

Г.А. ЧЕРЕДНИЧЕНКО

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ МОЛОДЕЖИ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ КОНЦЕПТЫ

На базе работ западных и российских социологов рассматриваются теоретические представления и концепты, позволяющие адекватным образом исследовать переходы молодежи от позиций в школьной системе к профессиональным статусам взрослого человека. Концепты, описывающие лонгитюдное присутствие молодежи в образовательной и профессиональной системах, рассмотрены с точки зрения биографического подхода, изучения жизненных путей, исследования образовательных и профессиональных траекторий. Освещено развитие концепций и их интерпретация в исследованиях современных авторов.

Ключевые слова: концепты, образовательные и профессиональные траектории, жизненные пути, образовательные и профессиональные карьеры, переход от образования к труду, биографический подход.

В последние годы у нас в стране обмечается растущий интерес социологов, экономистов, практиков системы образования к исследованию образовательных и профессиональных траекторий молодежи. Прежде чем представить обзор этих работ, уточним теоретические аспекты указанных понятий. Те социальные феномены и социальные процессы, которые обозначаются этими понятиями и которые

Чередниченко Галина Анатольевна — кандидат философских наук, ведущий научный сотрудник Отдела социологии образования Института социологии РАН. Адрес: 117218, Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35, корп. 5. Телефон: 8 (499) 128-69-01.
Электронная почта: galcher50@mail.ru

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи», № 13-03-00028а.

охватывают продолжительный период перехода от школы к стабильным (относительно) профессиональным статусам и первым годам трудовой деятельности, имеют длительную историю изучения как в нашей стране, так и за рубежом. За этот период претерпели изменения сами исследуемые социальные явления и концепты, их обозначающие. Попытаемся очертить основной круг наиболее часто используемых понятий.

Концепты, описывающие вступление во взрослую жизнь

В ряде теоретических разработок подчеркивается, что концепты, связанные с логикой лонгитюдного присутствия молодежи в образовательной и профессиональной системах, прежде всего должны рассматриваться на общем фоне процесса перехода к жизни взрослых. Он соотносится с рядом таких ключевых жизненных событий, как завершение школьного и профессионального образования, получение полной занятости, уход из жилища родителей, жизнь собственной семьей, появление первого ребенка.

М.Дж. Шенахен определяет эти события начала жизни взрослого человека понятием «маркеры переходности» (*transition markers*) [70]. Они могут совершаться в линейной очередности (учеба, выход на рынок труда, начало супружества, появление ребенка), а могут и в реверсивной (рождение ребенка, возобновление учебы, начало супружеской жизни).

О. Галлан [49; 50] различает два аналитических среза, которые необходимо учитывать при исследовании процесса вступления во взрослую жизнь. Первый — публичный срез, то есть переход от системы образования к рынку труда, от завершения учебы к профессиональной интеграции; второй — частный (семейный, матримониальный), то есть переход от жизни с родителями к формированию супружеских отношений и собственной семьи.

И хотя наш исследовательский интерес касается только первого среза, необходимо учитывать, что они взаимосвязаны и испытывают на себе крупные исторические перемены. Так, в традиционном индустриальном обществе указанные пары событий совершались параллельно для большинства молодежи. С конца 1950-х годов эти события перестали совпадать. Мы присутствуем при постоянном удлинении сроков обучения, увеличении возраста прихода на рынок труда, возраста образования семьи у молодых когорт. Повышение «порогов вступления» во взрослую жизнь оказывается двойным. «Прежде всего, — пишет О. Галлан, — пороги выхода из подросткового состояния более не соответствуют порогам входа во взрослый возраст. Образуются промежуточные пространства смешанного назначения: между пребыванием в стенах учебного заведения и работой, с одной стороны, между жизнью у родителей и формированием новой семейной

пары, — с другой. Кроме того, более не являются синхронными профессиональные и семейные пороги: молодежь, вступившая в профессиональную жизнь, откладывает на несколько лет момент ухода из жилища родителей, а после этого в среднем еще более двух лет не начинает жить собственной семейной парой» [49, р. 41]. Автор заключает, что молодость не может более рассматриваться как простое продолжение подростковости, а должна трактоваться как период жизни, промежуточный между подростковым и взрослым возрастом. Эта фаза «социализации, подготавливающей к исполнению ролей взрослых», характеризуется «экспериментированием, или определением собственной самости — статуса, конструируется благодаря социальному опыту, получаемому в процессе итераций, который состоит из попыток и ошибок и длится до тех пор, пока не будет достигнут удовлетворительный компромисс. Именно работа по такому конструированию характеризует сегодня появление фазы “отодвигания”, или отсрочки» [49, р. 43].

Попытаемся очертить круг теоретических представлений, позволяющих адекватным образом моделировать переходы между позициями в школьной системе и статусами взрослого человека. Для описания этих процессов английская социологическая традиция оперирует следующими понятиями: *course* (линия поведения), *pathway* (путь), *learning career* (образовательная карьера), *life course* (жизненный путь), *school to work transition* (переход от школы к труду), *life transition* (жизненные перемещения), *trajectory* (траектория) [52; 60; 38; 42; 44; 48; 70].

Еще бóльшим количеством различных терминов располагает французская социология: *itineraire scolaire* (школьный маршрут), *cheminement* (путь / прохождение), *parcours* (продвижение / пройденный путь), *trajectoire* (траектория), *carriere* (карьера), а также концепция *transition* (переход / преобразование), которая выводит на семантическое поле таких понятий, как *passage* (переход), *bifurcation* (разветвление), *tournants* (повороты), *changement de phases* (перемена этапов) [74; 63; 73; 67; 37; 43; 65; 68; 76]. Следует также иметь в виду термин *scolarisation* (сколаризация), который недостаточно адекватно переводится на русский язык словом «обучение», поскольку обозначает формальную характеристику прохождения индивидом инстанций образовательной системы.

Если в разговорном языке эти понятия часто употребляются в синонимическом ряду, то в теории, напротив, они лежат в основе различных подходов и моделей: с одной стороны, *transition* (переход / преобразование), с другой — *pathway* / *trajectory*, *parcours* / *trajectoire* (пути / траектории — по-английски и по-французски соответственно).

Биографический подход

Концепты *transition* (переход / преобразование) прежде всего разрабатываются биографическим подходом. У.И. Томас и Ф. Знанецкий, изучавшие польских мигрантов в США, были пионерами этого метода, который, начиная с 1920-х годов, сложился вокруг Чикагской школы. Развивавшие в дальнейшем этот метод Э. Хьюз, А. Страусс и Б. Глезер (Вторая Чикагская школа) [57; 72; 51] подчеркивали важность измерения «процессуальности» изучаемых феноменов. Г. Беккер при исследовании аутсайдеров уже вводит понятия переходов и карьер в своей работе, опубликованной в 1963 г. [34]. Следует подчеркнуть, что представители Второй Чикагской школы (и этим они существенно отличаются от П. Бурдые и его последователей) в изучении биографий оставляют место для личного выбора субъекта. Их особо интересуют моменты бифуркаций, моменты принятия решений в определенных значимых точках жизни. Они используют биографический метод для того, чтобы очертить карьеру человека в каком-либо определенном поле. Такие подходы демонстрируют свою валидность при анализе профессиональных или резиденциальных карьер, однако становятся неадекватными, когда речь заходит о карьерах женщин, в которых тесно переплетены семейная и профессиональная составляющие.

С публикации в 1980 г. работы Д. Берто [35] набирает популярность метод жизненного нарратива (или рассказа о жизни — *récit de vie*). Автор противопоставляет жизненные нарративы биографии индивида, подчеркивая различие между прожитой человеком жизнью и его рассказом о ней. Главная идея Д. Берто состоит в том, что нарративы представляют собой беспрецедентные залежи материалов для социологии. Агрегируя эти биографические данные, можно реконструировать типичные пути отдельных социальных общностей. Биография представляется социальным «атомом», единицей, частью возможной статистической совокупности [36]. Проблематике Д. Берто соответствует метафора, выработанная одновременно и П. Бурдые, и Ж.-К. Пассероном, — метафора маршрута в метро (у Пассерона — поездки на автобусе [67, р. 8–9]): пытаться понять жизнь человека — «это почти так же абсурдно, как пытаться представить маршрут в метро, не принимая во внимание схему его линий» [41, р. 71]; то, что интересует социолога — это прежде всего линии метро, и пассажиров стоит опрашивать только ради того, чтобы реконструировать сеть этих линий.

Г. Элдер, применивший биографический подход для изучения поколения (в своем классическом исследовании детей Великой депрессии), положил начало многочисленным подобным работам. В соответствии с его теоретическими положениями *transition* (переход / преобразование) состоит в изменении статуса, которое имеет

длительные последствия [46]. В дальнейшей своей работе Г. Элдер возвращается к положению о том, что *transitions* всегда вписаны в траектории, которые придают первым особую форму и смысл. Таким образом, биографический подход, по Элдеру, состоит в следующем:

- индивидуальные траектории моделируются историческим и географическим контекстами, в которые они вписаны;

- воздействие последовательности переходов / преобразований или событий зависит от момента, в который таковые происходят в жизни индивида;

- различные сферы жизни (*linked lives*) взаимосвязаны, а исторические и социальные влияния проявляются и воспринимаются посредством сетей разделяемых взаимоотношений;

- индивиды конструируют свои жизни путем актов выбора и совершаемых действий в пределах предоставленных им обстоятельств и в предложенных исторических и социальных условиях [47].

Биографический подход рассматривает участие индивидов в различного рода деятельности, связанной с образовательным и профессиональным выбором, приобретением образования и профессии, как последовательность эпизодов, процессов и специфических моментов жизни. Биографический подход представляется наиболее уместным при изучении образовательного пути и перехода / преобразования от принятия одних решений к принятию других. Биографический подход показывает, что значение, придаваемое наблюдаемым этапам пути, зависит от более общих исторических условий, нежели сами эти этапы и соответствующие им жизненные события.

Жизненные пути

Как свидетельствует эпистемологический анализ, между биографическим подходом и социологическими исследованиями жизненных путей существует методологическая преемственность [16]. В определенном смысле оба эти направления исследований нацелены на изучение противоречивой динамики, существующей между действием социальных, семейных, психических детерминант и непосредственной активностью индивида, производящего свою собственную историю. При этом биографический подход преимущественно разрабатывает субъективную сторону этой диалектики, а изучение жизненных путей направлено на выявление изменений в последовательности (секвенцировании), временной привязке, темпе внутрибиографических переходов.

Понятие «жизненные пути» (*life course, parcours de vie, lebenslauf*) изменяет исходные критерии и референции исследований жизненных траекторий: они рассматриваются как социальный феномен, изучаемый в историческом и социологическом ракурсах [59]. Понятие «жизненные пути» используется для обозначения социокультурных моделей, которые организуют жизненную траекторию

индивидов в определенном обществе и в определенный исторический период. Классическими примерами изучения этого социального феномена в исторической перспективе являются уже упоминавшееся исследование Г. Элдера о влиянии большой депрессии на жизненные траектории американцев, а также исследование влияния Второй мировой войны на жизненные карьеры населения Германии [64].

Один из ведущих специалистов в рассматриваемой области М. Коли [58] исходит из того обстоятельства, что характер членения жизненного пути существенно различается в разных культурах и в историческом плане. Он связывает стандартизацию жизненного пути, в полной мере проявившую себя к эпохе Модерна, с жизненными трансформациями, происходившими под воздействием институтов, структурирующих социальную жизнь: школы, армии, рынка труда, рынка потребления, социальной политики. Институционализация жизненного пути, осуществляемая в современных обществах в интересах социального контроля, повлекла за собой определение типичных моделей, стандартизованное «течение нормальной жизни», подчиненное критерию хронологического возраста, то есть возникла преимущественно биографически упорядоченная форма жизненного пути. М. Коли отмечает, что возросло значение возраста и хронологии. Сложилась система, регулирующая течение человеческой жизни и характеризующаяся упорядоченной последовательностью позиций, занимаемых и оставляемых индивидами (в сфере труда, семье и т. п.), а также привязкой этих позиций к индивидуальным биографиям. Таким образом, жизненный путь рассматривается М. Коли как социальный институт, что означает, с одной стороны, регулирование жизни секвенциями, или последовательными этапами ее течения, задаваемыми социумом, а с другой стороны — структурирование жизненного пространства самими индивидами в рамках их планов и действий.

Далее по мере развития современного общества, как пишет М. Коли, наступает плюрализация моделей жизненных путей. Эта альтернативная гипотеза в 1970-е годы становится популярной, а сегодня практически монополевой у социологов. Постулируется, что современное общество ассоциируется с мультиплицированием эмпирических траекторий, избытием биографических возможностей и нарушением календаря социального времени, которые выражаются в невозможности найти четко распознаваемые модели жизненных путей и ослаблении социальной каузальности, моделирующей жизни людей [69].

Начиная с 1980-х годов акторы сталкиваются одновременно с множеством выборов и приумножением моментов выборов, которые совершаются вне регулярной последовательности. Мы присутствуем при двойном движении: дехронологизации (снижении хронологических критериев в пользу функциональных) и деиерархизации (этапы жизни

сменяют друг друга нелинейно) жизненных путей; эти процессы противостоят длительной традиции, связанной с институционализацией жизненных путей. Их дестандартизация способствует кризису ожиданий перед лицом множественности выборов, а также подвижности норм и политике *ad hoc* [55].

Общая модель жизненного пути определяет и предписывает некое число этапов, каждый из которых соответствует специфической статусной позиции и совокупности социальных ролей: позиция, занимаемая индивидами на жизненном пути, определяет основные цели, которых они должны добиваться в рамках специфической совокупности ограничений и возможностей, и таким образом представляет собой важную объяснительную переменную индивидуальных поступков и социопсихологических процессов.

В рамках исследования жизненных путей в последние годы все чаще многие авторы используют понятия индивидуальные или групповые, а также профессиональные траектории, придавая понятию «траектория» смысл понятия «биография» [69; 37]. В целом разграничения между понятиями «жизненный путь» и «жизненная траектория» остаются достаточно размытыми, и можно констатировать, что в последние 10–20 лет происходит некоторое перемещение исследовательского интереса к понятию «траектория». При этом чаще изучаются отдельные типы траекторий — классовые, групповые, профессиональные, образовательные.

Образовательная траектория — продвижение — карьера

В изучении образовательных траекторий также отмечается использование ряда достаточно четко разграниченных понятий, а также понятий, используемых в качестве взаимозаменяемых.

При изучении *cheminement* — школьных путей / прохождения — используется понятие *progression éducative* (образовательное продвижение) индивида, воспроизводящее, главным образом, структуру школьной организации [63]. Школьные пути определяются как «последовательные этапы прохождения через школьную систему» разных групп молодежи [73, р. 43]. Речь идет о рассмотрении того, как во времени складывается сколаризация (*scolarisation* — процесс формального прохождения разных институций школьной системы когортой), — переход с одного уровня образования на другой, от общего обучения к профессиональному, выбор тех или иных направлений обучения, профилей (фильер), опций и т. п. Подход с позиции *cheminement* позволяет представлять последовательность этапов, пройденных индивидом, и выявлять различия, возникающие между социальными группами, которые действуют внутри системы образования. Вместе с тем этот концепт определяется в зависимости от формальной структуры школьной системы, поэтому он не позволяет

полно осветить нелинейное обучение, а также совсем не затрагивает детерминант этого процесса.

Существует понятие *parcours éducatifs* (пройденные образовательные пути / образовательные продвижения), которое определяется как последовательность образовательных практик или событий. *Parcours* отличаются от *cheminements* тем, что они характеризуют гибкость обучающих практик индивида. Например, они могут включать старты, прерывания учебы и «возвраты назад» (можно оставить учебу в университете и поступить учиться в технический колледж). *Parcours* могут быть нелинейными в отличие от *cheminements*, которые конструируются как линейная последовательность этапов, с необходимостью идущих один за другим, и параметры которых зафиксированы различными инстанциями системы образования [43].

Термин «траектория» отсылает к строгой причинной зависимости одного этапа от другого. П. Бурдьё, который ввел в социологию понятие траектории, определяет ее относительно широко [40, p. 122–126] — как последовательность позиций, которые индивид занимает на протяжении своей жизни, действуя в различных социальных полях. Чаще всего под одним понятием он объединяет образовательную, профессиональную и социальную траектории; в отдельных случаях разделяет их, используя понятие в более узком смысле. Он различает индивидуальные и коллективные, или модальные для каких-либо слоев и классов, траектории. «Определенному объему наследственного капитала соответствует совокупность (“пучок”) более или менее равновероятных траекторий, ведущих к более или менее эквивалентным позициям — этому полю возможностей, объективно предоставляемому определенному агенту... Из этого следует, что позиция и индивидуальная траектория не являются статистически независимыми; все позиции “прибытия” не являются одинаково вероятными для “пунктов отправления”: это означает, что существует очень сильная корреляция между социальными позициями и диспозициями занимающих их агентов» [40, p. 122–123]. То есть индивидуальные траектории очень сильно обусловлены социальным происхождением, которое служит их отправной точкой и фиксирует возможную направленность траектории (восходящую, нисходящую и проч.), а также позиции конечного достижения. Сами траектории индивидов по их происхождению вписаны в коллективную траекторию класса / слоя, которая может быть восходящей, нисходящей или горизонтальной в зависимости от конъюнктуры внутри социального пространства. Поскольку траектории разворачиваются на специфических полях, «правила игры», которые им присущи, также содействуют конструированию позиций, занимаемых внутри образовательного поля и, в частности, внутри системы образования. Даже в случае бифуркации социальное происхождение сохраняет свою стратегическую роль в том,

как разворачивается траектория. П. Бурдые пишет, что если имеют место «отклонения по отношению к траектории, наиболее распространенной у этого слоя / класса в целом... направления этих “отклоняющихся” траекторий не бывают полностью предоставленными воле случая» [40, р. 124]. Так, при нисходящих траекториях выходцы из привилегированных классов оказываются на позициях, располагающихся чуть ниже их положения по происхождению, либо в новых социальных нишах. Например, сыновья преподавателей — в слое состоявшейся мелкой буржуазии; выходцы из среды либеральных профессий — в относительно новых слоях средних классов, представленных профессиями интеллектуального сервиса в рекламе, туризме, сделках с недвижимостью, бизнесе моды и эстетики тела и т. п.

Наиболее прямо П. Бурдые в своих последующих трудах определяет понятие траектории «как серии позиций, последовательно занимаемых одним и тем же агентом в социальном пространстве, которое само эволюционирует и подвержено непрерывным трансформациям»; далее он разъясняет, что «биографические события определяются как расстановка и пере-расстановка в социальном пространстве, или точнее, — в последовательных состояниях структуры распределения различных видов капиталов, которые задействованы в рассматриваемом поле» [41, р. 71].

С. Горард и др. [53; 54] придерживаются этой же трактовки, когда они определяют образовательные траектории (*learning trajectories*) как модели участия — в течение всей жизни — в деятельности, связанной с образованием и подготовкой / обучением, которая всецело прогнозируется социальным происхождением и школьными достижениями индивида. С. Горард и др. включают в понятие образовательной траектории совокупность образовательных практик индивида. Они гораздо шире обязательного школьного обучения и последовательности школьных практик. Как и П. Бурдые, эти авторы придают социальному происхождению особый статус. Социальное происхождение представляет собой «пункт запуска» траекторий в образовательную систему, который сообщает им направление и место назначения.

Для М. Блумера и П. Хадкинсона [38] образовательные карьеры (*learning careers*) конструируются исходя из трех теоретических источников. Эти авторы обращаются к концепции социологов-интеракционистов, для которых карьера — это последовательность переходов от одной позиции к другой, совершающихся работником в профессиональной системе [38, р. 47]. Термин также включает представление о событиях и обстоятельствах, влияющих на последовательную смену состояний индивида. Но главное, они придерживаются мысли о том, что карьера представляет собой два среза: «объективные» состояния, в которых находятся индивиды, и «субъективное» значение, которое последние придают своим ситуациям.

М. Блумер и П. Хадкинсон руководствуются также теорией «обучения здесь и сейчас», в соответствии с которой изменение аттитюда индивидов является результатом новых влияний и новых источников обучения. М. Блумер и П. Хадкинсон таким образом формулируют понятие образовательной карьеры: «Карьера определяется событиями, деятельностью и смыслами, а также созданием и переменной смыслов в ходе таких деятельности и событий; и карьера определяется связями и постоянным процессом создания и изменения этих связей, включая таковые между позицией и диспозицией» [38, p. 590].

Б. Кроссан и др. [45], используя понятие «образовательные карьеры», определяют их как последовательность событий, которые по ходу обучения и разного рода подготовки выступают посредниками в формировании и трансформации идентичности индивида. Авторы используют это понятие для объяснения нетрадиционных путей молодежи: «Мы используем концепт *learning career* для того, чтобы выявить сложную связь между социальными и экономическими структурами, формирующими жизни людей, образовательными институтами, предопределяющими процессы участия в обучении, и самими обучающимися» [45, p. 58].

Из сравнения подходов, использующих понятия *cheminement*, *parcours*, «образовательная траектория» и «образовательная карьера», вытекают следующие положения:

1. Подход, сосредоточенный на понятии *cheminement*, отличается от других тем, что придает особый вес формальной школьной организации в конструировании последовательности событий, ситуаций, состояний.

2. Горизонт действия различных подходов зависит от того, ограничиваются ли они сферой формальной системы образования или учитывают более общие условия обучения, а также степень гибкости, характеризующей сочленения разных этапов, событий, ситуаций (последовательности линейные, реверсивные, прерывистые и пр.)

3. Различие в подходах к понятиям «карьера» и «траектория» касается того, какое значение для понимания и объяснения последовательности событий эти подходы придают социальному происхождению и опыту обучения. Использующие термин «траектория» делают больший акцент на социальном происхождении и в большей степени руководствуются идеей детерминизма. Подход, основанный на понятии «образовательная карьера», также признает важность социального происхождения как детерминирующего диспозиции по отношению к учебе, обучению, школе. Однако полученный в школе опыт здесь признается более значимым в воспроизводстве идентичностей и диспозиций относительно обучения.

Профессиональные траектории

Долгое время профессиональные траектории анализировались исходя из понятия «карьера». Оно было определено Э. Хьюзом как «последовательность статусов и четко определенных постов» [56, р. 409–410], которые принимают форму типичных этапов, позиций, достижений, ответственных поручений. Это понятие отсылает к последовательности профессиональных позиций, которые человек занимает в течение жизни. С. Спайлерман пишет, что карьеры представляют собой истории работы, или последовательности профессиональных позиций, характеризующихся уровнем зарплаты, качеством условий труда, отношением к власти и престижу [71].

Ж-Р. Треанон карьеру отождествляет с рабочей жизнью, профессиональной биографией и связывает это понятие с капитализацией времени. Такая жизнь (или биография) представляет собой «последовательность порогов, этапов, разветвлений, которым карьера сообщает направление; или лучше сказать: карьера — это та секвенция статусов, ролей, почестей и в первую очередь этапов профессионализации (а не личный талант, семейные отношения, случай, другие обстоятельства), которые и определяют ее хронологию» [74, р. 73].

Ф. Бехлмен [42] подчеркивает следующие свойства профессиональных карьер. Прежде всего они упорядочены пошагово: нельзя перейти с позиции младшего служащего на позицию представителя высших кадров, не побывав на позиции служащих среднего звена; нельзя достичь высших позиций на предприятии или в учреждении государственной службы, не пройдя серию институционально организованных этапов, маркирующих известную и ясно распознаваемую дорогу восходящей мобильности. Это упорядочение позволяет каждому четко знать свое место в штатном расписании предприятия или учреждения, как и свой институциональный «возраст» по отношению к другим. Далее, карьеры, как правило, содержат в себе некий прообраз восходящей мобильности: индивиды находятся в ожидании подъема, пусть самого скромного, по социальной лестнице. Занятие позиций менее престижных, менее оплачиваемых, предоставляющих меньше власти воспринимаются как несовместимые с самим понятием карьеры. Такое представление и такая практика карьер были характерны для большинства западных стран в два послевоенные, как их называют, «славные» десятилетия, которые предоставляли значительные возможности для восходящей мобильности в траекториях мужчин [61].

Кроме того, в определении карьер существенную роль играет предсказуемость. Построение карьеры в классическом значении термина связывается с очень нечастой сменой работодателей: как правило, в указанные славные десятилетия карьеры строились в рамках

одного предприятия или учреждения, что наводит на мысль одновременно о возможностях предприятий создавать стабильные и различные направления продвижения и о верности (или лояльности) индивидов работодателю, который их нанял. Эта совокупность характеристик создает возможность предвидения профессиональных траекторий: индивиды, как и предприятия или общественные службы, прозрачны в отношении развертывания профессиональных траекторий, которые все гипотетически следуют единой модели.

Такое упорядоченное, институционализированное и стабильное представление о профессиональных траекториях породило немало споров среди социологов. Прежде всего споры вращались вокруг того, что представленная модель характеризовала, главным образом, траектории мужчин и просто забывала о существовании второй половины человечества, для которой отводились другие траектории — семейные. Наиболее открыто эта альтернатива демонстрировалась в ходе сексистских исследований: внимание концентрировалось на мужчинах, когда речь шла о профессиональных траекториях, и на женщинах, когда изучение касалось семейных траекторий. Начиная с 1970-х гг. происходит эрозия карьер, выражающаяся в увеличении возможных переходов и этапов (которые становятся все более и более беспорядочными), в меньшей лояльности работника по отношению к своему работодателю и существенном увеличении путей, не вписывающихся в восходящую перспективу. В итоге эрозия карьер выражалась во все большей непредвиденности профессиональных траекторий [39].

С этого времени в социологических исследованиях появляется понятие «профессиональная траектория», которым обозначают становящиеся все чаще нелинейными, прерывистыми, непредвиденными, извилистыми пути в профессии. Та баллистическая коннотация, которую термину «траектория» первоначально придал П. Бурдье, сохраняется у социологов Франции, однако вне ее пределов она не имела и не имеет распространения. В нашей стране термины «образовательная и профессиональная траектории» в пореформенное время стали использоваться в качестве социологических исследовательских концептов для обозначения лонгитюдного присутствия молодежи в образовательной и профессиональной системах в период перехода от школы к состоянию стабильной (относительно) профессиональной занятости и первых лет трудовой деятельности.

Опыт лонгитюдного изучения молодежи в российской социологии

В России изучение процессов интеграции молодежи в общество осуществлялось на базе исследования и жизненных путей, и образовательных и профессиональных траекторий, и биографического метода. Методологии биографического исследования посвящены, к

примеру, монография Е.Ю. Рождественской (Мещеркиной) [21], учебное пособие В.В. Семеновой [25], а также изданный под их редакцией сборник [3]; примером применения биографического подхода (и в частности использования метода жизненного нарратива) служат работы В.В. Семеновой, посвященные социологии поколений и возраста [22; 23; 24].

В советской и российской социологии были прецеденты крупных исследовательских проектов в рамках концепции «жизненных путей». Четыре десятилетия продолжалась серия взаимосвязанных исследовательских проектов под руководством В.Н. Шубкина, начатых в 1963 г. опросами выпускников школ Сибири, продолженных повторными обследованиями, а также сравнительным международным исследованием трудящейся молодежи [30; 31; 29; 27]. Тематически близкими (с использованием методологии В.Н. Шубкина) были исследования под руководством М.Х. Титмы, начатые в 1970-е годы и переросшие в крупный межрегиональный проект «Пути поколений» [26; 19; 7; 8]. Под руководством Ф.Р. Филиппова примерно в то же время проводились сходные лонгитюдные обследования [28]. Понятие «жизненные пути» использовалось этими социологами как собирательное название предметной области исследований, посвященных социальным проблемам образования и вступления молодежи в самостоятельную трудовую жизнь.

В условиях пореформенной России стали возможны социологические исследования образовательных и профессиональных траекторий молодежи, а также изучение ее трудовых карьер.

В 1998–2008 годах в Институте социологии РАН под руководством Д.Л. Константиновского реализовано лонгитюдное исследование образовательных и профессиональных траекторий молодежи [11; 13; 14], в котором автор этой статьи принимала участие. На базе серии последовательных опросов (1998, 2001 и 2008 годы) и интервьюирования (2008) когорты молодежи с различными начальными ресурсами (образовательными, социальными, культурными) рассматриваются в условиях сегодняшнего модернизирующегося общества: анализируется специфика профессиональных и образовательных траекторий молодых представителей разных социальных групп, имеющих различный уровень формального образования; анализируются социальные факторы начального выбора и последующих траекторий; определяются векторы избираемых молодежью жизненных стратегий с точки зрения формирования и накопления человеческого капитала; выявляются малоресурсные в этом отношении группы; исследуется динамика изменения ценностных ориентаций молодежи.

Исследования образовательных и профессиональных траекторий молодежи базируются на общей концептуальной основе, согласно

которой общественное поведение молодого человека является результатом сложного взаимодействия различных факторов, определяющих специфику личности и специфику внешних воздействий на нее. Такой подход позволяет устанавливать связи между намерениями, устремлениями молодых и реальными показателями достигнутого; выявлять воздействие социальных факторов, детерминирующих развитие образовательных и профессиональных траекторий групп молодежи с различным социальным и образовательным стартом. В качестве наиболее значимых факторов рассматриваются социальное происхождение, культурный капитал в форме образовательного статуса родителей; экономический капитал родительской семьи в форме ее накоплений, доходов и проч.; уровень урбанизации места жительства выпускника среднего учебного заведения, а также институциональные факторы, обусловленные особенностями различных учебных заведений и процессами модернизации российского образования. Важным направлением исследований было изучение вопросов о том, какими реальными возможностями накопления человеческого капитала располагают группы молодежи с различным начальным стартом с точки зрения имеющегося у них человеческого капитала, возможностей его наращивания и конвертирования в другие виды капиталов (социальный, профессиональный, символический).

В последнее десятилетие хорошо исследованными оказались образовательные и профессиональные траектории студентов, особенно в период выхода из вуза. В этой области влияние демографических, семейных и психологических детерминант имеет длительную историю изучения. Лонгитюдные проекты последних лет отслеживают выпускников конкретных учебных заведений; эти проекты, как правило, ограничены малыми отрезками времени и небольшими выборками, преобладают качественные методы изучения. Большая часть исследовательских задач нацелена на изучение установок, притязаний и стратегических планов респондентов [5; 6; 9; 4; 2; 1]. Все эти исследования имеют выраженный прикладной характер. Сбор информации о том, как складываются судьбы выпускников конкретного вуза, в конечном счете нацелен на выявление важнейших условий, которые позволили бы обеспечить долгосрочное преимущество вуза на рынке образовательных услуг. Ставится задача — оценить эффективность учебного процесса в данном высшем учебном заведении (стратегию обучения, квалификацию преподавателей; адекватность набора специальностей и специализаций, учебных предметов и пр.) с точки зрения профессиональной пригодности выпускников для рынка труда.

Исследование профессиональной карьеры выпускников факультета менеджмента Высшей школы экономики (НИУ ВШЭ) нацелено на изучение реальных результатов профессиональной карьеры [32].

Ставится задача описания того, кто, как и почему добивается успеха в российском бизнесе и, более широко, в российском обществе. Рассматриваются следующие вопросы: какова связь между успешностью профессиональной карьеры выпускников вуза и качеством обучения, академическими достижениями; что более значимо для успешной карьеры — широкий профиль или узкопрофессиональная подготовка; на какой основе формируется карьерный успех молодого специалиста-менеджера в российской бизнес-среде: благодаря аскриптивным или достиженческим факторам (соответственно — пол, социально-экономический статус родителей и другие характеристики, которыми человек наделяется от рождения, или социальное положение, приобретенное посредством личных усилий в открытом соревновании с другими).

В последние десятилетия масштабные лонгитюдные исследования, появляющиеся в развитых странах мира, зарекомендовали себя как источник надежных и информативных данных. Спрос на них возрастает в результате потребности государственного управления в выработке и принятии решений на основе научных данных и разработок. Все более заметное место стали занимать масштабные лонгитюды в сфере образования при изучении эффектов образования, профессионализации, формирования карьерных стратегий; процессов, происходящих на рынке труда (наиболее известные крупные лонгитюдные исследования образовательных и трудовых траекторий см. в: [75; 62; 66]). В русле этого тренда в 2009 году НИУ ВШЭ начала масштабный лонгитюдный проект «Мониторинг образовательных и трудовых траекторий выпускников школ и вузов» [17].

Этот мониторинг реализуется Институтом образования НИУ ВШЭ под руководством И.Д. Фрумина, Д.Ю. Куракиным, Д.С. Поповым, Ю.А. Тюменевой, Ю.В. Кузьминой [18; 10]. В рамках этого проекта реализуется сбор информации о школьниках и студентах: социальном и материальном статусе их семей, их образовании, предшествующем опыте учебы и работы, привычках, отношениях и самочувствии. Среди ключевых задач и возможностей проекта: 1) исследование связи между рядом экономических, социальных и психологических характеристик участников исследования, их предшествующим образовательным и трудовым опытом, с одной стороны, и выборами траекторий профессионализации — с другой; 2) идентификация прогностических характеристик различных факторов; 3) кластеризация участников исследования по предположительно прогностическим характеристикам; 4) отслеживание траектории каждого кластера; выделение «типичных» траекторий и «групп риска». Настоящий лонгитюдный мониторинг является комплексным исследовательским инструментом, опирающимся на ряд существующих методов, основные из которых —

анкетный опрос по репрезентативной панельной выборке и качественные методы социологического исследования. Исследование проводится трехлетними циклами. Первая волна (*cohort panel*) была осуществлена в 2009 г., вторая — в 2012-м. Такая схема позволяет осуществлять мониторинг изменений, происходящих с выбранными группами на протяжении многих лет. Данный лонгитюдный проект значим для развития фундаментальной науки и наряду с этим нацелен на получение данных, которые могут быть использованы в качестве надежных диагностических средств в социальной политике, принятии управленческих решений в вузах и школах, при экспертной оценке качества образования.

После получения первых результатов «Мониторинга образовательных и трудовых траекторий выпускников школ и вузов» внимание исследователей обращено на определение предсказательных возможностей индивидуально-психологических характеристик студента в отношении его дальнейшей профессиональной траектории в период завершения образования и подготовки к профессиональной карьере. Изучаются связи между мотивационными, ценностными, личностными детерминантами (навыки, связанные с обучением; целеполагание, самооценки и пр.) и академическими достижениями, а также неуверенностью в профессиональной карьере на четвертом году обучения (планирование работы не по специальности, второго высшего образования). На основе обнаруженных связей между индивидуально-психологическими предикторами и реально сделанными выборами определяется валидность использованных методов для следующих этапов лонгитюда [20]. Важно отметить, как авторы трактуют понятие «траектория»: «Выбор человеком пути профессионализации рассматривается как смена траектории, когда его последующая деятельность не соответствует той, к которой его готовили на протяжении предыдущего этапа. К примеру, переход после четвертого курса и получения диплома к работе по полученной специальности или продолжение образования по этой же специальности не будет сменой, тогда как работа или продолжение обучения по другой специальности или отказ работать будут означать смену траектории» [20, с. 50].

Последующие презентации результатов указанного мониторинга позволяют понять, что даже когда исследуются недавние выпускники школ, авторов интересуют типичные проблемы, с которыми те сталкиваются при обучении в вузах. На основе кластеризации отдельных групп учащихся оцениваются их возможности и потенциал обучения, определяются наиболее вероятные риски уже на самых ранних этапах учебы [15].

Таким образом, все приведенные исследования образовательных и профессиональных траекторий и профессиональных карьер касаются,

главным образом, судеб выпускников вуза, молодых специалистов — этой безусловно наиболее важной для инновационного и экономического развития общества части молодого поколения. Такие исследования призваны прежде всего принципиально улучшить понимание того, насколько учебный процесс адекватен требованиям, предъявляемым рынком труда и обществом к подготовке молодых специалистов. Они важны и в более широком плане — для осознания глубинных социальных закономерностей и механизмов достижения успеха в нашем обществе.

Коротко суммируем концептуальные представления, выработанные Д.Л. Константиновским и Д.Ю. Куракиным на основе фундаментальных социологических исследований траекторий молодежи. Образовательная траектория определяется следующим образом: «Это совокупность шагов, предпринимаемых отдельными индивидами и социальными группами для удовлетворения своих образовательных потребностей. Траектории могут включать в себя формальные и неформальные виды образовательной деятельности. Они также могут быть *прерывистыми* (и тогда значение имеет период “ухода” из образовательной системы), *рекурсивными* (включающими в себя серию возвратов в образовательную систему для более успешной адаптации на рынке труда), *непрерывными* (в которых, например, начало трудовой деятельности не означает прекращения обучения, а, напротив, стимулирует образовательные потребности) и т. д.» [12, с. 34–35]. Отдельные субъекты или группы, реализуя свои потребности в образовании, обращаются к различным элементам инфраструктуры образования на основе тех институтов / установлений (возможностей и ограничений их участия в различных формах образовательной деятельности), которые регламентируют продвижение в образовательном поле. Такой ракурс изучения образовательных траекторий включает в анализ вопросы, касающиеся шансов различных социальных групп на получение того или иного уровня образования, выявления депривированных групп и разного рода барьеров (социальных, институциональных) в получении и продолжении образования.

Между определениями «образовательной» и «профессиональной» траекторий нет больших различий. Переход молодежи от образования к труду перестал быть дискретным процессом, состоящим из двух этапов: получения определенного уровня образования и обретения на его основе социально-профессиональных позиций. Этапы обучения и трудовой деятельности теперь стали попеременными или параллельными. Молодежь, получая образование, не выходит на рынок труда «окончательно и навсегда», а периодически возвращается к образовательной деятельности. Сложился специфический рынок молодежных мест труда, который включает самые разные виды временной, краткосрочной, непостоянной, в режиме неполной занятости, не

оформленной трудовыми отношениями работы, которую можно совмещать с учебой. В такой труд, перемежаемый с обращением к формальному, неформальному и информальному образованию, вовлекается все большая часть молодежи на определенном этапе своей жизни.

Процесс взаимосвязанного попеременного или параллельного получения и возобновления учебы и работы стало целесообразно обозначать в терминах образовательных и профессиональных траекторий. Эти траектории непрерывны и взаимосвязаны, поскольку рекурсивно взаимосвязаны система образования и рынок труда. В методологическом плане подобная постановка проблематики исследования выводит на использование концепции непрерывного образования.

Образовательная траектория может выступать в виде своего рода «инвестиций». Переход от одной стадии получения образования к другой может означать реализацию стратегии приобретения более ценного (в перспективе) образовательного ресурса или стратегии расширения набора квалификаций и навыков. Профессиональная траектория становится социальным полем применения данных ресурсов, а вернее, их конверсии в соответствующие позиции на рынке труда. В этой логике более оплачиваемая, престижная, высокостатусная позиция выступает как мера усилий, вложенных в получение образования.

Признавая, что представленная цепь развития социальных взаимосвязей возможна на практике, нельзя не оговориться, что в целом выстроенную связь «образовательная траектория» – «профессиональная карьера» следует понимать прежде всего как теоретическую и достаточно схематичную, упрощающую и расчленяющую в аналитических целях (на «инвестиции» и «отдачи») реальную взаимосвязь образовательной и профессиональной траекторий. Эти траектории очень трудно разграничить, отделить друг от друга, поскольку их объединяет процесс кумуляции опыта в виде знаний, навыков, профессиональной и социальной деятельности. Получение образования, накопление человеческого капитала не могут быть сведены к средству достижения профессиональных позиций, поскольку они самоценны для индивида, для его личностного и социального развития. Таким образом, путь в образовании и путь в профессии одинаково самоценны, а образовательная и профессиональная траектории оказываются рядоположенными как в ценностных ориентациях, так и в социальной практике индивида.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аврамова Е.М.* Поведение выпускников российских вузов 1993–2004 гг. на современном рынке труда // SPERO. Социальная политика: экспертизы, рекомендации, обзоры. 2007. № 7 [электронный ресурс]. Дата обращения 17.08.2013. URL: <http://spero.socpol.ru/docs/N7_2007-113-124.pdf>.
2. *Аврамова Е.М., Верпаховская Ю.Б.* Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 37–46.

3. Биографический метод: история, методология, практика / Под ред. Е.Ю. Мещеркиной и В.В. Семеновой. М.: ИС РАН, 1994.
4. Волкова Н.В. Типология карьерных стратегий молодых экономистов // Социологические исследования. 2006. № 1. С. 142–147.
5. Где работают и сколько зарабатывают выпускники ГУ–ВШЭ 2007 года? Официальный сайт Управления по развитию карьеры и взаимодействию с выпускниками ГУ–ВШЭ [электронный ресурс]. Дата обращения 17.08.2013. URL: <<http://www.hseclub.com/career/papers/108>>.
6. Гончарова Н.Л. «Игры» для мальчиков (гендерные аспекты реализации карьерных притязаний) // Социологические исследования. 2003. № 1. С. 83–91.
7. Жизненный путь одного поколения / Отв. ред. М.Х. Титма. Таллин: Эсти Раамат, 1983.
8. Жизненные пути одного поколения / Под ред. М. Титмы, Л. Коклягиной, В. Семеновой. М.: Наука, 1992.
9. Иванченко Г.В. На пороге профессиональной карьеры: социальные проблемы и личностные стратегии выбора // Мир России. 2005. № 2. С. 97–125.
10. Исследование образовательных и трудовых траекторий школьников и студентов // НИУ ВШЭ. Исследовательские проекты [электронный ресурс]. Дата обращения 15.06.2013. URL: <<http://www.hse.ru/org/projects/75642514>>.
11. Когда наступает время выбора (устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений) / Отв. ред. Г.А. Чередниченко. СПб.: Изд-во РХГИ, 2001.
12. Константиновский Д.Л., Вахитайн В.С., Куракин Д.Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. 2-е изд. М.: ЦСП и М, 2013.
13. Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А., Хохлушкина Ф.А. Жизненные траектории молодежи: «10 лет спустя». Социологическое исследование [электронный ресурс]. М.: ИС РАН, 2010 [1 CD ROM].
14. Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А., Хохлушкина Ф.А. Образование и жизненные траектории молодежи: 1998–2008 годы. М.: ЦСП и М, 2011.
15. Кузьмина Ю., Попов Д., Тюменева Ю. Кто поступает в вузы Москвы? Типологизация первокурсников через двухшаговый кластерный анализ. (На материалах Мониторинга образовательных и трудовых траекторий выпускников школ и вузов) [электронный ресурс]. Дата обращения 14.05.2013. URL: <<http://conf.hse.ru/2012/program>>.
16. Мещеркина Е.Ю. Жизненный путь и биография: преемственность социологических категорий // Социологические исследования. 2002. № 7. С. 61–67.
17. Мониторинг образовательных и трудовых траекторий выпускников школ и вузов // НИУ ВШЭ. Исследовательские проекты [электронный ресурс]. Дата обращения 15.06.2013. URL: <<http://www.hse.ru/org/projects/13315217>>.
18. Мониторинг образовательных и трудовых траекторий выпускников школ и вузов // НИУ ВШЭ. Исследовательские проекты [электронный ресурс]. Дата обращения 15.06.2013. URL: <<http://www.hse.ru/org/projects/26406339>>.
19. Начало пути: поколение со средним образованием / По ред. М. Титмы, Л. Коклягиной. М.: Наука, 1989.

20. Попов Д.С., Тюменева Ю.А., Кузьмина Ю.В. Индивидуально-психологические предикторы в лонгитюдных исследованиях образовательных и профессиональных карьер // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 30–53.
21. Рождественская Е.Ю. Биографический метод в социологии. М.: Изд. дом ВШЭ, 2012.
22. Семенова В.В. Социальный портрет поколения // Россия реформирующаяся // Под ред. Л.М. Дробижевой. М.: Academia, 2002. С. 184–212.
23. Семенова В.В. Современные концептуальные и эмпирические подходы к понятию «поколение» // Россия реформирующаяся: Ежегодник – 2003 / Отв. ред. Л.М. Дробижева. М.: ИС РАН, 2003. С. 213–237.
24. Семенова В.В. Возраст как социальный ресурс: возможные источники социального неравенства // Россия реформирующаяся: Ежегодник – 2004 / Отв. ред. Л.М. Дробижева. М.: ИС РАН, 2004. С. 154–170.
25. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию: Учебное пособие для студентов вузов / ИС РАН. М.: Добросвет, 1998.
26. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема (на материалах конкретных исследований в ЭССР). М.: Мысль, 1975.
27. Трудящаяся молодежь: ориентации и жизненные пути (Опыт сравнительного международного социологического исследования) / Под общ. ред. Ф. Гажо и В. Шубкина. Будапешт: ИОН ЦК ВСРП, 1980.
28. Филиппов Ф.Р. От поколения к поколению: социальная подвижность. М.: Мысль, 1989.
29. Чердниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь (социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства). М.: Мысль, 1985.
30. Шубкин В.Н. Социологические опыты (методологические вопросы социальных исследований). М.: Мысль, 1970.
31. Шубкин В.Н. Начало пути. М.: Молодая гвардия, 1979.
32. Эфендиев А.Г., Балабанова Е.С., Галицкий Е.Б. Результаты и проблемы подготовки современного специалиста сквозь призму карьерного роста выпускников-менеджеров // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 133–152.
33. Becker H.S. Sociological work: Method and substance. Chicago: Aldine Publishing Company, 1970.
34. Becker H. Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance. Paris: Métailié, 1985.
35. Bertaux D. L'approche biographique, sa validité, ses potentialités // Cahiers internationaux de sociologie. 1980. No. 69/2. P. 198–225.
36. Bertaux D. L'enquête et ses méthodes: Le récit de vie. Paris: A. Colin, 2005.
37. Bessin M. Parcours de vie et temporalités biographiques: quelques éléments de problématique // Informations sociales. 2009. No. 156. P. 12–21.
38. Bloomer M., Hodkinson P. Learning careers: Continuity and change in young people's dispositions to learning // British Educational Research Journal. 2000. No. 26 (5). P. 583–597.
39. Boltanski L., Chiapello E. Le nouvel esprit du capitalisme. Paris: Gallimard, 1999.

40. Bourdieu P. La distinction. Critique social du jugement. Paris: Minuit, 1979.
41. Bourdieu P. L'illusion biographique // Actes de la Recherche en Sciences Sociales. 1986. No. 62–63. Juin, 1986. P. 69–72.
42. Bühlmann F. The corrosion of career? Occupational trajectories of engineers and business economists in Switzerland. Lausanne: University of Lausanne, 2008.
43. Cam P. La diversité des parcours: Les étudiants à la croisée des chemins // Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. P. 307–330.
44. Crockett L.J. Agency in the life course: Concepts and processes // Agency, motivation, and the life course. Lincoln: University of Nebraska Press, 2002. P. 1–29.
45. Crossan B., Field J., Gallacher J., Merrill B. Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: Learning careers and the construction of learning identities // British Journal of Sociology of Education. 2003. No. (24) 1. P. 55–67.
46. Elder G.H. Children of the Great Depression: Social change in life experience. Chicago: University of Chicago Press, 1974.
47. Elder G.H. The life course and human development // Handbook of child psychology. Vol. 1. Theoretical models of human development. New York: Wiley, 1998. P. 939–991.
48. Elder G.H. The life course // The encyclopedia of sociology. Rev. ed. New York: MacMillan, 2000.
49. Galland O. L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques // Sociologie et Sociétés. 1996. Vol. 28. No. 1. P. 37–46.
50. Galland O. Sociologie de la jeunesse. 4e édition. Paris: Armand Colin, 2007.
51. Glaser B., Strauss A. Status passage. Chicago: Aldine, 1971.
52. Giele J.Z., Elder G.H. Methods of life course research: Qualitative and quantitative approaches. New York: Sage Publications, 1998.
53. Gorard S., Rees G., Fevre R., Furlong J. Life time learning trajectories: Close encounters of five kinds (working paper No. 7). Patterns of participation in adult education and training. Lancaster: Economic and Social Research Council (ESRC). 1997. No. 44.
54. Gorard S., Rees G., Fevre R. Learning trajectories: Analysing the determinants of workplace learning. ERSC seminar series: Working to learn (seminar one “Can the learning age deliver? Barriers to access and progression in lifelong learning”). Surrey, England. 1999. No. 19.
55. Guillemard A.-M. L'âge de l'emploi. Les sociétés face à l'épreuve du vieillissement. Paris: Armand Colin, 2003.
56. Hughes E. Institutional office and the person // American Journal of Sociology. 1937. No. 43 (3).
57. Hughes E.C. Le regard sociologique. Essais choisis // Textes rassemblés et présentés par J.M. Chapoulie. Paris: EHESS, 1996.
58. Kohli M. The world we forgot: A historical review of the life course // Later life. The social psychology of aging / Ed. by V.W. Marshall. London: Sage, 1986. P. 271–303. [Перевод на английский с оригинала: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs // Kölner Zeitschrift für Soziologie and Sozialpsychologie. 1985. Vol. 37. Nr. 1. S. 1–29.]

59. *Lenel P.* Parcours de vie: Constats et analyses sociologiques. France: Conseil d'orientation des retraités. Paris, 2003.
60. *Lesley A., Krahn H.* Youth pathways in articulated postsecondary systems // Enrolment and Completion Patterns of Urban Young Women and Men. 1999. Vol. 29. No. 1. P. 47–82.
61. *Levy R., Joye D., Guye O., Kaufmann V.* Tous égaux? De la stratification aux représentations. Zürich: Seismo, 1997.
62. Longitudinal study of young people in England (LSYPE) [online]. Date of access 15.06.2013. URL: <<http://www.esds.ac.uk/longitudinal/access/lstype/L5545.asp>>.
63. *Massot A.* Cheminements scolaires de secondaire V à l'université // Revue canadienne de l'éducation. 1979. Vol. 4. No. 3. P. 22–41.
64. *Mayer K.U., Schopflin U.* The state and the life course // Annual Review of Sociology. 1989. No. 15. P. 187–209.
65. *Monchatre S.* Dès carrières aux parcours ...en passant par la compétence // Sociologie du travail. 2007. No. 49. P. 514–530.
66. National education longitudinal study (NELS) [online]. Date of access 15.06.2013. URL: <<http://nces.ed.gov/surveys/nels88/>>.
67. *Passeron J.-C.* Biographies, flux, itinéraires, trajectoires // Revue Française de Sociologie. 1990. No. 31 (1). P. 3–22.
68. *Pollien A.* Faire une pause ou bifurquer? Essai d'une typologie des trajectoires de formation // Education et Sociétés. 2010. No. 26/2. P. 123–143.
69. *Sapin M., Spini D., Widmer E.* Le parcours de vie: Des trajectoires en interaction // Les parcours de vie: De l'adolescence au grand âge. Lausanne: Université de la science sociale, UNIL, 2007.
70. *Shanahan M.J.* Pathway to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective // Annual Review of Sociology. 2000. No. 26. P. 667–692.
71. *Spilerman S.* Careers, labor market structure, and socioeconomic achievement // American Journal of Sociology. 1977. No. 83 (3). P. 551–593.
72. *Strauss A.* Professions, work, and careers. San Francisco: Sociology Press. 1971.
73. *Sylvain L., Laforce L., Trottier C. avec la collaboration de Massot A., Georgeault P.* Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 1970. Québec: Conseil de la langue Française, 1985.
74. *Treanor J.-R.* Le concept de “carrière” // Revue Française de Sociologie. 1960. No. 1. P. 73–80.
75. Youth cohort study (YCS) [online]. Date of access 15.06.2013. URL: <<http://www.esds.ac.uk/findingData/ycsTitles.asp>>.
76. *Zimmermann B.* Ce que travailler veut dire, une sociologie des capacités et des parcours professionnels. Paris: Economica, 2011.