяжении 1990-х – 2000-х гг., происходившее под воздействием развития системы образования, рынка труда, демографической ситуации и в результате действий самих субъектов по накоплению образовательного капитала и обретению социально-профессиональных позиций в ходе трудовой деятельности. То есть, анализировалось, как внешние регуляторы, их взаимоотношения и автономность развития определяют те возможности, условия и ограничения, в рамках которых разные группы молодежи (в период от 15 до 30 лет) реализуют свои потребности в получении общего, профессионального и дополнительного образования и его конверсии в профессиональные позиции на начальном этапе трудовой карьеры.

Применены концепции социологии образования и социологии молодежи в анализе формирования ее траекторий как сложного процесса, осмысливаемого в его обусловленности воздействием социальных подсистем и социальным действием самих субъектов. Осуществлены комплексные методы сбора и анализа информации, представляющей сочетание трех уровней: данных государственной статистики, эмпирических материалов количественных опросов и качественной информации, полученной в результате интервьюирования. Эмпирическую базу исследования составляют материалы следующих проектов: 1) лонгитюдного исследования на протяжении 10 лет (1998–2008 гг.) траекторий выпускников дневных средних школ, средних специальных учебных заведений и профессиональных училищ Новосибирской области; 2) опроса (2009 г.) молодых рабочих промышленных предприятий в 12 регионах России 3) качественного исследования в рамках лонгитюда (2008 г.) и интервьюирования молодежи, получившей образование или обучение за рубежом (2007 г.).

Выявлено усиление воздействия наиболее важных внешних регуляторов формирования образовательных и профессиональных траекторий молодежи.

Прежде всего это касается резких изменений демографической ситуации. Возрастной состав населения страны характеризуется волнообразным строением: чередованием относительно многолюдных и малолюдных возрастных когорт. Это порождает существенные колебания важнейших экономических показателей – доли «производителей» и «потребителей», абсолютной и относительной численности молодежи и ее отдельных возрастных групп в трудоспособном населении. Наиболее видимо на судьбах молодых сказывается влияние демографической волны рождений. В последнее двадцатилетие произошла быстрая смена многочисленных когорт молодежи, вступавших в трудовой возраст, на малочисленные. В 1990-е – первую половину 2000-х годов многочисленность претендентов на учебные и рабочие места порождала высокие конкурсы в учебных заведениях, оказывала давление на рынок труда, повышала показатели безработицы молодежи. Начиная с 2005 года резкий спад численности последовательных возрастных когорт ведет к росту доли поступающих в вузы из числа сверстников, повышает долю тех, кто может выбрать профессии высокой квалификации, редкие специальности и соответственно уменьшает возможности их использования в ряде массовых производств, занятий. Эти малочисленные

поколения к 2030 г. составят основу трудоспособного населения и будут обременены высокими трансфертными обязательствами. Чтобы адекватно ответить на такой вызов необходимо, чтобы у этого поколения принципиально повысился образовательный и социальный капитал и эффективность его использования.

В 1990-е – 2000-е гг. происходила более интенсивная, чем во всем занятом населении, реструктуризация занятости молодежи, предопределявшаяся быстрыми трансформационными процессами российской экономики, а также динамикой глобального контекста новых тенденций в развитии рынка труда. Существенно снизился уровень занятости молодежи, особенно в младшей и средней возрастных группах. Реструктуризация занятости молодежи шла более интенсивно, чем во всем занятом населении. Кардинально изменились векторы отличий отраслевой занятость молодежи от таковых основного работающего населения. В результате произошла коренная перемена в использовании трудового потенциала молодых поколений. В позднесоветский период за счет трудовых ресурсов молодежи в большой мере обеспечивались потребности экономики в наиболее дефицитных и массовых кадрах в сфере материального производства, секторах малоквалифицированного труда. Сегодня сложившиеся отличия отраслевой, профессионально-квалификационной, нестандартной занятости молодежи от таковых у всех занятых стали в большей мере отвечать тенденциям современных структурных перемен, современным трендам развития постиндустриальной экономики.

Произошли перемены в как минимум двояком воздействии структуры и динамики развития системы образования на траектории молодежи: при выполнении ею функции социализации, подготовки к труду и функции социального воспроизводства. Изменения в структуре и установлениях системы образования, готовящей молодежь к труду, в определенной мере были реакцией на новые запросы рынка труда и общества, а также, в большой мере, ответом на давление изменившегося потребительского спроса молодежи и проявления избирательности ее поведения. Одновременно система образования стала отвечать на запросы по-новому, гораздо более полярно, чем прежде, социально дифференцированных потребителей. Происходившая, начиная с 1990-х годов, дифференциация и диверсификация средней школы включала не только педагогическую, но и социальную составляющую, что привело к существенному усилению к рубежу XXI века социального структурирования элементов школьной системы. Сформировалась по меньшей мере трехслойная система учебных учреждений (классов) среднего образования: 1) элитные гимназии, лицеи и спецшколы, 2) школы с отдельными привилегиями в образовании, 3) массовые общеобразовательные школы, обеспечивающие образовательный стандарт.

Важной составляющей формирования траекторий молодежи стали особенности взаимоотношения в новых условиях запросов рынка труда, спроса на образование потребителей и ответа со стороны рынка образовательных услуг. Развертывание рыночных отношений породило потребность в работнике с человеческим капиталом, который бы легко и быстро конвертировался в разнообразные трудовые навыки и умения, востребуемые новой экономикой. Рынок труда быстро выявил лучшие конкурентные возможности тех, кто получил социализацию в системе высшего образования, возник сигнал рынка о «прибавке» к зарплате от вузовского диплома. В ответ на давление потребительского спроса на

подготовку в высшей школе и благодаря относительной автономизации развития системы образования сложилось массовое высшее образование. При этом наряду с многочисленными новыми прогрессивными образовательными структурами сложился сектор образования сниженного, низкого качества и даже «псевдообразования». Такие структуры отвечают на характер части запроса в отношении качества образования реальной экономики, в частности сектора обслуживания в расширенном его понимании. Кроме того они поддерживались специфическим социо-культурным потребителем — пришедшими в первом поколении на рынок высшего образования, выходцами из нижних и отчасти средних слоев населения. В результате сложилась социальная иерархия вузов; предлагается ее схема.

В промежуточном положении системы образования (между структурой объективных потребностей общества в кадрах по профессиям и структурой субъективных профессиональных склонностей молодежи) произошел сдвиг системы образования в сторону большего удовлетворения личных ориентаций потребителей. Это перенесло основную конфликтность ситуации выбора с этапа перехода между школой и системой профессионального образования к периоду перехода между системой профессионального образования и рынком труда. Несоответствия ориентаций объективным потребностям теперь реализуется в виде конфликта между структурой уже полученных в ходе обучения квалификаций и специальностей и структурой реального спроса сегодняшнего рынка труда, который одновременно подпитывается воздействием неизбежной динамики такого спроса.

На примере разных групп молодежи исследовано, как различия в стартовом образовательном и социальном капитале, предварительной профессиональной подготовке воздействуют на дальнейшие инвестиции в образование и обучение, на обретаемые и изменяемые социально-профессиональные и квалификационные позиции. Выявлено ряд закономерностей и взаимосвязей. Инерционность воздействия на последовательные позиции траекторий различий в базовом школьном образовании и типе оконченного среднего учебного заведения. Тесная взаимосвязь между интенсивностью и формами обращения на протяжении трудовой деятельности к формальному и неформальному образованию и занимаемыми/изменяемыми социально-профессиональными позициями, уровнями квалификации у рабочих. Усиливающееся по ходу траектории воздействие на нее совокупности стартовых и обретаемых образовательно-профессиональных ресурсов; что демонстрируют как «сильные», так и «слабые» с точки зрения ресурсообеспеченности группы.

Выстраивание профессиональных траекторий определяется рядом факторов.

Развитие профессиональных траекторий тесно связано со стимулами и ценностями, которые обнаруживаются у молодежи при получении образования и обучения по ходу трудового пути. Молодые люди, возвращающиеся в систему формального образования и обращающиеся к дополнительному обучению, реализуют преимущественно свою потребность в инструментальной ценности образования (легитимации права на занимаемую или искомую позиции). Наличие стимулов и антистимулов к продолжению образования и дополнительному обучению тесно связано с латентными установками в отношении образования,

сформированными у молодежи на стартовом этапе — при окончании разных типов средних учебных заведений: высоких у бывших выпускников средних школ и низких — у окончивших ПУ совместно со средним образованием.

Основными способами выстраивания траекторий становятся использование или конверсия первоначальной профессиональной подготовки. Траектории ее успешного применения обнаруживаются преимущественно в секторах, обслуживающих рыночные инфраструктуры, в успешно развивавшихся производствах, в занятиях универсального применения. Массовыми являются траектории, в которых происходит смена специальности обучения и ее конверсия в соответствии с актуальными запросами рынка труда. Практика конверсии первоначальной подготовки, полученной в вузах и в ССУЗах, оказывается различной. Обретаемые в высшей школе компетенции и опыт социализации позволяют выпускникам (при необходимости конверсии наличных ресурсов) как правило получать социально-профессиональные позиции, соответствующие уровню их квалификации. Выпускники ССУЗов оказываются в этом отношении в большем выигрыше, а часть их деквалифицируется.

Важной составляющей формирования траекторий становится складывающееся соотношение накопленных образовательно-профессиональных ресурсов и спроса на рынке труда. Использование накопленного редкого ресурса (образования или обучения, полученного за рубежом в результате предварительных побед в конкурсах или отбора кандидатов) тесно связано с наличием/отсутствием актуального спроса рынка труда на полученную подготовку. Это ведет к формированию как минимум трех типов карьер. С одной стороны, складываются «восходящие» карьеры, они обнаруживают исключительную эффективность высококвалифицированной подготовки при условии востребованности рынком труда обретенной специальности, с другой стороны — при трудоустройстве не по полученной специальности — «конверсионные» карьеры демонстрируют потенциал культурных мега-ресурсов, воплощение которых оборачивается обретением привлекательных, высокооплачиваемых рабочих мест, профессиональным ростом. Промежуточный тип карьеры — «нишеобразные» формируются при невостребованности полученной подготовки на массовых рабочих местах соответствующих специализаций и она используется в их маргинальных секторах.

Взаимосвязь образовательных и профессиональных траекторий молодых рабочих вскрывает противоречие в формировании рабочих кадров. Большой объем совместных ресурсов (уровень школьного багажа и обращение к различным формам обучения по ходу трудового стажа) предопределяет большой рост уровня квалификации и размера зарплаты; одновременно он ведет часть молодых рабочих к «транзитным» карьерам главным образом в производственном секторе. Напротив, меньший совместный образовательно-квалификационный капитал становится фактором большей стабильности в рабочей профессии.

Очень мощная, фундированная позиция; работа именно — социологическая. Вы совсем недавно защитили докторскую диссертацию, наверное, помните и критические замечания. В чем они состояли, что Вы отвечали вашим оппонентам?

Вопрос очень неожиданный. С одной стороны, я помню критические замечания и то, как я на них отвечала. С другой, во мне нет того «завода», который был в момент защиты, и нет того куража, который необходим в дискуссии. Поэтому я решила привести полностью текст замечаний оппонентов и мои ответы, в том виде, как они вошли в стенограмму защиты.

В работе изучается воздействие на формирование траекторий молодежи таких внешних регуляторов как институт образования, рынок труда и занятость, демографические процессы. Чем обусловлено выделение именно этих факторов из совокупности более общих, обусловленных уровнем развития производства, экономики, политической организации общества, характером социальных отношений, социальной мобильности и рядом других факторов?

В постановке и осуществлении исследования я шла от социальных фактов, от того, что происходит в социальной действительности. Можно много рассуждать о том, как на формирование траекторий влияют развитие экономики, политики, науки и культуры. Но как их измерить и на такой основе проанализировать? Я как исследователь могла опираться на то, что можно измерить и проанализировать на базе статистики и эмпирических данных. В определенных социально-политических, экономических и прочих условиях развития общества на старт молодежи воздействуют прежде всего со стороны внешних регуляторов демографическая ситуация, состояния рынка труда и занятости, структуры и институций системы образования. Воздействие этих регуляторов постоянно присутствует в аналитических объяснениях процессов образования и труда молодежи в проводившихся ранее исследованиях. Но еще не предпринималось специального и взаимосвязанного их изучения, что и предпринято в работе.

В диссертации исследуются жизненные траектории молодежи в рамках протяженного по времени жизненного цикла, в рамках которого происходят принципиальные (этапные) изменения в процессах ее самоопределения. В этой связи следовало четче выделить эти этапы, тем более, что автор в своем исследовании неизбежно охватывает разные ступени общего и профессионального образования, дополнительного обучения, фиксирует вехи выхода на рынок труда, смены позиций на этом рынке и т. д. Такое выделение позволило бы реализовать эвристические возможности более глубокой интеграции парадигм социологии образования и социологии молодежи.

Выделение этапов в самоопределении молодежи на мой взгляд было бы необходимо, если бы целью исследования было представление картины типов и моделей траекторий, которые дифференцированы у разных групп молодежи, получающей разные уровни образования, получающей рабочие места специалистов, служащих, рабочих и т.д. Но меня интересовало выявление общих для всех групп закономерностей и зависимостей накопления образовательных ресурсов и их конвертирования в профессиональные и квалификационные позиции от стартовых образовательных и социальных ресурсов, от совокупности их аккумуляции по ходу трудового пути, выявление основных факторов выстраивания

самой молодежью своих траекторий. На этом пути характеристика большой вариативности типов траекторий и этапов не добавляла познавательных возможностей анализу.

Анализируя формирование иерархии высших учебных заведений, автор в качестве одного из факторов появления и сохранения сегмента вузов со сниженным и низким качеством образования называет ответ системы на структуру реального спроса экономики и общества по большому спектру рабочих мест. Но вопрос о том, как сложившаяся структура качества образования соотносится с объективным запросом общества и экономики на формирование высокоинтеллектуальных сфер экономики страны, остается за пределами авторского интереса. Выявление этого соотношения имеет принципиальное значение, в том числе для оптимизации траекторий современной молодежи.

Сохранение сложившегося сегмента вузов со сниженным и низким качеством образования я объясняю в частности тем, что таков до сих пор остается характер части запроса в отношении качества образования реальной экономики: частный сектор в том его большом сегменте, который касается сферы обслуживания в широком его понимании, использует главным образом получаемую социализацию и общие социальные компетенции выпускников вузов и нейтрален к качеству их подготовки, а в бюджетных сферах деятельности кадровый дефицит оборачивался снижением требований к качеству заполняющих вакансии. Симптоматично, что в своих интервью многие респонденты прямо говорят о потребности в «корочках», а не о качестве полученного образования. То есть я анализировала реальную ситуацию, а не соответствие ее объективным запросам общества и экономики.

На обсуждение вынесен результат исследования базовых подходов к изучению траекторий на основе эмпирических данных. Но не хватает ценностной картины. Как можно говорить о действиях субъектов, если не обращаться к ценностным ориентациям, к смыслам и еще многим внутренним характеристикам действий субъекта? (Замечу, недостаточное внимание к анализу субъективных характеристик, в частности отношения молодежи к образованию — было отмечено в ряде отзывов).

Моя задача состояла в том, чтобы показать, как воздействие внешних регуляторов сопряжено и соотносится с результатами деятельности субъектов, с теми решениями и поступками, которые совершает молодежь, получая образование, накапливая его в дальнейшем. Конечно, в этом реальном поведении сказывается весь комплекс субъектности молодежи. Я сосредоточила свое внимание на реальном поведении молодежи потому, что 80% исследований молодежи — это изучение ее установок, ценностей, планов, ориентаций. А то, что реально происходит, исследуется гораздо реже. Я вышла на анализ ценностей, когда стала изучать на основе качественных эмпирических исследований, как молодые люди сами выстраивают свои траектории, почему они обращаются к формальному и дополнительному образованию по ходу трудовой деятельности. Вот тогда одним из выявленных факторов оказались те конкретные ценности, которые они обнаруживают по ходу трудового пути. И оказалось, что практически все они говорят о том, что нужно получить просто «корочки». То есть их интересует только

инструментальная ценность образования. Терминальная ценность образования была выявлена только у небольшой группы молодежи, которая получила высшее образование высокого качества, накопила большой объем образовательных ресурсов.

Специально разрабатывать проблематику субъективных характеристик формирования траекторий молодежи в диссертации я не стала еще и по организационным резонам. В нашем исследовательском коллективе при разработке материалов тех проектов, которые я использовала в работе, изучением субъективной проблематики занимается моя коллега. Я решила не создавать не нужной конкуренции в нашей совместной коллективной работе.

Какого рода имеющиеся и возможные неравенства на пути формирования различных, специфичных для разных групп молодежи траекторий и поддерживающие их социо-структурные процессы должны быть сохранены, нивелированы или устранены с целью гармонизации интересов и потребностей общества и молодежи? (из отзыва на автореферат)

Прежде всего, я не разделяю подобного технократического подхода и столь детерминистской постановки вопроса о сложнейшей мировоззренческой проблеме социального неравенства. Мы знаем, к каким противоречивым и в большой степени негативным последствиям вела историческая социальная практика устранения социальных различий в обществе. Она показала, что их существование не только неизбежно, но и во многом необходимо для его органичного функционирования. Речь должна идти в применении к рассматриваемой проблематике о смягчении социальных неравенств, препятствующих реализации способностей, раскрытию потенциала молодежи. И в работе уделяется много внимания социокультурной дифференциации в шансах доступа индивидов и групп к образованию разных уровней подготовки и качества, а также предложению путей преодоления сниженных возможностей представителей ущемленных социальных слоев и групп.

Проводимая в последнее десятилетие модернизация образования не может не проявиться в образовательных стратегиях молодых людей. Поэтому следовало бы подробнее проанализировать влияние последствий реформирования образования на формирование жизненного старта современной молодежи.

Я исхожу из того, что объявленные программы модернизации, реформирования системы образования, педагогическая и, организационная практика их осуществления, перемены установлений и порядков — это одно, а их социальные последствия, социальный характер воздействия этой реализации — это совершенно другое. Результаты могут и часто расходятся с декларированными принципами, они оказываются проявлением не учитываемых сообществом теоретиков и практиков народного образования сопутствующих социальных процессов. Так, приветствуемая плюрализация и децентрализация школьного образования, адаптивность системы к учету способностей, поощрению одаренных, развитию талантов вылились в разнообразие обучения, которое неизбежно приобрело характер социальной дифференциации учебных заведений. Большая самостоятельность деятельности, данная вузам ради более быстрого и адекватного ответа на спрос по востребуемым специальностям, вылились в возникновение наряду с прогрес-

сивными институциями и программами в появление сектора вузов сниженного и низкого качества. Именно таким социальным последствиям реформирования и модернизации системы образования уделялось внимание в работе. Разумеется, не все они были проанализированы. Это открывает путь дальнейшего изучения.

Лонгитюдные исследования не позволяют оперативно отслеживать современные изменения в образовательном пространстве и на рынке труда, без учета которых анализ формирования образовательных и профессиональных траекторий оказывается не полным. Видимо, автору следовало бы восполнить недостаток необходимой информации, опираясь на вторичный анализ опубликованных результатов исследований данных тенденций.

Дело в том, что достоинства и уникальность лонгитюдной информации в одном отношении неизбежно сопровождается недостатками в другом. Но я сопровождала этот анализ доступными современными данными государственной статистики. А привлекать современные результаты исследований данных тенденций не представлялось возможным, поскольку даже такое крупное исследование, как мониторинг траекторий выпускников дневных средних школ и вузов, было запущено НИИ ВШЭ в 2009 г. и до сих пор представило только результаты изучения субъективного аспекта изучаемых процессов.

Недостаточное место в исследовании уделено проблемам получения и использования молодежью высшего образования – этого важнейшего ресурса профессиональной деятельности и социального развития молодежи.

Это было сделано в работе намеренно. В пространстве социологических исследований образования молодежи изучению разнообразных проблем высшего образования посвящается преобладающая часть работ. Моя исследовательская стратегия состоит в том, чтобы широко представить массовые группы молодого поколения. Эмпирические материалы позволили анализировать траектории практически всей возрастной когорты: молодежи, окончившей дневную среднюю школу, окончивших ССУЗы и профучилища со средним образованием, в которые молодежь поступала после окончания 9 класса. Дальнейшие пути большей их части были связаны с получением высшего образования и они достаточно полно изучались.

Возникает сомнение в том, насколько необходимо выделять как отдельный социальный феномен то, что автор называет «конверсией профессионального образования». Почему нельзя остаться в рамках известной и достаточно адекватной трактовки в качестве «частичного и/или косвенного использования полученного профессионального образования»?

Проведенное исследование позволяет мне утверждать, что имеет место именно конверсия профессионального образования. Впервые это явление было обнаружено, когда я пыталась выстроить типологии профессиональных карьер людей, получивших образование за рубежом. Оказалось, что часть из них успешно трудоустраивается не по специальности, но на продвинутые рабочие места благодаря не частичному использованию подготовки, а обращению, конверсии всей совокупности имеющихся ресурсов, в том числе мега-ресурсов:

овладения иностранным языком, социального опыта пребывания в стране, практики освоения информационных технологий и пр. Изучение при трудоустройстве не по специальности позиций выпускников вузов и ССУЗов показало различия в характере применения/использования их профессиональной подготовки. Оказалось, что при трудоустройстве не по специальности совокупность культурного капитала, которым наделяет высшая школа, как правило, обменивается на занятие, эквивалентное по уровню квалификации высшему образованию. А подготовка в системе СПО не формирует обособленного от технологической составляющей специализации блока универсальных компетенций, оцениваемых рынком как квалификации работника среднего звена. Я считаю, что этот феномен целесообразно назвать конверсией, поскольку происходит валоризация совокупности накопленных ресурсов.

Определенная часть замечаний касалась того, что в работе не удалось рассмотреть:

- прогностическую сторону воздействия внешних регуляторов на траектории; в рамках каких проблем и теорий видится последующее развитие социологических исследований образовательных и профессиональных траекторий молодежи;
- охарактеризовать черты универсальности и специфичности современной ситуации формирования траекторий в сравнительно-исторической перспективе;
- культурную составляющую диверсификации учебных заведений как фактора социальной мобильности молодежи;
- накопленная база эмпирических данных, включающая результаты международных проектов, в которых автор участвовала под руководством В. Н. Шубкина, позволяют провести сравнительный анализ траекторий молодежи в советский и постсоветский периоды.

Отвечая, я соглашалась с важностью изучения предложенных в данных замечаниях аспектов проблематики. Сожалела, что ограничения объема работы не позволили представить подобную разработку. Выражала намерение учесть эти замечания в дальнейшем развитии своих исследований.