

## СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.35/316.62

DOI: 10.17223/1998863X/63/12

**Д.П. Исаев**

### **О ВОСПРИЯТИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В НАУЧНЫХ ДИНАСТИЯХ (ПО МАТЕРИАЛАМ ИНТЕРВЬЮ)**

Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 19-18-00320 «Конструктивный и деструктивный потенциал профессиональных династий в российском обществе».

*Статья посвящена проблеме восприятия наставничества представителями научных династий. Интерпретативный подход акцентирует внимание именно на рефлексии субъекта относительно каналов влияния в процессе своего профессионального становления. В ходе социологического анализа нарративов интервью автором выделены условные модели наставничества: «родитель», «семья», «учитель». Отрицательные суждения также осмысливаются в контексте понимания механизмов воспроизводства династий.*

Ключевые слова: *наставничество, профессиональная династия, учитель, научная среда*

### **Введение**

Профессиональная династия как объект социологического исследования характеризуется многообразными предметными ракурсами. Их типологические особенности (рабочих, академических, бизнес-династий и др.) предполагают и вариативность механизмов формирования, трансмиссии статусов. В полной мере это относится к интересующим нас научным династиям. Поскольку существует интеллектуальная традиция, в соответствии с которой под научными династиями понимаются «научные генеалогии», или научные школы (например, [1]), оговоримся, что здесь подразумеваются социальные группы, характеризующиеся «кровнородственными отношениями», в которых «несколько поколений осуществляют свою профессиональную деятельность в одной сфере» [2. С. 100]. К этому стоит добавить, что тема «Семья и наука» занимает свое место в историко-научных исследованиях, но в контексте генеалогии одаренности [3].

Очевидно, что одной из ключевых в анализе механизмов династийной преемственности выступает проблема профессионального выбора младших поколений. В отечественной и зарубежной науке представлены различные концептуальные основания исследований данной темы. Так, линия профессионального наследования изучается в рамках теорий культурного и социального капитала П. Бурдье [4], поведения (мотивации) [5], проблемы непотизма [6] и др. В данной работе предлагается рассмотреть наставничество как индивидуализирующий фактор профессионального самоопределения в ака-

демических династиях в условиях получения стандартизированного образования.

В научной сфере как пространстве социального общения связка «учитель–ученик» занимает особое место. Учеными становятся как в плане получения навыков научно-познавательной деятельности, так и в смысле обладания институциональными ресурсами в конкретном социальном окружении. И здесь роль общения между учителем (научным руководителем) и учеником, а также просто в научном коллективе, трудно переоценить. Как отмечают исследователи, «общение является не только необходимым, но и качественно своеобразным фактором научной деятельности, имеющим особое строение и собственные механизмы, неотделимые от механизмов познания и вместе с тем не совпадающие с ним» [7. С. 47]. Соответственно, научные / академические династии представляют для нас в этом смысле двойной интерес, который заключается в том, что здесь родственники также могут занимать место учителей.

### **Результаты эмпирического исследования**

В данной работе использованы материалы глубинных интервью, взятых в 2020 г. у 20 членов научных династий, проживающих в городах РФ, в рамках научно-исследовательского проекта 2019–2021 гг. «Конструктивный и деструктивный потенциал профессиональных династий в российском обществе» при поддержке РНФ. В беседах приняли участие представители естественнонаучного, гуманитарного, медицинского направлений, считающие себя представителями династии. Исследуемые семьи представляют собой социальные группы, отношения в которых основаны на действительном влиянии, сотрудничестве, воспроизводстве образовательных и профессиональных практик, помощи в принятии судьбоносных решений и профессиональном продвижении и т.д. Гайд интервью состоял из трех блоков: начальный биографический рассказ, вопросы интервьюера на основе рассказа, наконец, вопросы, связанные с оценкой и смыслами династийности. В контексте нашей проблематики наиболее интересными оказались разделы, связанные с ролью семьи в профессиональном становлении и развитии, а также с социальным окружением (микрлокальные сети). Центральным здесь являлся вопрос: «Были ли в Вашей жизни наставники / учителя, которые повлияли на Ваше профессиональное становление и развитие? – Опишите, кто на Вас в большей степени повлиял?».

Следует сказать, что в литературе роль семьи или окружения определяется в качестве объективных социальных условий формирования жизненного пути представителя династии. К примеру, наставничество здесь может изучаться как объективированный процесс, состоящий из формальных и неформальных практик [8. С. 128–139]. Однако в рамках представления об интерсубъективности мира [9. С. 130] имеет смысл обсуждать данное взаимодействие со стороны восприятия субъекта, предполагающего рефлекссию о том, «что такое наставничество?», «кто такой учитель?». Иначе говоря, не менее важными представляются те ценности, которые вкладываются респондентом при создании «своего» учителя, наставника. Поскольку зачастую речь идет об образах, наше исследование находится в русле интерпретативной социологии. По словам Е.Р. Ярской-Смирновой, при работе с нарративами

«исследователь имеет дело с двусмысленными репрезентациями опыта других – разговором, текстом, интеракцией и интерпретацией» [10. С. 45]. Кроме того, интерпретация предполагает нежесткие модели объяснения, исходя из качественно разной информации, содержащейся в текстах интервью. Отталкиваясь от суждения о социальной реальности как конструируемой, мы принимаем также методологическую установку рассмотрения мира как «факта» и, соответственно, изучения представлений об этой реальности [11]. Указанная проблема, таким образом, релевантна составленному вопроснику, поскольку каждый нарратив интервью неизбежно конструирует особое информационное пространство, в логике которого разговор об учителях, семье вообще имеет значение.

Из опрошенных 20 респондентов о предмете достаточно определенно высказались 19. Соответственно, из них 10 респондентов в качестве учителей и наставников так или иначе назвали своих родственников. Проанализируем сначала данную часть информации. Безусловно, родители выступают основной действующей единицей в процессе социализации ребенка. Для нас представляют интерес те ситуации, когда родители / родственники участвуют также в профессиональном становлении. Хотя иногда разделить указанные процессы бывает трудно в силу их связанности, последовательности и обусловленности.

Постараемся создать некие модели такого влияния согласно рефлексии респондентов. Условно можно выделить, во-первых, «главного наставника». Как правило, это родитель, который оказывает формирующее влияние на становление личности ребенка, занимаясь его охватывающим воспитанием и образованием с раннего возраста. Это и проверка школьных уроков, и подтягивание по какому-либо предмету, и советы по чтению и т.д. Как указывал один из участников бесед, *«отец следил внимательно. До 7 класса помогал решать задачи по математике, если были трудные. Следил за немецким языком, который хорошо знал. Советовал прочесть ту или иную книгу, преимущественно по истории»* (д-р ист. наук, м., 70 лет). При этом непосредственное участие в профессиональном выборе зачастую дополняется последующей совместной работой в одном научном учреждении и/или в рамках одного исследовательского направления. В наиболее явном виде подобная модель прослеживается в трех случаях из представленных. Понятно, что здесь сохраняется приверженность одному «семейному» научному направлению. Характерным представляется признание одного респондента, отец которого *«...был и остается моим наставником. И в жизни он всегда в большей степени собственным примером меня воспитывал и учил. Не всему, конечно, но в первые годы моей работы все мои профессиональные навыки получены именно от него. Так что он в буквальном смысле он мой учитель, не только отец, но и учитель, наставник по жизни в каких-то вопросах и нравственности, и морали, в жизненных вопросах»* (канд. мед. наук, м., 43 года).

Условно вторая модель семейного наставничества предполагает примерно равное участие нескольких родственников в профессиональном становлении. В этом случае респонденты затрудняются выделить какого-либо одного. На вопрос «Были ли наставники, учителя, которые повлияли на профессиональное становление?», типичными являются суждения типа: *«В первую оче-*

*редь это конечно родители...»* (канд. соц. наук, м., 35 лет), *«моя семья, мне кажется, тоже довольно многое сделала в моем профессиональном выборе. Ну, общий интерес, наверное, к научной работе...»* (канд. полит. наук, м., 30 лет). Будучи представителями 3–4 поколений, респонденты, тяготеющие к этой модели, с неизбежностью упоминают определенное влияние и своих прародителей, некоторые из которых успели принять участие в решении судьбоносных вопросов профессионального выбора внуков.

К такого рода вопросам относятся в том числе и задачи трудоустройства, решаемые благодаря семейному ресурсу, позволяющему извлекать выгоду из обладания определенными связями (социальный капитал, по П. Бурдье [12. С. 66–69]). Полагаем, что прямое участие родственников и в этом направлении коррелирует с самим фактом их оценки как наставников. В текстах интервью встречаются следующие признания: *«У нас такая система, мало кого берут просто так... Через знакомых ищут, через каких-то родственников. Но так и в этот раз, собственно, тоже произошло. И я устроился на работу»* (д-р юрид. наук, м., 42 года). Или: *«...трудоустройством своим я сама не занималась, так как была у семьи возможность непосредственно с руководителями поговорить и узнать, есть ли такая необходимость в специалисте, есть ли возможность трудоустройства»* (канд. мед. наук, ж., 35 лет). Что является общим местом для обеих выделенных моделей.

С другой стороны, сам факт множественности субъектов влияния свидетельствует об определенной свободе, которой, возможно, обладал молодой член семьи. И в этом следует видеть существенное отличие от рассмотренной нами предыдущей модели. В доказательство этому приведем по меньшей мере два обстоятельства. Во-первых, в данных примерах встречаются случаи временной транспрофессиональной мобильности (*«Я продавал страховки на автомобили, работал в офисе...»* (канд. соц. наук, м., 35 лет)), а также избрания научного направления, отличного от семейного (например, политология вместо истории и т.д.). Поэтому в разговоре о наставничестве следует предполагать общеинтеллектуальную направленность семейного воздействия, допускающую профессиональное самоопределение как фактор, позитивно воздействующий на развитие династии [8. С. 24]. Во-вторых, респонденты, которые, по нашему мнению, тяготеют к этой модели, более охотно упоминают, собственно, «профессиональных» наставников. К ним относятся преподаватели, научные руководители дипломов и диссертаций, знакомые коллеги родителей, оказавшие поддержку во время учебы, коллеги по цеху. Мы далее отдельно рассмотрим этот круг наставников, характер их влияния. А пока зафиксируем их сопоставимую с семьей значимость для определенного круга респондентов.

Не все эпизоды поддаются однозначному анализу и укладываются в предложенные модели. Кроме рассмотренных, в нарративах интервью встречаются гибридные варианты (например, отец + научный руководитель). Очевидно, что для каждого индивидуального случая контрпродуктивно предлагать свою теоретическую модель. Причем в ходе исследования мы сталкивались с трудностью однозначной интерпретации нарратива. Так, нарратив может содержать многочисленные упоминания о роли отца: поступление в университет, налаживание связей, даже научный тандем. Однако в вопросе о вкладе именно преподавателей в его профессиональное становление респондент отвечает: *«Основной»* (канд. соц. наук, ж., 51 год).

Часть респондентов (6) в вопросе о наставниках ограничивается упоминанием педагогов. В данной модели также наблюдаются интересные вариации, позволяющие произвести некоторые обобщения. Оценка данных наставников – «значимых других» – как акторов вторичной социализации (например, [13]), позволяет избрать хронологически-проблемный принцип упорядочения информации, сообразно жизненным этапам социализации: школа – вуз – работа. Так, трое респондентов при ответе на интересующий нас вопрос коснулись роли школьных учителей (наряду с вузовскими преподавателями). Это был, как правило, молодой, нетрадиционно мыслящий учитель, своими методами обучения заинтересовавший учеников старших классов: *«...в 11 класс к нам пришел молодой историк... его молодой пыл в преподавании истории сыграл огромную роль. Скорее всего от противоположного, поскольку он жутко не любил Советскую власть, критиковал все старые устои, по последним публикациям пытался нам рассказать все новое... Это подталкивало, чтобы почитать...»* (канд. ист. наук, ж., 46 лет); *«В 7 классе в школу пришел незнакомый дядька, молодой... Зашел, сказал: "Так, достаньте учебники физики". Достали. "Так, что у вас там? какие учебники? Пержышкин?... Так, уберите его в портфель, и большие, чтобы я его никогда не видел. Учить физике вас буду я"»* (д-р физ.-мат. наук, м., 71 год). Правда, контекстуальный анализ в большей степени индивидуализирует данные ответы. Так, один из респондентов является родоначальником династии физиков, и в силу этого он не мог испытывать профессионального влияния своих родителей. Немалые же успехи точных наук в 1960-е гг., знаменитый спор «физиков» и «лириков», создали тот контекст, в котором стало возможным как появление талантливых учителей, так и увлеченность научными открытиями школьной среды (д-р физ.-мат. наук, м., 71 год).

Конечно, родители и другие родственники тем или иным образом присутствуют и в этих ответах. Однако им уже отводится более скромная роль. Отсюда органичные для данной группы пояснения: *«Время + учитель + общая атмосфера семьи дали такой результат, что я поступила на исторический факультет»* (канд. ист. наук, ж., 46 лет); *«Я думаю, что родители независимо от того, осознают они это или не осознают, влияют на профессиональный выбор своих детей»* (д-р соц. наук, ж., 62 года).

Абсолютное большинство респондентов называют своих вузовских преподавателей, вспоминая практики профессиональной подготовки в студенческие годы. Дифференциация ответов имеет как качественный, так и количественный характер. Для одних респондентов характерно узкое понимание: *«Одного человека хватит: научный руководитель, и отец, конечно, тоже. Больше не надо. Просто люди интересные по профессиональной деятельности были»* (д-р техн. наук, ж., 51 год). Другие – более широко. Отсюда упоминания, во-первых, лекторов, которых замороженно слушали студентами: *«Тамара Петровна Ф-на, которая меня потрясла. Она вела у нас философию, она вела, диалектический материализм. И, конечно, это был такой кругозор, это была такая эрудиция. И это было столько знаний, что Я, конечно, в определенной степени с нее взяла планку мастерства»* (д-р соц. наук, ж., 62 года); *«Первый мой руководитель Алексей Васильевич П-н. Я его спецкурс по Аристотелю, его спецкурс по культуре... Я потом ходила на его лекции, когда уже была преподавателем... Это были потрясающие*

лекции, но его никто не слушал. Вот это у меня шок был» (канд. соц. наук, ж., 51 год).

Далее называются педагоги, заинтересовавшие студентов своей научной тематикой, научные руководители, введшие в тайны исследовательского ремесла: «Владимир Николаевич Р-в, он у нас много вел разных курсов, лекций. Он отличный специалист в области межэтнических отношений, Северного Кавказа. И он действительно привил интерес к этой теме, после чего я и стал на эту тему курсовые писать. С того момента эти интересы у меня есть. Конечно, это мой научный руководитель – это Виктор Юрьевич Ш-к. Он всегда мне подсказывал в плане общих научных требований. О том, как необходимо работать, как строить написание научных статей, какие-то советы, которые он давал, я помню тоже» (канд. полит. наук, м., 30 лет).

Наконец, к числу наставников причисляются также старшие коллеги по работе. Во время учебы в аспирантуре, при подготовке диссертации молодые люди приобщаются к научно-преподавательской деятельности, вливаясь в определенный трудовой коллектив. При возникновении очередных коммуникаций неизбежно влияние старших сотрудников. Пять респондентов вспоминают о бесценном опыте сотрудничества, методических советах старших, высокоинтеллектуальной атмосфере коллектива: «Для меня большое значение имело знакомство и совместная работа с Д-ой Галиной Сергеевной (ДГС). Я считаю ее своим учителем... я с ней несколько лет очень плодотворно сотрудничал, участвовал в разных проектах ее. И она мне много дала в том плане, как работать с источниками, как тексты сочинять, как проводить опрос, как обрабатывать вот эти данные... Вот всему этому она меня научила. Отец меня вот этому не мог научить» (д-р юрид. наук, м., 42 года); «У нас был совершенно замечательный профессорско-преподавательский состав в институте... Это были глыбы в научном и хирургическом смысле. У них учиться, учиться и еще раз учиться было одно удовольствие, потому что они прекрасно знали предмет, который преподавали. Они очень были очень увлеченными людьми и необыкновенно интеллектуальными...» (канд. мед. наук, м., 53 года) и др.

Как уже говорилось, постановка вопросов в рамках глубинных интервью предполагает множественные интерпретации, в том числе, со стороны самих информантов. И мы могли убедиться, что сам вопрос о наставниках допускает различные толкования. В результате чего возможно смешение понятий наставничества и влияния как таковых. О том, что эта проблема осознавалась и самими респондентами, свидетельствуют характерные оговорки, которыми сопровождалась соответствующие воспоминания: «...в принципе любые коллеги, с которыми мы работаем, в любом случае кто-то, от кого я перенимаю какие-то знания, могу считать наставниками, если это старшие коллеги. Да даже если не старшие, все равно, даже если коллеги моего возраста, все равно, есть чему поучиться у них, что обсудить, какие методики улучшить, что перенять» (канд. соц. наук, м., 35 лет); «Все в той или иной степени оказывают влияние. Если выделить, сказать, что есть человек, который, вот, пример, чтобы я, вот, такой же хотел быть – нет! Такого человека, наверное, нет. Вот. Есть люди, которые вызывают, я бы так сказал, уважение...» (д-р техн. наук, м., 40 лет). Как следствие этому, три респондента вообще затруднились назвать каких-либо наставников, что позво-

ляет выделить последний отрицательный вариант. Конечно, контексты высказываний являются сугубо индивидуальными. Так, один респондент так или иначе говорит о роли семьи, о круге лиц, участвовавших в его профессиональном становлении, что, однако, не мешает высказаться отрицательно: «...я могу только сказать, с большим сожалением, что мало очень учителей были наставниками... Тем более, я всю жизнь уже практически прожила, когда нужны были эти наставники, у меня их не было. У меня их был большой дефицит, наставников» (д-р мед. наук, ж., 62 года). Не менее характерным является суждение другого информанта: «Нет, нет. Никто... Они же очень нарциссы. Очень такие... ревнивые врачи-то все. Не дай Бог, кто-то лучше их что-то сделает. Вот. Поэтому особенно никто и не учил» (д-р мед. наук, ж., 61 год). Наконец, третий случай понятен в условиях прерывности династии, когда отказ от семейных установок и преподавательской карьеры делает маловажным вопрос о наставниках (музейный работник, ж., 54 года). Показательно, что в нарративах данных респондентов, в профессиональном пути которых угадывается социальная инерция, скрывается скептический настрой к понятию «профессиональная династия».

### Выводы

Интерпретативный подход обуславливает допущение многозначных толкований при конструировании теоретических моделей наставничества в научных династиях. Мы выделили следующие модели его восприятия: «родитель», «семья», «учитель», позволяющие говорить о его дифференцированном характере. При этом половозрастных обусловленностей не обнаруживается. Около половины респондентов упомянули родителей в данной роли, однако незначительное количество отвели им роль «главного наставника». Ведущими факторами здесь выступили, предположительно, тип личности ребенка, допускающего некоторое давление, а также социальный капитал родителей. Тот факт, что в ответах зачастую происходило смешение понятий *наставничества* и *влияния* как таковых, делает достаточно зыбкой границу между 2-й и 3-й моделями. Однако очевидно, что «учитель–преподаватель–коллега» в роли «значимого другого» являются действительными акторами вторичной социализации, поскольку о них было упомянуто большинством респондентов. Симптоматично наличие отрицательных ответов о наставниках. Обусловленные индивидуальным жизненным опытом, они в то же время направляют разговор о наставничестве из объективистского ракурса в ментальное пространство рефлексии о своем профессиональном развитии, династийной принадлежности, ценности семейных связей. Таким образом, исследование позволяет говорить, с одной стороны, о типологических особенностях механизма воспроизводства в профессиональных династиях, вариативности непосредственного и опосредованного влияния. С другой – что в конструировании моделей участвуют обе стороны. Поскольку интерсубъективность данного процесса сообщает активный характер восприятию и, главное, осмыслению наставничества (образа учителя) как фактора профессиональной социализации.

### Литература

1. Кребс Г. Становление ученого // Природа. 1969. № 3. С. 53–59.

2. Посухова О.Ю. Профессиональная династия как результат семейных стратегий: инерция или преемственность? // Власть. 2013. № 12. С. 100–103.
3. Родословная гениальности: из истории отечественной науки 1920-х гг. / сост. Е.В. Пчелов. М. : Старая Басманная, 2008. 350 с.
4. Попова И.П. Профессиональный выбор: влияние культурных ресурсов семей российских специалистов // Социологические исследования. 2013. № 11 (355). С. 130–140.
5. Oren L., Caduri A., Tziner A. Intergenerational occupational transmission: do offspring walk in the footsteps of mom or dad, or both? // Journal of Vocational Behavior. 2013. Vol. 83, № 3. P. 551–560.
6. Lentz B.F., Laband D. N. Why so many children of doctors become doctors: Nepotism vs. human capital transfers // Journal of Human Resources. 1989. Vol. 24, № 3. P. 396–413.
7. Карцев В.П. Социальная психология науки и проблемы историко-научных исследований. М. : Наука, 1984. 312 с.
8. Профессиональные династии: воспроизводство профессиональных групп / отв. ред. В.А. Мансуров ; ред. Е.Ю. Иванова. М. : ФНИСЦ РАН, 2020. 208 с.
9. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 129–137.
10. Ярская-Смирнова Е.Р. Нарративный анализ в социологии // Социологический журнал. 1997. № 3. С. 38–61.
11. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М. : Медиум, 1995. 334 с.
12. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. 2002. № 5. С. 60–74.
13. Haller A., Woeifel J. Significant others and their expectations: concepts and instruments to measure interpersonal influence on status aspirations // Rural sociology. 1972. Vol. 72, № 4. P. 591–622.

**Dmitry P. Isaev**, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation).

E-mail: disaev@mail.ru, dpisaev@sfnu.ru

*Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science.* 2021. 63. pp. 122–130.

DOI: 10.17223/1998863X/63/12

#### **ON THE PERCEPTION OF MENTORING IN SCIENTIFIC DYNASTIES (BASED ON INTERVIEW MATERIALS)**

**Keywords:** mentoring; professional dynasty; teacher; scientific environment

The study is supported by the Russian Science Foundation, Project No. 19-18-00320.

The article discusses the problem of the perception of mentoring by representatives of scientific dynasties. Attention is drawn to the fact that the topic of studying professional dynasties has numerous research perspectives. The relevance of the author's attention to the topic is due to the fact that mentoring is one of the factors of professional reproduction. It acquires special significance precisely in the scientific field. The study is based on the analysis of narratives of interviews taken from representatives of natural sciences, humanities, medical sciences, who consider themselves representatives of dynasties. At the same time, a subjective perspective of the study was chosen, within the framework of which the subject's reflection on mentoring and teachers is of particular interest. The interpretative approach allows for ambiguous interpretations in the construction of theoretical models of mentoring. The author has identified several models of the perception of mentoring: "parent", "family", "teacher"; this allows speaking about its differentiated nature. Sex and age conditions have not been found. About half of the respondents mentioned their parents in the role of a mentor, but a small number assigned them the role of the "main mentor". The leading factors here were, presumably, the type of the child's personality, allowing some pressure, and the parents' social capital. The fact that the answers often confused the concepts of mentoring and influence as such makes the boundary between Model 2 and Model 3 rather unstable. It is concluded that teachers, mentors, or colleagues in the role of the "significant other" are real actors of secondary socialization since the majority of respondents mentioned them. Attention is drawn to negative responses about mentors. Determined by individual life experience, such responses direct the conversation about mentoring from an objectivist perspective into the mental space of reflection on their professional development, dynastic affiliation, and the value of family ties. Thus, the study allows speaking about

the typological features of the reproduction mechanism in professional dynasties, the variability of direct and indirect influence. On the other hand, it is clear that both sides are involved in the design of the models. In other words, the intersubjectivity of mentoring imparts an active character to the perception and, most importantly, comprehension of mentoring (the image of the teacher) as a factor of professional socialization.

### References

1. Krebs, G. (1969) Stanovlenie uchenogo [Becoming a scientist]. *Priroda*. 3. pp. 53–59.
2. Posukhova, O.Yu. (2013) Professional'naya dinastiya kak rezul'tat semeynykh strategiy: inertsiya ili preemstvennost'? [Professional dynasty as a result of family strategies: inertia or continuity?]. *Vlast' – The Authority*. 12. pp. 100–103.
3. Pchelov, E.V. (ed.) (2008) *Rodoslovnaya genial'nosti: iz istorii otechestvennoy nauki 1920-kh gg.* [The genealogy of genius: from the history of Russian science of the 1920s]. Moscow: Staraya Basmannaya.
4. Popova, I.P. (2013) Professional'nyy vybor: vliyanie kul'turnykh resursov semey rossiy-skikh spetsialistov [Professional choice: the influence of cultural resources of families of Russian specialists]. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*. 11(355). pp. 130–140.
5. Oren, L., Caduri, A. & Tziner, A. (2013) Intergenerational occupational transmission: do offspring walk in the footsteps of mom or dad, or both? *Journal of Vocational Behavior*. 83(3). pp. 551–560. DOI: 10.1016/j.jvb.2013.08.003
6. Lentz, B.F. & Laband, D.N. (1989) Why so many children of doctors become doctors: Nepotism vs. human capital transfers. *Journal of Human Resources*. 24(3). pp. 396–413. DOI: 10.2307/145820
7. Kartsev, V.P. (1984) *Sotsial'naya psikhologiya nauki i problemy istoriko-nauchnykh issledovaniy* [Social Psychology of Science and Problems of Historical and Scientific Research]. Moscow: Nauka.
8. Mansurov, V.A. & Ivanova, E.Yu. (eds) (2020) *Professional'nye dinastii: vosproizvodstvo professional'nykh grupp* [Professional Dynasties: Reproduction of Professional Groups]. Moscow: RAS.
9. Schutz, A. (1988) Struktura povsednevnogo myshleniya [The structure of everyday thinking]. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*. 2. pp. 129–137.
10. Yarskaya-Smirnova, E.R. (1997) Narrativnyy analiz v sotsiologii [The narrative analysis in Sociology]. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*. 3. pp. 38–61.
11. Berger, P. & Luckmann, T. (1995) *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti: Traktat po sotsiologii znaniya* [Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge]. Translated from English by E. Rutkevich. Moscow: Medium.
12. Bourdieu, P. (2002) Formy kapitala [Forms of capital]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya – Journal of Economic Sociology*. 5. pp. 60–74.
13. Haller, A. & Woelfel, J. (1972) Significant others and their expectations: concepts and instruments to measure interpersonal influence on status aspirations. *Rural Sociology*. 72(4). pp. 591–622.