

DOI: [10.14515/monitoring.2024.3.2537](https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.3.2537)



К. Р. Романенко

**«ОСОБОГО ВЫБОРА НЕ БЫЛО»:
ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ И КУЛЬТУРНЫЕ НАРРАТИВЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЫБОРА В МОНОГОРОДАХ**

Правильная ссылка на статью:

Романенко К. Р. «Особого выбора не было»: институциональные условия и культурные нарративы образовательного выбора в моногородах // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2024. № 3. С. 204—229. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.3.2537>.

For citation:

Romanenko K. R. (2024) "There Was No Choice": Institutional Conditions and Cultural Narratives of Educational Choice in Single-Industry Towns. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3. P. 204–229. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.3.2537>. (In Russ.)

Получено: 11.12.2023. Принято к публикации: 24.04.2024.

«ОСОБОГО ВЫБОРА НЕ БЫЛО»: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ И КУЛЬТУРНЫЕ НАРРАТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЫБОРА В МОНОГОРОДАХ

РОМАНЕНКО Ксения Романовна — кандидат наук об образовании, доцент, эксперт проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов», научный сотрудник Лаборатории инноваций в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

E-MAIL: kromanenko@hse.ru

<https://orcid.org/0000-0001-8037-9142>

Аннотация. В рамках культурсоциологического подхода в статье изучаются культурные нарративы, которыми обосновывают свой образовательный выбор студенты, обучающиеся по программам высшего образования в российских моногородах, а также то, в каких институциональных условиях осуществляется этот выбор. Исследование выполнено в качественной стратегии по результатам 70 полуструктурированных биографических и экспертных интервью со студентами, представителями вузов и предприятий моногородов Свердловской области. Полевые материалы интерпретированы с помощью процедур обоснованной теории и дискурс-анализа.

В качестве основного результата выделено восемь ключевых нарративов: нарратив избегания опасности, ловушки и освобождения, предопределенности и долга городу и предприятию, обязательного свободного времени, неотменяемой случайности, продолжения династии, инженерной гордости, надежности и заботы. Описаны практи-

“THERE WAS NO CHOICE”: INSTITUTIONAL CONDITIONS AND CULTURAL NARRATIVES OF EDUCATIONAL CHOICE IN SINGLE-INDUSTRY TOWNS

Ksenia R. ROMANENKO¹ — Cand. Sci. (Education), Associate Professor at the Institute of Education, Expert of the Laboratory for University Development; Research Fellow at the Laboratory for Educational Innovation Research, Institute of Education
E-MAIL: kromanenko@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0001-8037-9142>

¹ HSE University, Moscow, Russia

Abstract. Within the framework of the cultural sociological approach, the article studies the cultural narratives that justify the educational choice of students studying in higher education programs in Russian single-industry towns, as well as the institutional conditions that lead to these choices. The research was carried out in a qualitative strategy based on the results of 70 semi-structured biographical and expert interviews with students and representatives of universities and enterprises of single-industry towns in the Sverdlovsk region. The field materials were interpreted using grounded theory and discourse analysis procedures.

The study allowed to identify eight key narratives, namely: the narrative of danger avoidance the narrative of being trapped and liberated; the narrative of destiny and duty to the city and industry; the narrative of free time; the narrative of irreversible randomness; the narrative of continuing the family legacy; the narrative of pride in engineering; and the narrative of reliability and care. The author describes the practices of interac-

ки взаимодействия вузов и предприятий, определяющие образовательный выбор и включающие в себя базовые кафедры, организацию студенческих практик, совместные профориентационные мероприятия для школьников, специальные стипендии с обязательством их отработать.

Ключевые слова: моногорода, образовательный выбор, образовательные траектории, переход школа — вуз, взаимодействие университетов и предприятий, культурные нарративы

Благодарность. Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФН научного проекта № 22-18-00687 «Исследование трансформации институционального дизайна российской образовательно-инновационной системы в условиях постпандемической реальности: экосистемный анализ и картографирование ландшафта».

Автор выражает благодарность Екатерине Шибановой за дискуссии о моногородах, Екатерине Масловой за помощь с исследовательской литературой, Адель Овакимян за помощь с гайдами, Гавриилу Агаркову за помощь с контактами в поле, а также Станиславу Авдееву, Елизавете Александровой, Анастасии Андреевой, Екатерине Абалмасовой, Анастасии Вшивковой, Михаилу Гасинцу, Алексею Егорову, Маргарите Кирюшиной, Анастасии Лаховой, Елене Мельниковой, Дмитрию Михайловскому, Анастасии Пичугиной, Анне Марии Филипповой и Гарику Чахояну за проведение интервью, использованных в работе.

tion between universities and enterprises that determine the educational choice and include basic departments, organization of student internships, joint career guidance activities for schoolchildren, and special scholarships with the obligation to work them out afterwards.

Keywords: single-industry towns, educational choice, educational trajectories, school — university transition, university-industry cooperation, cultural narratives

Acknowledgments. The publication was prepared within the scientific project supported by the Russian Science Foundation No. 22-18-00687 «Research on the institutional design of the Russian education system transformation in the context of post-pandemic reality: ecosystem analysis and landscape mapping».

The author thanks Ekaterina Shibanova for the discussions about single-industry towns, Ekaterina Maslova for her help with research literature, Adele Ovakimyan for her help with interview guides, Gavriil Agarkov for his help with the field access, and Stanislav Avdeev, Elizaveta Aleksandrova, Anastasiya Andreeva, Ekaterina Abalmasova, Anastasiya Vshivkova, Mihail Gasinec, Aleksej Egorov, Margarita Kiryushina, Anastasiya Lahova, Elena Melnikova, Dmitrij Mihajlovskij, Anastasiya Pichugina, Anna Mariya Filippova, and Garik Chahoyan for conducting interviews used in the study.

Введение

«Особого выбора не было», «выбирал глупо», «мама отправила», «мужик должен иметь специальность», «Россия вся на металлургии» — ответы, которые давали молодые люди, получающие высшее образование в небольших промышленных городах. Они показывают, как образовательный выбор вписан в культурные представления, семейные сюжеты и профессиональные ожидания.

Я хочу показать, как устроен образовательный выбор в моногородах, где почти все сферы деятельности, включая образование [Романенко и др., 2018], связаны с основным предприятием (или предприятиями), то есть в контексте, определяющем развитие в одном направлении. Кроме того, проблемы моногородов [Маслова, 2011; Hayter, 2017] — экологические, экономические, культурные — обычно рассматриваются как фактор исходящей миграции, в том числе образовательной [Веселкова, Вандышев, Прямикова, 2021], следовательно, важно рассмотреть группу молодежи, которая принимает решение остаться в моногороде для получения высшего образования.

Поскольку принципиально не только позитивистски изучать образовательные переходы и другие решения в образовании, но и понимать восприятие этих решений и способы их объяснения, в исследовании будет использована качественная стратегия сбора и анализа данных и культурсоциологический подход к культурным нарративам, разрабатываемый в рамках исследований образовательных траекторий и образовательного неравенства [Binder, Kurakin, 2019; Куракин, Кусимова, 2024; Minina, Pavlenko, 2023]. Под культурными нарративами понимаются классово-специфичные культурные паттерны, лежащие в основе принятия решений и обоснования этих решений. Важно, что в повседневности они обычно не проговариваются прямо, но отражают существующие в современной культуре нарративы, не обязательно строго идентичные биографическому нарративу человека, который их воспроизводит.

Для понимания контекста, в котором принимается и которым в ряде случаев обосновывается образовательный выбор, был описан комплекс формальных и неформальных отношений между организациями в моногороде, определяемый в этой работе как институциональные условия [Scott, 2008].

Отвечая на исследовательские вопросы о том, каковы институциональные условия, в которых осуществляется выбор высшего образования в моногородах и какими культурными нарративами обосновывается этот выбор, статья вносит вклад в академическую дискуссию об устройстве образовательного выбора в различных контекстах [Богданов, Малик, 2020; Куракин, 2020; Малиновский, Шибанова, Маслова, 2024; Minina, Yanbarisova, Pavlenko, 2020], в аналитическую дискуссию об отечественном ландшафте образовательных организаций, акторах и их связях, а также в публичную дискуссию о развитии территорий, факторах миграции и удержания.

Данные, методы и работа с теорией

Выборка и вход в поле

Данные были собраны в 2018 г. в ходе экспедиции, которой я руководила, в пяти моногородах Свердловской области (Верхняя Пышма, Верхняя Салда, Ка-

менск-Уральский, Нижний Тагил, Первоуральск) и столице региона. Основными участниками исследования стали отобранные в рамках стратегии целевой выборки студенты вузов в моногородах, поступившие как после окончания школы, так и по получении среднего профессионального образования. В исследовании приняли участие студенты бакалавриата и магистратуры в возрасте от 18 до 27 лет. Среди них оказались те, кто уже вовлечен в работу на предприятии. Сотрудники, много лет проработавшие на производстве и получающие высшее образование ради продвижения по службе, не вошли в выборку, так как для исследования были важны молодые люди, совершившие свой образовательный выбор в последние несколько лет.

Истории студентов вузов моногородов, которые, как правило, являются родными или соседними для участников исследования (исключение — специально приглашенные студенты из городов, где действует другие подразделения предприятия, поддерживающего вуз), дополнили истории студентов вузов Екатеринбурга, обучающихся по инженерным специальностям и уехавших из своих родных моногородов для получения высшего образования. Эта группа была включена в исследование, чтобы сравнить образовательный выбор уезжающих и остающихся в моногородах студентов, но отбросить объяснение, что такие абитуриенты переезжают ради обучения на образовательном направлении, не развитом в их родном городе.

Кроме того, проводились интервью с представителями вузов в моногородах, ответственными за работу с абитуриентами, выпускниками и/или за взаимодействие с местным предприятием, а также с представителями предприятий, ответственными за работу с молодыми специалистами.

Участники исследования были рекрутированы благодаря официальным договоренностям с университетской администрацией и неформальным договоренностям до и в момент проведения экспедиции.

Полевая работа

В статье использованы материалы 70 интервью. Их можно охарактеризовать как полуструктурированные фокусированные биографические (для студентов) и экспертные с биографическим блоком (для сотрудников университетов и предприятий).

В целях анонимизации в тексте используются измененные имена участников исследования и номер, присвоенный городу, в котором они учатся или работают. Подробности о процитированных 34 из 70 участников исследования вынесены в Приложение.

В гайд для студентов были заложены вопросы обо всех этапах образовательной траектории и ключевых развилках, индивидуальных объяснениях этих развилочек, о роли семьи (также уточнялись образование и место работы родителей), непосредственном студенческом опыте и планах на будущее — образовательных, профессиональных и семейных. Из этих данных были выведены культурные нарративы, которыми студенты обосновывают свой образовательный выбор.

Чтобы определить институциональные условия образовательного выбора в моногородах, в гайды для сотрудников университетов и предприятий были заложены

вопросы о практиках взаимодействия их организаций, городских, вузовских и индустриальных проблемах и особенностях. При этом ценные для выведения культурных нарративов комментарии были также получены от представителей университетов и предприятий, когда, отвечая на вопросы биографического блока, они высказывались не только из своей профессиональной, но и из родительской роли.

Помимо непосредственной полевой работы проводились регулярные групповые рефлексии, позволяющие исследовательской команде осмыслить получаемые данные и собственную роль в поле.

Анализ и интерпретация

Общая стратегия работы с данными шла в логике обоснованной теории (grounded theory) [Strauss, Corbin, 1990], где объяснительные модели и концептуализация следовали за сбором эмпирических данных. При этом несколько этапов исследования задавали свою логику анализа полевых материалов, их интерпретации и теоретизации: полученным данным находились объяснения в существующих теориях, и уже с теоретическими рамками, обогащающими интерпретации, я снова возвращалась к данным.

Авторским коллективом статьи «Высшее образование в моногородах: организационные форматы, практики, вызовы» [Романенко и др., 2018] были проанализированы тексты интервью вместе с анализом документов и открытых статистических данных, в процессе были сформулированы предположения о взаимодействии вузов и предприятий в моногороде. Дополнительно я провела анализ вторичных источников (публичная информация с официальных сайтов, нормативные и стратегические документы образовательных организаций).

Для целей этой статьи данные интервью были закодированы согласно процедурам обоснованной теории и проанализированы в логике дискурс-анализа [Lemke, 1994; MacLure, 2003]. При анализе я старалась сохранять чувствительность к индивидуальным метафорам, символическим подменам (например, когда на вопросы о выборе образования нерелексивно отвечали о выборе места жительства), эмоциональным выражениям, паузам, неопределенным высказываниям («что-то такое», «какой-то»), заменяющим описания событий, негативным оценкам чужих выборов, а также специфичным объяснениям событий.

Таким образом, на новом полевом материале я вывела авторскую типологию культурных нарративов, что соответствует логике обоснованной теории, но при этом описания выделенных культурных нарративов были дополнительно теоретизированы и объяснены благодаря результатам других исследований. Нарративам были даны авторские названия — они вынесены в заголовки параграфов.

Помимо концептуализации культурных нарративов для меня было продуктивно использовать концепцию организованного и естественного взросления [Lareau, 2015, 2018], понятие парадокса достижений и амбиций (achievement-aspiration paradox) [Lamont, 2017], понятие «нерешение», или «невыбор» (non-decision) [Ball et al., 2002], разделение на прогрессивные, регрессивные (трагические) и нарративы стабильности [Gergen, 2005]. Помощь в интерпретации данных оказали и другие теории, в частности о студенческих субкультурах [Clark, Trow, 1966; Trow, 1960], а также культурологические исследования культуры инженерно-технических ра-

ботников [Кукулин, 2017; Каспэ, 2018] и исследования советского идеологического проекта заводских династий [Ткач, 2007, 2008].

Ограничения

Для оценки результатов важно помнить, что в исследовании идет речь не об образовательном выборе молодежи из моногородов в целом, а об обосновании своего выбора специфичной группы — тех, кто выбрал ступень высшего образования сразу после школы или не остановился на среднем специальном образовании, при этом не уехал из своего города или района (за исключением кейса частного университета, обучающего студентов из других индустриальных городов), а также учится в вузе, где в фокусе подготовка к инженерным специальностям. Кроме того, исследование проведено в городах, где открыты и вуз, и предприятия, что свидетельствует о развитии моногорода и соответствующем самоощущении его жителей [Веселкова, Вандышев, Прямикова, 2021]. Наконец, необходимо учитывать эффект самоотбора: независимо от способа рекрутинга, скорее всего, в исследовании приняли участие наиболее вовлеченные в учебу, рефлексивные и коммуникабельные студенты.

Институциональные условия образовательного выбора в моногородах

Во время полевого исследования была проанализирована ситуация в пяти моногородах, где крупное предприятие находится в той или иной связи с образовательными организациями: образовательный центр на предприятии, частный инженерный вуз, выросший из корпоративного университета, три филиала крупного государственного университета, от двух из которых есть базовые кафедры на производстве.

Среди важных институциональных условий, способных определить образовательный выбор или дать ему обоснование, стоит отметить просветительскую активность вузов и предприятий как вместе, так и по отдельности, прямую образовательную подготовку к будущей профессиональной деятельности и сигналы о надежности и перспективности трудоустройства. Кроме того, это заметность предприятия на всех уровнях образования (школы и организации дополнительного образования также находятся во взаимодействии с предприятиями), его вклад в образование, социальную и культурную сферу.

Со стороны предприятия предлагаются темы для курсовых и дипломных работ. Представители предприятия присутствуют в комиссиях на защитах выпускных работ. Студенты проходят практику на производстве, есть возможность трудоустройства еще во время обучения. Студентам предлагаются специальные стипендии, которые выплачиваются при условии их хорошей успеваемости и обязательстве отработать от одного до трех лет после выпуска из вуза.

Роль вузов в удержании молодежи проговаривается представителями университетов и предприятий как ключевая, поэтому проводятся совместные профориентационные мероприятия для школьников: олимпиады и школьные конференции, экскурсии на предприятие, открытые лекции, творческие конкурсы на индустриальную тематику, выпуск книг, в развлекательной форме рассказывающих о производстве, помощь в организации дополнительного образования школьников

с фокусом на инженерных направлениях, развитие системы «школа — вуз — предприятие», где предприятие поддерживает создание профильных классов, в которых вузовские преподаватели ведут продвинутые курсы по дисциплинам, необходимым для поступления на инженерные специальности.

После такой подготовки предполагается, что старшеклассники поступят в местные вузы и будут получать повышенные стипендии с обязанностью их потом отработать. В качестве ключевой проблемы на уровне школьного образования представители и вузов, и предприятий отмечают, что такая усиленная подготовка школьников работает против цели удержания молодежи в моногородах. Получив больше академических знаний, они поступают в более селективные вузы за пределами родного моногорода. Это может объясняться тем, что дети из семей с более высоким социально-экономическим статусом эффективнее распознают и используют жизненные шансы [Minina, Pavlenko, 2023].

Следующее важное институциональное условие — в филиалах границу по баллам ЕГЭ определяет головной вуз. В итоге у филиала в моногороде оказываются более высокие баллы, чем у неселективных вузов в столице региона или других городах. Это значит, что среди участников исследования оказались студенты, которые с относительно высокими баллами ЕГЭ решили учиться в вузе в моногороде. Объяснение этому также возможно увидеть через анализ культурных нарративов образовательного выбора.

Культурные нарративы образовательного выбора в моногородах

Для понимания мотивов образовательного выбора в моногороде важно показать основания выявленных культурных нарративов. Многие из них строятся на бинарных оппозициях «уехать — остаться», «мы — они», «родной маленький город — большой чужой город», «развитие — отсутствие развития», «проигрыш — выигрыш», «инженерное — не инженерное», «выбор — отсутствие выбора». Другие в своем ядре содержат центральное понятие — «завод / индустрия / предприятие» или «заводская / инженерная династия», через которое и обосновывается образовательный выбор.

Показательно, что обоснование и рационализация своего выбора, в том числе и в форме упомянутых бинарных оппозиций, часто строятся в форме апелляции к мнениям или решениям других людей — одноклассников, друзей, студентов других вузов, воображаемых жителей других городов. Эти реальные и воображаемые Другие в формировании собственной нарративной идентичности играют роль объектов для отстраивания, осуждения, уважения или зависти, так что появляется «я как тот, кто не бросает старших родственников», «я как тот, кто получает более перспективное образование» или «я как тот, кто не знает, как что-то поменять».

Так как культурные нарративы не проговариваются в обычной жизни, а нарративная идентичность появляется в разговоре, интервьюеры — студенты и молодые сотрудники селективного университета в Москве — в ситуации исследовательской беседы стали такими же Другими, от опыта которых можно отстроить свой нарратив. Участники исследования, как студенты, так и сотрудники университетов, интересовались образовательным выбором интервьюеров, уточняя, из какого они города и как переезжали в Москву, если оказывалось, что они родом из друго-

го города. В ответных репликах студентов «наверное, было сложно, а у нас денег нет» (Наталья, 5) или преподавателей «а у нас дети домашние, по общагам не будут жить» (Борис, 2) видна принципиальная оппозиция между уехавшими в университет и оставшимися в родном городе, где, во-первых, делается фокус не столько на образовании, сколько на миграции, во-вторых, подчеркивается невозможность собственного отъезда из-за отсутствия материальных возможностей, в-третьих, отказ от отъезда рационализируется как выбор более требовательных студентов и их более ответственных (по сравнению с воображаемыми родителями интервьюеров и других уехавших для учебы) родителей.

Анализируя рационализации и обоснования, можно выделить ключевые культурные нарративы, которыми обосновывается образовательный выбор. Причем последний регулярно и довольно нерефлексивно подменяется выбором места жительства на время обучения, дальнейшей жизни и работы или выбором конкретной профессиональной деятельности, а институциональные условия встраиваются в нарративы о выборе.

Наконец, хочу подчеркнуть, что выделены не типы студентов, обосновывающих свой образовательный выбор, а специфичные нарративы обоснования выбора. Они могут сочетаться у одного человека и даже противоречить друг другу.

«Такая родная атмосфера»: нарратив избегания опасности

Первый нарратив, который используется для обоснования образовательного выбора вуза в моногороде, я назвала нарративом избегания опасности. Он не равен стратегии избегания риска при выборе образования [Minina, Pavlenko, 2023] и не связан со страхом получить плохие результаты на экзаменах или невозможностью вписаться в студенческий коллектив. Это нарратив, в котором выбор места для получения образования подменяется выбором или скорее невыбором места жительства.

Здесь принимается решение учиться в родном или соседнем городе, чтобы избежать опасностей при переезде в столицу региона, Москву и Санкт-Петербург, или в абстрактные большие города. Индустриальная специализация города и роль предприятия не проявляется в этом нарративе, важнее внимание к небольшому, хорошо знакомому и уже освоенному пространству.

Здесь мне нравится простота. Смотреть, конечно, не на что, но, с другой стороны, не заглядиться, нет метро, все довольно привычно. Ходишь: такая родная атмосфера. (Денис, 4)

В этом нарративе имеют значение противопоставления «свое — чужое», «дом — не дом», «маленькое — большое», «безопасное — опасное». Переехавшего из маленького и безопасного города для учебы в университете большого города ждут одиночество, дезориентация и вероятность стать жертвой преступлений.

Здесь довольно-таки безопасно жить по сравнению с Челябинском даже, с Екатеринбургом. Тут воровства меньше намного. Что-то я слышала, нападают на кого-то, но это очень редко по сравнению с тем, как в больших городах. У нас город тихий, воровать нечего. А если есть что, то оно охраняется. (Ольга, 3)

Желание остаться в родном городе и страх нового поддерживаются значимыми взрослыми — старшими родственниками, учителями, представителями местных вузов — как в период работы с абитуриентами, так и в коммуникации со студентами, например, подчеркиваются «домашний» характер студентов и «атмосфера дома» в местном вузе. При этом наблюдается определенное символическое противостояние между представителями наиболее селективных (на уровне города) школ, ориентирующих школьников на отъезд, и представителями местных вузов. Это противостояние проявляется и в интервью с вузовскими администраторами, и в транслируемых студентами нарративах.

Начинается куча вопросов, у родителей особенно: «Ты поедешь в Москву, боже мой! А где ты там будешь жить? А что ты там будешь кушать? Может быть, тебя где-нибудь убьют там за углом?» (Нина, 1)

Меня учителя продвигали, чтобы я поступала в Москву, в Санкт-Петербург. Думали, что у меня потенциал есть. Но мне как-то страшно было одной куда-то уезжать, поэтому я решила остаться здесь. (Софья, 2)

Уезжающие для получения высшего образования (подчеркну — не важно, какого именно), существуют в этом нарративе как «рисковые», «смелые», «сумасшедшие», «те, кому нечего терять», или «те, кто готов к трудностям».

У нас есть вообще просто сумасшедшие люди, которые уезжают в Питер, в Москву. Что самое интересное, они при этом туда поступают. Потому что очень сложно, когда ты приезжаешь с провинции в большой город, вообще очень сложно и поступить тоже. (Максим, 3)

Выявленный нарратив можно вписать в «нарратив стабильности» [Gergen, 2005], противостоящий прогрессивному и регрессивному нарративам, в котором собственная траектория описывается как неизменная.

«Развитие хорошее, но не для меня»: нарратив ловушки и освобождения

Следующий нарратив обоснования образовательного выбора и невыбора я назвала нарративом ловушки и освобождения: дилемма по-прежнему «уехать или остаться», а выбор вуза и образовательного направления уходит в тень. Однако в этом нарративе подчеркиваются ключевые проблемы моногородов помимо зависимости от предприятия — плохая экологическая обстановка, бедность культурной жизни и молодежного досуга, маргинализация населения вследствие употребления алкоголя.

Если цель — прогулка, сходить некуда. Парков мало, чаще всего они оккупированы либо старушками, либо школьниками с колонками, которые слушают русский рэп на максимальной громкости. Чаще всего в одну сторону идешь, потом разворачиваешься и идешь назад. На этом все развлечение. <...> Кофеен почти нет. У нас в основном люди пиво любят. Откройте нам пивной ларек — и мы будем счастливы. (Иван, 2)

Говорят, обстановка экологическая отстойная, но жить захочешь — хотя бы так. (Степан, 4)

Если в первом нарративе опасность приписывалась другим пространствам, тем, что больше и находятся за пределами родного города, то здесь, наоборот, опасность видится именно в повседневной жизни моногорода. Бедность среды, по мнению участников исследования, транслирующих нарратив ловушки и освобождения, соседствует с криминальной обстановкой.

Хочу, чтобы выбор был, чтобы можно было нормально сходить погулять, а не бояться. Ничего удивительного — семь зон в городе. (Иван, 2)

В этом же нарративе наблюдается внутренний спор с публичным дискурсом о развитии городов, предприятий и территорий, характерным для медиа и публичной политики. Участники исследования признают, что в городе что-то может измениться в лучшую сторону, но скорее для предприятия, а не для его жителей.

Город вообще унылый. Видно, что развивается и развитие хорошее, но не для меня. <...> Можно пример привести: недавно построили дому огромную у нас в городе. <...> Как бы круто, но что мне это дает? (Яков, 2)

В рамках этого нарратива студенты вузов, расположенных в моногородах, словно оказались в ловушке из-за моногородской среды: повлиять на ситуацию и свое положение они не могут, а освободиться можно, только уехав. Этот нарратив ловушки и освобождения, где в первую очередь подчеркивается проблемность обстановки, но не обсуждается возможность другого выбора или изменения, сходен с «трагическим нарративом» [Gergen, 2005], так как остающиеся в родном городе описывают свою ситуацию как жизненный проигрыш.

Парни есть с параллельного класса уже отслужили, отучились, работают на заводах. Я вообще не поддерживаю, честно говоря, эти заводы. У нас в принципе менталитет такой в России, что это в основном какие-то заводчане, рабочие люди. <...> Я понимаю, что это тяжелая жизнь, и я не хочу, чтобы у меня в будущем была такая же. (Филипп, 4)

Уехавшие в представлении оставшихся в рамках этого нарратива уже не «сумасшедшие», а более удачливые и получившие доступ к ресурсам большого города. Участники исследования родом из моногородов, получающие образование в столице региона, также подчеркивают ценность жизни в большом городе в большей степени, чем качество образования, и говорят о том, что, уехав, еще сильнее осознали проблемы своего родного города.

Мне именно нужен ритм города, возможность досуга, интересные мероприятия. А дома много каких-то вот прямо очень сильно спившихся людей. Я этого не замечала раньше в таком количестве, а теперь приезжаю на выходные: кучкуются алкаши, стоят орут. (Олеся, 6)

«Не будет предприятия — не будет и города»:

нарратив предопределенности и долга городу и предприятию

Следующий культурный нарратив, определяющий выбор образования в моногороде и используемый для объяснения образовательного выбора, в отличие от первых двух фокусируется на индустриальной специализации города. «Завод» / «предприятие» (как правило, так и называемый — без использования конкретного названия, так как предполагается, что все собеседники знают, о чем идет речь) видится доминантой для всех городских процессов, центром жизни города и отсюда — предопределением для его жителей.

Это единственное предприятие, которое все решает, все создает и все разрушает. Рулит делами в городе. (Артем, 5)

Завод кормит город на 100 процентов. Если вдруг умрет завод, город может просто закрыться, и поэтому все, что делает завод, — это все равно город. (Глеб, 1)

Этот нарратив предопределенности и долга схож с «трагическим» нарративом ловушки и освобождения и поддерживает явление невыбора образования и места жительства. Отъезд представляется желаемой и труднодостижимой целью, а получение образования в родном моногороде — естественным и непроговариваемым решением.

Показательно, что, говоря о моногороде, участники исследования регулярно используют слова «предприятие» и «городская власть» или «предприятие» и «город» как синонимы. Несмотря на то что предприятия давно не являются государственными, их решения, их социальные программы помощи городу, в том числе образовательным учреждениям, их заметность в городском пространстве и статус ключевого работодателя многими горожанами воспринимаются как то, что определяет безальтернативность жизненных решений даже при их нежелательности.

Эта история с Советского союза, когда при любом предприятии были и ФОКи [физкультурно-оздоровительные комплексы], и больницы, и детские сады, и жилищный фонд. <...> Если отдать городу, то без должного финансирования, мы понимаем, во что эти объекты превратятся. Поэтому содержим. Конечно, все открыто для жителей города, не только для работников. Более того, зачастую это единственные объекты такие в городе. (Игорь, 2)

В нарративе предопределенности и долга городу и предприятию город словно подчинен предприятию, а жители — городу и заводу. Соответственно, жители несут ответственность за поддержание жизни города и индустрии, а значит, должны получить такую профессию, которая позволит им занять позицию на градообразующем предприятии.

Я живу в этом городе, я, скорее всего, помру в этом городе. И как бы предприятие пока живет. Не знаю, что там будет: эти санкции-антисанкции. Не будет предприятия — не будет и города. (Павел, 3)

Важно, что этот нарратив поддерживается сверху — со стороны представителей предприятий и университетской администрации, отвечающих за работу с абитуриентами и выпускниками. В нем осуждается отъезд для получения образования в другом городе, но студенты, выбравшие образование в родном городе, описываются уже не как более «домашние», а как более ответственные и ценные для города и предприятия.

Будет вымирать город — будет вымирать промышленность. Нужна государственная программа, чтобы дети оставались здесь, чтобы дети не могли уезжать. Прямо с детства должна быть программа патриотизма, любви к городу. А иначе кто будет производить? (Валерий, 4)

У всех работодателей такая цель — они стараются коллектив омолаживать. Соответственно, студентов стараются заинтересовать всеми способами. Я считаю, что молодежи есть где работать. Заинтересован город, я считаю. И мэр у нас тоже заинтересован, чтобы молодежь не уезжала из города. (Игорь, 2)

Ценность жителей города здесь — в их роли для производства, а предопределенность с детства стать профессиональным ресурсом считается правильной. Этот нарратив можно валидировать и фиксацией описанных выше практик институционального взаимодействия предприятий и образовательных организаций.

Подписывал договор, чтобы после выпуска три года работать на заводе, потому что нам стипендию выплачивают. Я получаю 10 тысяч стипендии, учусь нормально, так что она у меня не падает. Я даже откладываю потихоньку. Родителей у меня нет, я живу с бабушкой. Бабушка работает в садике, я ее лечу. Учиться нужно, чтобы ее содержать, я один у нее. (Егор, 2)

Таким образом, культурный нарратив долга — символического или морального — поддерживается и долгом вполне реальным, когда поддержка студентов со стороны предприятия позволяет им получить образование и место работы, справиться с жизненными трудностями, при этом закрепляя их в моногороде.

*«Бесконечные проводят соревнования»:
нарратив обязательного свободного времени*

Нарративам избегания опасности, ловушки и освобождения, предопределенности и долга противопоставлен выделенный мной нарратив обязательного свободного времени, которым должен обладать студент во время учебы и будущей работы. Студенты, обосновывающие свой образовательный выбор подобным образом, подчеркивают свое везение по сравнению с теми, кто вынужден больше времени посвящать учебе, поступив в вуз в другом городе, или не имеет строго очерченного времени для личного или семейного досуга уже во время работы.

Мне уже 21 год, и пора начинать думать о семье. Мы с моим парнем думаем пожениться к концу института. Я бы хотела двоих детей. <...> Работа должна быть такая, чтобы

и детей вырастить. Не хочу, как некоторые наши профессорши, которых дома их родные давно потеряли. (Мария, 3)

При этом фокус на обязательном свободном времени в этом нарративе не равен желанию более легкой учебы или менее ответственной работы, этот нарратив вполне может сочетаться с описанным далее нарративом инженерной гордости. Собственный выбор обучения в родном (или ближнем) моногороде видится удачным, так как позволяет или даже помогает вести досуг в сфере спорта, активного туризма, университетского и городского волонтерства или самодеятельного творчества. Регулярно подчеркивалась институциональность этих практик — участие и победа в конкурсах, заявки на молодежные гранты, поддержка города, вуза или предприятия.

В нашем городе можно круглосуточно отдыхать. Проводим спортивные мероприятия — велогонки, пробеги. У нас волонтерская организация сильная. По спорту есть куда развиваться, и по клубам тоже есть. (Ян, 2)

Важность внеучебной деятельности при общей лояльности месту обучения в классификации студенческих культур [Clark, Trow, 1966; Trow, 1960] описывается как «коллегиальная» студенческая субкультура. Этот тип отношений студентов с университетом — один из ключевых, а его описание сделано на примере селективных международных университетов. Однако в этом исследовании выделенный мной нарратив обязательного свободного времени включает в себя и сюжет о том, чтобы не уезжать из родного небольшого города и активно участвовать в его жизни. Интересно, что, согласно другим исследованиям образовательного выбора [Маслова, 2023], абитуриенты, уезжающие в более крупные города и селективные университеты, довольно критически описывают учебу оставшихся знакомых как сфокусированную прежде всего на самодеятельности и досуге.

Другой важный аспект нарратива обязательного свободного времени — связь с индустрией. Как правило, это акцентируют выпускники — молодые специалисты и студенты, которые уже трудоустроены на предприятии или проходили там практику в рамках базовых кафедр. Они ассоциируют себя с предприятием не только как горожане или студенты, но и как текущие или потенциальные сотрудники.

Помимо субботников проводят первомайские демонстрации. С этими плакатами, шариками ходим по улицам города. Бесконечные проводят какие-то соревнования, спартакиады всякие разные, выставки. У нас есть недавно открывшийся инновационный культурный центр в старой части завода. Там проходят всякие выставки, спектакли, концерты. (Артур, 5)

Важно, что с предприятием связаны не только представления о будущей работе (как в нарративе предопределенности и долга), но и досуг, спорт и развлечения. Возможно, здесь можно увидеть как реальное (подшефные детские сады и дома культуры, которым дают заказы на мероприятия от предприятий), так и символическое продолжение советской системы, где предприятие отвечало за организацию жизни своих работников.

«Выбирал глупо, сумбурно»: нарратив неотменяемой случайности

Нарратив случайности как обоснование своего образовательного выбора выстроен вокруг образования, а не решения уехать или остаться, и вокруг собственной биографической линии, а не окружающей среды, ответственной за удачный или неудачный выбор. Однако в этом нарративе решение остаться для получения образования в родном или близлежащем моногороде воспринимается как естественное и непроблематизируемое, а символическая и реальная видимость предпринятия заменяется мнениями друзей и родственников, спонтанными порывами, общими впечатлениями о какой-либо профессиональной области и трудно вербализуемыми ожиданиями, что все устроится тем или иным способом.

Ну, «корочка» о высшем образовании всегда в жизни пригодится. А если конкретно с привязкой к городу, если на завод тот же самый идти, градообразующий, то понятное дело: без этой корочки ты будешь ручками работать, а с этой корочкой в кабинете в халатике сидеть. (Кирилл, 4)

Для этого нарратива свойственно не противопоставление себя «другим», принявшим иное решение, а скорее присоединение, указание на то, что образовательный выбор так же случайно складывается у «всех», «всех нас», «знакомых», «одноклассников» и так далее.

Однокурсники... Не скажу, что они без цели. Да я и сам не особо с целью. В этот вуз поступили. Ну, как получится... Вот дадут диплом на руки. Потом армия или не армия. Может, что-то другое найду. Я конкретного ответа о планах не могу дать. (Андрей, 4)

В нарративе случайности могут фигурировать старшие родственники, но в отличие от нарратива династии, который будет описан далее, члены семьи не демонстрируют собственного примера и не организуют профориентационных активностей, а директивно направляют, наказывают или в целом делятся своими неконкретизируемыми представлениями об образовании и профессиях. Такая роль родителей и других старших родственников характерна для естественного взросления, противостоящего организованному взрослению [Lareau, 2015, 2018], которое, в свою очередь, свойственно семьям с более высоким социально-экономическим статусом.

Я вообще не хотел учиться на высшем. Я хотел пойти на повара, и все. Мне бабушка сказала: «Ты debil? Иди в техникум политехнический, а потом в вуз, и учись!» (Денис, 4)

Я вот спрашивал ребят, почему пошли учиться на эту специальность. <...> Есть те, кто говорит: «Не знаю, меня мама отправила». (Владимир, 5)

Также нарратив неотменяемой случайности на уровне формулировок может, на первый взгляд, совпадать с «прогрессивным нарративом» [Gergen, 2005], то есть студенты обосновывают свой образовательный выбор «престижностью» и «перспективностью». Однако здесь наблюдается парадокс достижений и амбиций [Lamont, 2017], когда транслируются ценности групп более высокого со-

циально-экономического статуса, но декларативно, «потому что красиво звучит» (Мария, 3), без понимания того, что стоит за тем или иным образовательным и профессиональным направлением.

Специальность выбирал глупо, сумбурно. Пришел и спросил: «Кто у вас самые престижные?» И пошел на радиоаппаратостроение. (Антон, 2)

Я назвала случайность неотменяемой, потому что в этом нарративе случайный выбор нельзя отменить или исправить. Альтернативы плохо видны, а несколько лет, потраченных на образование, уже являются слишком серьезной символической инвестицией в собственную траекторию, чтобы ее можно было так легко «вывести».

Однокурсники, парни, мне кажется, пойдут по специальности именно на стройку. Есть люди, которые не хотят идти по специальности, которые поняли, что стройка — это не их, вообще ни в каком виде. Но какие у них альтернативы тогда? (Елена, 4)

Если ты четыре года, да даже два года потратил на обучение вот конкретно материаловедению, то куда ты от него уже денешься? (Глеб, 1)

В нарративе неотменяемой случайности видна, во-первых, невозможность права на ошибки и поиски себя, во-вторых, логика массового образования индустриальной эпохи, подразумевающая получение образования и профессии на всю жизнь, а не постиндустриальные возможности обучения в течение всей жизни.

«Все с детства нам закладывается»: нарратив продолжения династии

Один из ключевых культурных нарративов, который я выделила в качестве основания образовательного выбора, это «продолжение династии». В ряде случаев участники исследования называли именно этот термин, в других вариантах говорилось о роли семьи в целом.

Металлургия — это ребята в основном местные. Династийный характер. У нас много династий на заводе. У меня у самой дочь — пятое поколение. Очень много родителей, которые так же ориентируют детей. (Лидия, 2)

Этот культурный нарратив отсылает к советскому понятию династии, когда термин, относящийся к аристократическим династиям или династиям промышленников, был специально переложен на семьи врачей, учителей, инженеров или рабочих [Ткач, 2008].

Показательно, что под продолжением семейного дела участники исследования понимали работу на предприятии в статусе инженера, работу на том же предприятии, но с переходом от рабочих к инженерам, а также получение любой инженерной специальности и даже работу на том же предприятии в любой должности.

Если в других сюжетах, образовательный выбор мог дискурсивно подменяться выбором места жительства, отъезда или неотъезда, то в этом сюжете о династиях и в следующем — о ценности инженерного образования — смешиваются

образовательный выбор и выбор профессии, то есть образование в первую очередь видится как подготовка к конкретному виду деятельности, что соответствует типу «профессиональной» студенческой субкультуры [Clark, Trow, 1966; Trow, 1960].

При этом нарратив обоснования выбора «династийного» образования и «династийной» профессии по-разному используется участниками исследования. В первую очередь, это указание на раннюю профориентацию, когда именно родители или другие старшие родственники заложили основы, необходимые для инженерного или естественнонаучного образования, рассказали о своей профессии, продемонстрировали условия своей работы. В этом случае родители становятся «культурными гидами» [Lagueau, 2015, 2018] для своих детей, объясняющими устройство профессиональной деятельности. Подобное взаимодействие ближе к организованному взрослению, в котором ребенок получает комплекс ориентиров и организованные образовательные активности.

У меня мама физик, я в три года, можно сказать, шарил массу Плутона, в термоядерном синтезе на пальцах абсолютно. Я, может, и абсолютно глупый человек, но понимание мира всегда такое было — физическое. (Иван, 2)

Обучаюсь на автоматизации технологических производств. Мой отец, да и дед тоже, работали в этой области. Это все с детства нам закладывается так или иначе. Конструкторы, электроника всегда были что у отца, что у деда. Я привык к этому, для меня это стало по-своему родным. (Максим, 3)

Роль старших родственников может видеться и в демонстрации примера осмысленной работы в определенной инженерной отрасли в родном городе, что позиционируется как правильная ситуация, которую желательно сделать еще более распространенной.

Я люблю это место, я люблю этот завод. Отец в свое время тоже так к этому относился, он всегда — и сейчас, слава богу, — работает с душой. Он рассказывает о металлургии так, что можно заслушаться. <...> Когда ты любишь то, чем занимаешься, ты можешь этим, в хорошем смысле, заразить. Нам, конечно, побольше бы людей, которые могут заразить. (Вера, 1)

Этот нарратив созвучен нарративу предопределенности и долга, когда жители города подспудно считаются ресурсом для производства, а родители могут стать инструментом для удержания своих детей в моногороде.

Я вижу, что у ребенка есть определенная склонность к техническим наукам. <...>. Я стараюсь профориентировать его в сторону металлургии, например, мы с ним делали в этом году проект про древних металлургов Урала. Все потому, что у нас династия металлургов в семье. (Татьяна, 1)

Однако в другом варианте нарратива династийный характер обоснования выбора образования и профессии приближается к нарративу ловушки и освобождения.

дения, когда работа старших родственников на предприятии в моногороде дополняет центральную роль предприятия в городе в глазах участников исследования и символически лишает их выбора.

Все родственники у меня работали на заводе: дедушки, бабушки, родители. Поэтому как бы особого выбора не было. (Федор, 2)

Нарратив, который транслируют студенты, рационализируя свой образовательный выбор, и высказывания их старших коллег по вузу или предприятию соответствуют идеологическому проекту заводской династии [Ткач, 2007, 2008], где обязательны лояльность, эмоциональная вовлеченность, смешение частного, семейного и заводского. Контроль над «наследственной привязанностью» к предприятию в этой логике является прямой обязанностью родителей и других старших родственников. Одновременно родительские функции приписываются сотрудникам предприятия, ответственным за наставничество молодых. В полевых данных нашего исследования показано, что такая ситуация распространяется и на студентов в случае развитого партнерства между вузом и предприятием.

У каждого студента образовательного центра при заводе есть свой наставник. Их работа — помогать, подсказывать, рассказывать. Недавно узнал, что у нас много студентов из неполных семей. А тут ты приходишь, у тебя наставник. Кому-то он прямо баькой становится. (Альберт, 5)

Таким образом, я фиксирую культурный нарратив продолжения династии, определяющий образовательный выбор, передаваемый от старших и поддерживаемый сверху.

«Понимание какого-то глобального смысла»: нарратив инженерной гордости

Следующий важный нарратив обоснования выбора места получения образования — ценность инженерного образования, которое ведет к соответствующей профессии и характеризует, по мнению участников исследования, особый склад ума, дает жизни особый смысл.

Техническое понимание мира, эта вот закалка ума всегда дает тебе понимание какого-то глобального смысла. (Олег, 2)

Ключевая особенность этого нарратива заключается в демонстрации превосходства инженерного образования над социально-экономическим, гуманитарным или педагогическим. Занятость в сервисе не для подработки, а в качестве основного дела после окончания учебы тем более описывается как неудачная стратегия. Инженерное образование воспринимается как более сложное, а люди, способные к нему, — как более аккуратные и системно мыслящие.

Моя бывшая девушка училась в пединституте, и это просто шарага. Вот как я учился? Я приходил в восемь утра на пары, там просто «издевались» надо мной, тестирова-

ли мою психику и мое тело. В шесть я выходил оттуда убитый. А им там давали задания из серии: «Прочитайте две странички в книжке и напишите об этом свое мнение». (Иван, 2)

Таким образом, выбор инженерного образования создает определенную нарративную идентичность. Это восприятие своего социального статуса как более высокого в сравнении с представителями других специальностей и видение себя как высокообразованного человека, готового к высоким нагрузкам и способного на особый взгляд.

Подобный комплекс представлений современных студентов, обосновывающих свой образовательный выбор, вероятно, продолжает позднесоветский нарратив об ИТР, инженерно-технических работниках, составлявших особый социальный слой, куда входили инженеры, квалифицированные рабочие и научные сотрудники [Абрамов, 2017]. Их специфический дискурс и эстетика включали в себя технократическое и позитивистское видение мира, подчиненность гуманитарного знания техническому, разделение на «своих» и «чужих», иерархичность¹. В официальной культуре инженеры и ученые изображались как энтузиасты, чья жажда познания позволит найти решения для всех проблем и проложить дорогу в будущее [Кукулин, 2017; Каспэ, 2018].

Однако в других вариантах этого довольно лестного нарратива инженерное образование и соответствующая работа более выгодны по сравнению с низкооплачиваемыми педагогическими специальностями, также необходимыми в моногороде.

В нашем городе я видела для себя такие специальности, как врач, школьный учитель, воспитатель в детском саду, да, еще завод, потому что это у нас градообразующее предприятие. Я хотела пойти на учителя начальных классов, но сколько они получают? Другое дело технолог на заводе. (Ольга, 3)

«Трудоустройство практически стопроцентное»: нарратив надежности и заботы

Финальный нарратив, используемый для обоснования образовательного выбора (и здесь действительно имеет смысл говорить о выборе, а не о ситуации невыбора), это нарратив надежности и заботы. Его можно интерпретировать как «прогрессивный нарратив» [Gergen, 2005], историю об удаче и победе, уже случившейся или ожидаемой. Участники исследования описывают стратегию своего поступления и ситуацию своего обучения как удачную, выгодную и надежную, поскольку образование готовит их к желаемой профессиональной деятельности на предприятии. Трансляцию подобного нарратива можно соотнести с «профессиональной» студенческой субкультурой [Clark, Trow, 1966; Trow, 1960], где закрытость кампуса заменяется освоенным пространством моногорода, а профессионализация образования выглядит еще более близкой и значимой из-за институционального взаимодействия вузов и предприятий.

¹ Липовецкий М. И. Бездна ИТР... // OpenSpace. 2010. 22 апреля. URL: <http://os.colta.ru/projects/13073/details/17365/?expand=yes#expand> (дата обращения: 11.04.2024).

Предприятие видится незыблемой структурой, которая сохранится при любой ситуации и обеспечит рабочими местами и заработком. Получается, что не только молодые жители города видят себя должными местной индустрии как в нарративе предопределенности и долга, но и наоборот — уверены, что предприятие в любом случае примет их как сотрудников.

Мужик должен иметь специальность, которая поможет ему в любое время, в любое время суток, в любое положение в стране заработать худо-бедно какой-то себе кусок хлеба, работая на предприятии. (Степан, 4)

Ценность инженерного образования может обосновываться не только его высоким смыслом как в нарративе инженерной гордости, но и его надежностью. Таким образом, выбор инженерного образования в вузе в моногороде позиционируется как то, что обязательно даст работу на всю жизнь.

Пока металлургия есть, работа будет всегда. Россия вся на металлургии. А без огнеупоров ее просто не может быть. А огнеупоры связаны с химией, что мне и нужно было. Любые печи укладываются кирпичами огнеупорными, и, если этого не сделать, металлургия загнется, будет нечего производить. Моя специальность по огнеупорам связана с металлургией и с химией, которая мне интересна. Вот так удачно сошлось. (Олег, 2)

Взаимодействие вузов и предприятий, которое заметно студентам и по координации расписания, и по участию представителей предприятия в образовательном процессе, и по стипендиям, воспринимается как подкрепление надежности образовательного выбора, демонстрация заботы, доказательство будущего успешного трудоустройства.

Существует проблема, когда приезжает практикант от университета, и никто не знает, что с ним делать. Его там ставят двор подметать. Здесь у нас не так, поскольку в нас инвестированы средства. Мы приезжаем, находим определенного руководителя, руководитель точно знает, что нужно делать, и ставит на определенные виды работ. (Марк, 1)

Главный кузнец присутствовал у нас на вручении дипломов. Он так и сказал: «Вы получили документ, идите и заявляйте в отдел кадров. Я отсюда возьму любого». Это было таким мотивирующим моментом! Трудоустройство практически стопроцентное. (Семен, 3)

Заключение и дискуссия

Я показала набор культурных нарративов, которыми молодые люди в моногородах, а значит в специфичной среде небольшого города со слабодифференцированной экономикой, обосновывают свой выбор. При этом многие их обоснования неэсклюзивны. Образовательный выбор регулярно подменяется дилеммой «уехать или остаться» (нарратив избегания опасности, нарратив обязательного свободного времени), но и студенты селективных вузов в своей аргументации редко обращаются к качеству образования как к критерию выбора [Minina, Yanbarisova,

Pavlenko, 2020]. В нарративе ловушки и освобождения идет речь об учебе в моногороде как о жизненном проигрыше, а студенты высокоселективного вуза, приехавшие из аналогичных населенных пунктов, подтверждают его, говоря о «закрытости» и «предзаданности пути» в своем «старом мире» [Куракин, Кусимова, 2024]. Плохо вербализуемые представления о своей будущей карьере, но при этом убежденность, что в университете ценнее всего получение прикладных навыков (нарратив неотменяемой случайности, нарратив надежности и заботы) сближают участников этого исследования со студентами других неселективных отечественных вузов [Малиновский, Шибанова, Маслова, 2024]. А уверенность в особом статусе инженерного и в целом естественнонаучного знания (нарратив инженерной гордости) можно встретить в исследованиях STEM-образования в международном контексте [Cian, Dou, 2024].

Прежде всего для культурных нарративов студентов из моногородов характерно включение в них институциональных условий своего выбора — взаимодействия вуза, города и предприятия. Даже в описании важности студенческого досуга (нарратив обязательного свободного времени) указывается роль предприятия, организующего жизнь города. Особенно это заметно в нарративе продолжения династии, буквально цитирующем советский идеологический проект заводских династий. Выстроенная коммуникация между организациями воспринимается студентами как знак уверенности в будущем трудоустройстве и, соответственно, правильности своего выбора (нарратив надежности и заботы). Однако можно оценить эти институциональные условия и эти обоснования своего выбора как то, что закрепляет в моногороде со всеми его проблемами от тяжелой экологической обстановки до риска оказаться в трудной жизненной ситуации из-за кризисной ситуации в индустрии (нарратив ловушки и освобождения).

Здесь я фиксирую парадокс. Культурные нарративы классово-специфичны и понимаются как основа в том числе для различения образовательных траекторий, воспроизводящих неравенство [Minina, Yanbarisova, Pavlenko, 2020; Minina, Pavlenko, 2023]. Разница между естественным и организованным взрослением [Lareau, 2015, 2018] проходит по границе социальных групп разных статусов. А принципиальной отбивкой, определяющей высокий или низкий социально-экономический статус у семьи, считается наличие высшего образования у родителей. Однако основная часть участников нашего исследования происходит из семей, где родители получили высшее образование — инженерное или педагогическое, и сами они выбрали для себя обучения в вузе, даже если и после окончания колледжа. При этом они транслируют культурные нарративы, которые, скорее, были бы характерны для рабочего, а не среднего класса, и регулярно отмечают свое затруднительное финансовое положение. За исключением нарратива продолжения династии, приводятся примеры коммуникации с родителями, свойственные в большей степени естественному взрослению. А культурные гиды, упоминаемые участниками исследования, не показывают новые возможности — лишь ведут к упоминаемой безальтернативности жизни и работы в моногороде.

Этот парадокс может стать отправной точкой для дальнейшего анализа социальной стратификации современного российского общества и описания институционального ландшафта послешкольного образования. С другой стороны, он

свидетельствует о необходимости нюансированного использования концепции классово-специфичных культурных нарративов в изучении образовательного выбора в отечественном контексте.

Еще одной перспективой исследования я считаю дальнейшее изучение моральных оснований культурных нарративов, идентифицированных в работе, когда студенты, выбравшие и не-выбравшие образование в моногороде обращаются к категориям благородной жертвы, долга или гордости.

Список литературы (References)

1. Абрамов Р.Н. Советская инженерно-техническая интеллигенция 1960—80-х гг.: в поиске границ коллективного сознания // Вестник Института социологии. 2017. Т. 8. № 1. С. 114—130. <https://doi.org/10.19181/vis.2017.20.1.441>.
Abramov R. N. (2017) Soviet Engineering and Technical Intellectuals from the 1960's to the 1980's: Searching for the Boundaries of Collective Consciousness. *Bulletin of the Institute of Sociology*. Vol. 8. No. 1. P. 114—130. <https://doi.org/10.19181/vis.2017.20.1.441>. (In Russ.)
2. Богданов М. Б., Малик В. М. Как сочетаются социальное, территориальное и гендерное неравенства в образовательных траекториях молодежи России? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 391—421. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1603>.
Bogdanov M. B., Malik V. M. (2020) Social, Territorial and Gender Inequalities in Educational Trajectories of the Russian Youth. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3. P. 391—421. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1603>. (In Russ.)
3. Веселкова Н., Вандышев М., Прямикова Е. Профессиональное образование в моногородах: производство мобильности // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2021. № 3. С. 8—32. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-8-32>.
Veselkova N., Vandyshov M., Pryamikova E. (2021) Technical and Vocational Education and Training in Monotowns: Production of Mobility. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. No. 3. P. 8—32. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-8-32>.
4. Каспэ И. В союзе с утопией: смысловые рубежи позднесоветской культуры. М.: НЛО. 2018.
Kaspe I. (2018) In Alliance with Utopia. *The Semantic Frontiers of Late Soviet Culture*. Moscow: New Literary Observer. (In Russ.)
5. Кукулин И. Периодика для ИТР: Советские научно-популярные журналы и моделирование интересов позднесоветской научно-технической интеллигенции // Новое литературное обозрение. 2017. № 3. С. 61—85.
Kukulin I. (2017) Periodicals for Engineers: Soviet Popular Science Journals and the Shaping of the Late-Soviet Scientific and Technical Intelligentsia's Interests. *New Literary Observer*. No. 3. P. 61—85. (In Russ.)

6. Куракин Д. Трагедия неравенства: расчеловечивая «тотального человека» // Социологическое обозрение. 2020. Т. 19. № 3. С. 167—231. <https://doi.org/10.17323/1728-192x-2020-3-167-231>.
Kurakin D. (2020) Tragedy of Inequality: Dehumanizing “L’Homme Total”. *Russian Sociological Review*. Vol. 19. No. 3. P. 167—231. <https://doi.org/10.17323/1728-192x-2020-3-167-231>. (In Russ.)
7. Куракин Д., Кусимова Т. Нарративная структура «эскейпа»: прогрессивный нарратив и культурные структуры восходящей мобильности в селективном российском университете // *Laboratorium: журнал социальных исследований*. 2024. С. 102—140. <https://doi.org/10.25285/2078-1938-2023-15-3-102-140>.
Kurakin D., Kusimova T. (2024) Narrative Structures of “Escape”: Progressive Narrative and Cultural Structures of Upward Mobility at an Elite Russian University. *Laboratorium: Russian Review of Social Research*. P. 102—140. <https://doi.org/10.25285/2078-1938-2023-15-3-102-140>. (In Russ.)
8. Малиновский С. С., Шибанова Е. Ю., Маслова Е. А. В чем разница между «самыми лучшими» и «достаточно престижными» университетами? Карьерные ожидания студентов ведущих и неселективных вузов // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. 2024. (в печати).
Malinovskiy S., Shibanova E., Maslova E. (2024) What is the Difference between a “Top” and a “Rather Prestigious” University? Career Expectations of Students of Leading and Non-Selective Universities. *Educational Studies Moscow*. (Forthcoming). (In Russ.)
9. Маслова А. Н. Моногорода в России: проблемы и решения // *Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право*. 2011. Т. 4. № 5. С. 16—28.
Maslova A. N. (2011) Monocities in Russia: Problems and Solutions. *Outlines of Global Transformations: Politics, Economics, Law*. Vol. 4. No. 5. P. 16—28. (In Russ.)
10. Маслова Е. М. Уехать или остаться? Образовательная миграция выпускников селективных школ (на примере школы г. Хабаровска). Магистерская диссертация, на правах рукописи. М.: Высшая школа экономики, Институт образования, 2023.
Maslova E. M. (2023) To Leave or to Stay? Educational Migration of Graduates of Selective Schools (a Study Case of a School in Khabarovsk). Master’s Thesis. Moscow: HSE University, Institute of Education. (In Russ.)
11. Романенко К. Р., Шибанова Е. Ю., Абалмасова Е. С., Егоров А. А. Высшее образование в моногородах: организационные форматы, практики, вызовы // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22. № 4. С. 110—125. <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.04.044>.
Romanenko K. R., Shibanova E. Y., Abalmasova E. S. Egorov A. A. (2018) Higher Education in Single-Industry Towns: Models, Practices, Challenges. *University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22. No. 4. P. 110—125. <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.04.044>. (In Russ.)

12. Ткач О. А. Заводская династия: воспроизводство и трансформация «советского» феномена в контексте современной промышленной корпорации // Российский экономический интернет-журнал. 2007. № 3. С. 1—9.
Tkach O. A. (2007) Manufactorial Dynasty: Reproduction and Transformation of “Soviet” Phenomenon in the Context of a Modern Industrial Corporation. *Russian Economics Online-Journal*. No. 3. P. 1—9. (In Russ.)
13. Ткач О. А. Заводская династия как социально-культурный феномен: советский и постсоветский периоды: автореф. дисс. ...канд. социол. наук: 22.00.24. СПб.: Социологический институт РАН, 2008.
Tkach O. A. (2008) Manufactorial Dynasty as a Socio-Cultural Phenomenon: Soviet and Post-Soviet Periods. Extended Abstract of the Doctoral Dissertation in Sociology. Saint-Petersburg: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
14. Ball S., Davies J., David M., Reay D. (2002) ‘Classification’ and ‘Judgement’: Social Class and the ‘Cognitive Structures’ of Choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 23. No. 1. P. 51—72. <https://doi.org/10.1080/01425690120102854>.
15. Binder W., Kurakin D. (2019) Biography and Form of Life. Toward a Cultural Analysis of Narrative Interviews. *Sociología (Sociology)*. Vol. 51. No. 6. P. 563—583. <https://doi.org/10.31577/sociologia.2019.51.6.23>.
16. Cian H., Dou R. (2024) Masculinized Discourses of STEM Interest, Performance, and Competence that Shape University STEM Students’ Recognition of a “STEM Person”. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 61. No. 5. P. 1062—1092. <https://doi.org/10.1002/tea.21937>.
17. Clark B. R., Trow M. (1966) The organizational context. In: Newcomb and T. M., Wilson E. K. (eds.) *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research*. Chicago, IL: Aldine Press. P. 17—70.
18. Gergen K. (2005) Narrative, Moral Identity, and Historical Consciousness: A Social Constructionist Account. In: J. Straub (ed.) *Narration, Identity, and Historical Consciousness*. New York, NY: Berghahn. P. 99—119.
19. Hayter R. (2017) Single Industry Resource Towns. In: Sheppard E., Barnes T. J. (eds.) *A Companion to Economic Geography*. P. 290—307. <https://doi.org/10.1002/9781405166430.ch18>.
20. Lamont M. (2017) *Prisms of Inequality: Moral Boundaries, Exclusion, and Academic Evaluation*. Amsterdam: Praemium Erasmianum Foundation.
21. Lareau A. (2015) Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*. Vol. 80. No. 1. P. 1—27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>.
22. Lareau A. (2018) Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. In: Grusky D. B., Hill J. (eds.) *Inequality in the 21st Century*. Routledge. P. 444—451.
23. Lemke J. (1994) *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis.

24. MacLure M. (2003) *Discourse in Educational and Social Research*. Buckingham: Open University Press.
25. Minina E., Yanbarisova D., Pavlenko E. (2020) Educational Choice of Russian High School Students in Grade Nine. *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 29. No. 4. P. 326—343. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1728362>.
26. Minina E., Pavlenko E. (2023) ‘Choosing the Lesser of Evils’: Cultural Narrative and Career Decision-Making in Post-Soviet Russia. *Journal of Youth Studies*. Vol. 26. No. 9. P. 1109—1129. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2071123>.
27. Scott W. R. (2008) Institutional Theory meets Organization Studies. In: Scott W. R. (ed.) *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*. Sage. P. 19—46.
28. Strauss A. L., Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
29. Trow M. A. (1960) *The Campus Viewed as a Culture: Research on College Students*. Boulder: Western Interstate Commission on Higher Education. P. 106—123.

Приложение.**Список процитированных участников исследования**

№	Измененное имя, присвоенное участнику исследования	Пол	Статус участника исследования	Номер, присвоенный городу
1	Нина	Ж	Студент	1
2	Вера	Ж	Студент	1
3	Глеб	М	Студент	1
4	Марк	М	Студент	1
5	Татьяна	Ж	Сотрудник университета	1
6	Софья	Ж	Студент	2
7	Иван	М	Студент	2
8	Яков	М	Студент	2
9	Егор	М	Студент	2
10	Ян	М	Студент	2
11	Антон	М	Студент	2
12	Федор	М	Студент	2
13	Олег	М	Студент	2
14	Лидия	Ж	Сотрудник университета	2
15	Борис	М	Сотрудник университета	2
16	Игорь	М	Сотрудник предприятия	2
17	Ольга	Ж	Студент	3
18	Мария	Ж	Студент	3
19	Максим	М	Студент	3
20	Павел	М	Студент	3
21	Семен	М	Сотрудник университета	3
22	Елена	Ж	Студент	4
23	Денис	М	Студент	4
24	Степан	М	Студент	4
25	Филипп	М	Студент	4
26	Кирилл	М	Студент	4
27	Андрей	М	Студент	4
28	Валерий	М	Сотрудник университета	4
29	Наталья	Ж	Студент	5
30	Артем	М	Студент	5
31	Артур	М	Студент	5
32	Владимир	М	Сотрудник образовательного центра	5
33	Альберт	М	Сотрудник предприятия	5
34	Олеся	Ж	Студент	6