



DOI: 10.22363/2313-2272-2026-26-1-98-107

EDN: QUYDLE

Общие и особенные, качественные и количественные, демографические и философские аспекты дискуссий о российском социологическом образовании*

И.В. Троцук

Российский университет дружбы народов,
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, 117198, Россия

Высшая школа экономики,
ул. Мясницкая, 20, Москва, 101000, Россия

(e-mail: irina.trotsuk@yandex.ru)

Аннотация. В статье обозначены два основных «измерения» нынешних дискуссий о содержании, качестве и результатах социологической подготовки в российских университетах. Во-первых, макро- и междисциплинарный дискурс об общих тенденциях развития высшего образования в контексте региональных, национальных и глобальных вызовов, в частности о противоречии традиционной (классической, фундаментально-ценностной) и модернизационной (личностно- и практико-ориентированной) парадигм, что в социологической подготовке порождает выраженный прикладной акцент. Во-вторых, внутродисциплинарный дискурс, формируемый множеством проблемных областей с разным уровнем консенсуса академического сообщества. В качестве примеров в статье рассмотрены: включение социально-демографических компетенций в программы подготовки социологов («демографическая грамотность»); соотношение элементов качественного и количественного подходов в методологических курсах («маргинальный статус» качественного подхода в фундаментальных исследованиях и доминирование в прикладных несоциологических); консенсус относительно основы социологической компетентности (социологическое воображение) и сложностей ее формирования на фоне возрастающего числа препятствий для обретения «теоретической компетентности». Эти сложности обусловлены двумя причинами: низкой «философской компетентностью» студентов социологических специальностей (хотя в научной и научно-публицистической литературе подчеркивается важность философствования для профессионального становления и жизненного благополучия); особенностью теоретического канона в социологии (фрагментарность отечественной традиции и некритическое восприятие западной). В заключение представлены важные в рассматриваемом контексте идеи С. Андрески из недавно переведенной на русский язык книги с жесткой критикой современных социальных наук (колдовство): основные направления критики воспроизводят содержательное ядро дискуссий о социологическом образовании и социологической науке (особенно увлечение квантификацией и терминологией на фоне отказа от философии).

*© Троцук И.В., 2026

Статья поступила в редакцию 01.12.2025. Статья принята к публикации 15.01.2026.

Ключевые слова: социологическая наука; социологическое образование; традиционная/классическая и модернизационная парадигмы; академическое сообщество; компетенции и знания; качественный и количественный подходы; философская компетентность; социологическое воображение; теоретический канон

Для цитирования: Троцук И.В. Общие и особенные, качественные и количественные, демографические и философские аспекты дискуссий о российском социологическом образовании // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2026. Т. 26. № 1. С. 98–107. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2026-26-1-98-107> EDN: QUYDLE

Дискуссии о содержании и результатах социологической подготовки в российско высшем образовании имеют, как минимум, два дискурсивных «измерения». С одной стороны, это своего рода макро- и междисциплинарный дискурс, представленный общими тенденциями развития университетского образования (глобальная конкуренция, цифровизация, воспроизводство неравенства, поиск компромиссов между рыночной логикой экономической эффективности и классическими принципами академической автономии, и т.д.). Нередко эти противоречия концептуализируются как противостояние традиционной и модернизационной парадигм [3; 12; 15]: первая акцентирует важность преемственности традиций, ценностного наполнения образовательных программ фундаментального и системного типа, широкой междисциплинарной подготовки, ее гуманистической составляющей и т.п.; вторая ориентирована на экономическую эффективность как универсальный критерий оценки любого вида деятельности и оперирует понятием человеческого капитала как обозначением совокупности мобильных, креативных, конкурентоспособных, прагматичных, быстро адаптирующихся к любым внешним условиям, космополитичных и индивидуалистически мыслящих практиков.

Нравится это академическому сообществу или нет, но вторая, модернизационная, парадигма в подготовке социологов доминирует, о чем, например, свидетельствует такой перекосяк: прикладные тематики выпускных квалификационных работ бакалавров (что предсказуемо с учетом основных направлений трудоустройства выпускников), магистров (вследствие отсутствия массового интереса к теоретическим и методологическим программам) и аспирантов (увлеченных управленческой проблематикой) в абсолютных и относительных показателях значительно превышают тематики в области социологической теории, истории и методологии (редкие работы такого типа вызывают целый спектр позитивных эмоций у членов государственных аттестационных комиссий и диссертационных советов).

С другой стороны, большинство дискуссий о проблемах и перспективах социологической подготовки имеет внутродисциплинарный характер, хотя многие представители академического/профессионального сообщества занимаются не вполне социологической деятельностью (в строгом смысле слова). Спорных вопросов здесь значительно больше, чем в макро-

междисциплинарном дискурсе, но по большинству из них все же достигнут определенный консенсус. Например, очевидно, что социально-демографические знания и компетенции совершенно необходимы социологам, планирующим заниматься эмпирическими исследованиями, экспертной, прогностической и аналитической работой. Проблема в том, как включить необходимый и достаточный (с точки зрения демографов и увлеченных сторонников социально-демографической подготовки социологов) объем демографических курсов в учебные планы подготовки социологов, учитывая существующие здесь объективные ограничения (количество учебных часов на непрофильные дисциплины, наличие профильных специалистов на непрофильных кафедрах, низкая «количественная грамотность» обучающихся на социологических специальностях и т.д.). Менее очевидная проблема — восприятие «демографической грамотности» в контексте профессиональной подготовки социологов: студентов учат работать с цифрами и посредством математических инструментов «видеть» за ними социальные реалии, но с цифрами в целом, а не только с демографическими показателями [10; 11]; учитывая низкую «демографическую грамотность» управленцев [2; 8] (работодателей выпускников социологических направлений), возникает вопрос, насколько востребованы будут социологи с серьезной демографической подготовкой.

Другой пример — соотношение количественного и качественного подходов в программах подготовки социологов. В отличие от западной образовательной модели, где качественный подход представлен значительно шире и вариативнее, российские программы ориентированы на подготовку «количественников» — теоретико-методологические основания и методические решения качественного подхода занимают в профильных дисциплинах скромное, если не сказать маргинальное, место. Данная ситуация вызывает вопросы по двум причинам: во-первых, «качественники» не менее, а, возможно, даже более востребованы рынком труда, особенно если молодые специалисты ориентированы на смежные с социологией направления (маркетинг, публик рилейшнз, управленческий консалтинг и т.д.) [9]; во-вторых, мало какие другие темы получили столь широкое освещение в социологическом научном и научно-публицистическом дискурсе, как «спор о методе» — о соотношении количественного и качественного подходов на уровне теории, методологии и практического использования в фундаментальных и прикладных исследованиях внутри- и междисциплинарного характера. Безусловно, в своем классическом формате этот «спор» завершен, и сегодня просто неприлично утверждать что-то иное, чем необходимость сочетания методик в интересах перекрестной валидации. Однако «маргинализация» качественного подхода в подготовке социологов приводит, в частности, к тому, что, судя по публикациям и отчетам, в лю-

бых ситуациях и для решения любых задач социологи и примкнувшие к ним используют глубинные интервью, что говорит о принципиальном непонимании сути данного крайне сложного метода.

Третий пример — однозначный консенсус профессионального сообщества относительно основы социологической компетентности — это сформированное/развитое социологическое воображение [5; 14], или доведенное почти до автоматизма сочетание макро- и микровидения социальной реальности, а также способность реконструировать такую «оптику» с помощью релевантного понятийно-категориального аппарата. Соответственно, задача социологического образования — помочь будущим специалистам развить социологическое воображение, но решать эту задачу педагогическому и академическому сообществу все сложнее по ряду объективных причин (хотя и без них это сложно формируемый аналитический навык [16–21]): возрастающая дифференциация узко профессиональных сфер с опорой на новые коммуникативные и программные технологии; клиповое мышление молодых поколений, утрачивающих навык медленного вдумчивого чтения; снижающееся число студентов, полностью вовлеченных в учебный процесс (не работающих и не увлеченных внеучебными занятиями больше, чем учебой); размывающийся в «соревновании» с интернетом авторитет преподавателя и т.д. [6].

С одной стороны, кризис социологического воображения обусловлен ренессансом оппозиции теоретическое — эмпирическое, которая в той или иной степени была преодолена в середине XX века в том смысле, что эмпирика была признана почти бессмысленной без внятных концептуализаций [22] (абстрактный эмпиризм у Миллса, сегодня гиперболизированный экономоцентризм на основе больших данных), а теоретические модели — почти бесполезными без четких эмпирических индикаторов (высокая теория у Миллса, сегодня — возрастающая автономизация разных по «качеству» теорий без попыток метатеоретического синтеза), поскольку иначе это не социология, а метафорика или самовоспроизводящаяся идеология и даже эсхатология [13].

С другой стороны, снижению «теоретической компетентности» студентов-социологов сегодня способствуют два обстоятельства, очевидные для преподавателей социологических дисциплин. Во-первых, низкая «философская грамотность» студентов старших курсов: те преподаватели, что обучались на социологических программах несколько десятилетий назад, помнят значительный объем философской литературы в рамках не одного философского курса, поэтому многие понятия теоретической социологии были им знакомы и понятны как заимствованные, уточненные и наполненные социологическим содержанием философские концепты. Сегодня этот философский блок социологической подготовки утрачен, хотя важен не только с профессиональной точки зрения.

В 2025 году на русском языке были изданы две книги о потенциале философии для жизни — профессиональной и личной. Первую, несмотря на ее минимальный по научным меркам объем и то, что это конспект лекций для абитуриентов, будет сложно читать студенту без философской подготовки. Философствование представлено здесь как постоянное вопрошание о том, «чего не хватает реальности, чтобы она сложилась в картину, и чего не хватает в картине, чтобы она стала реальной» [4. С. 13], и одновременно «скорбь о потерянной целостности/единстве/смысле» и «праксис — политический долг по отношению к миру» [4. С. 16, 17] (по сути, парафраз проблемы соотношения теории и эмпирии в социологии), а преподавание философии — как «труд, нерасторжимо объединяющий в себе вопрошание, учение и борьбу» [4. С. 11].

Вторая книга — научно-публицистическая и позиционирующая философствование как способ «найти опору в жизни и преодолеть симптомы внутреннего кризиса — тревогу, внутреннюю пустоту, зависимость от развлечений, потерю ориентиров, растерянность и одиночество... взглянув критически на такие аспекты современной жизни, как культ активности, стремление к новизне, постоянная нехватка времени и размывание границ между работой и отдыхом, чтобы увидеть, что ваше собственное счастье важнее “идеальной жизни”» [7. С. 4]. Книга описывает проблемы современной жизни с использованием «правильных» научных понятий и библиографических отсылок (в том социологических), но, конечно, речь идет не о философии в прямом смысле, а о необходимости постоянного глубокого размышления в безумно хаотичном мире. Обрести такой навык помогает убедительная авторская метафорика, способствующая развитию социологического воображения: «эмоциональная булимия», «ад однообразия», «актеры цифрового театра», «витальный рассудок», «гиперсовременный идиот», «педагогика удовольствия», «больные оптимизмом» и т.д. Необходимость философских занятий автор объясняет тем, что они учат сосредоточенности и специфической лексике, сопровождаются погружением в отвлеченные теории и требуют ясности изложения, подразумевают максимальное абстрагирование от реальности и строгий подход к анализу [7. С. 135].

Второе обстоятельство, способствующее снижению «теоретической компетентности» социологов, — особенности теоретического канона в нашей дисциплине. Как правило, студенты плохо осведомлены об истории отечественной социальной мысли, а курсы по русской социологии — редкость в программах профильной подготовки, как и специалисты в этой области. В то же время западный дискурс воспринимается как универсальный канон, критика в отношении которого если и возможна, то только как условие становления новых концептуальных направлений или только в мягком формате (как у Миллса в отношении макромодели Парсонса и эмпирицизма Лазарсфельда).

В 2025 году на русском языке было опубликовано критическое высказывание в адрес социальных наук, впервые изданное в 1972 году [1]. Метафорические конструкции обеспечивают тексту заявленный в аннотации «беспощадно критический» характер (Андрески считает свою книгу памфлетом по социологии незнания и трубным гласом, призванным сокрушить стены псевдонауки [1. С. 19]): в названии социальные науки обозначены как колдовство, и многие аспекты интеллектуальной деятельности их представителей определены в том же ключе — «дымовая завеса жаргона», «укрыва-тельство за методологией» (методологическое идолопоклонство/пуризм, механическое применение рутинных техник без особых умственных усилий), «квантификация как прикрытие», «идеология под терминологией» (скрытая пропаганда, маскирующаяся под науку), «болезненная страсть к жаргонизмам», «неразборчивый криптоконсерватизм» (слепая приверженность всему, что уже «сделано», внушаемая с помощью внешне вроде бы научных положений), «технототемизм и ползучий криптототалитаризм», «коррупциро-ванные цитадели науки» и т.д. Социального исследователя автор называет колдуном, если он, «обладая весьма приблизительными и неточными, в основном случайными и ориентировочными знаниями, при этом способен оказывать значительное влияние своими высказываниями... он изобретает небылицы, подкрепляющие то, что он говорит, и оправдывающие его положение в обществе» [1. С. 40] (сегодня многие медийные «популяризаторы» явно тяготеют к этому «колдовскому статусу»).

Нужно отдать автору должное — он выделяет типы «проблем, отягощающих исследование общества», отличая их от «препятствий, создаваемых страстями и корыстными интересами» [1. С. 21]: объективные — проистекающие из огромных и непреодолимых различий в величине, продолжительности жизни и силе между предметом и исследователем (в отличие от простоты и неизменности в естественных науках), всеобщая текучесть и подвижность человеческих отношений (люди реагируют на сказанное о них) и особенности исторической эпохи (любая наука может стать инструментом апологетики политического, экономического, колониального и любого иного режима/порядка); субъективные — личностные предпочтения и ценностные убеждения ученых, порождающие манипулятивные описания даже самых «нейтральных» феноменов, неизбежность контроля над производством и распространением знаний (в интересах «научной мафии», бюрократического или коммерческого клана/клики/племени), нормальное стремление к первенству, престижу и доходу и т.д. По сути, социологическое воображение Андрески определяет как способность «смотреть на свою социальную среду, скажем так, извне», без чего восприятие и, тем более, описание этой среды останется «эмоциональным и манипулятивным» [1. С. 134].

Видимо, поэтому, в отличие от Миллса, сосредоточившего критику на фигуре Парсонса, Андрески не забывает и Мертона, считая, что

он «оказал социологии более коварную медвежью услугу, чем Парсонс (главный пример темноты и непрозрачности, любитель туманного многословия, чья общая теория действия на самом деле состоит из невероятно тяжеловесных перефразировок достаточно очевидных вещей), поскольку Мертон, которому не свойственна циклопическая монументальность Парсонса, смог выхолостить предмет [функционализма], не впадая при этом в нелепость» [1. С. 76].

Андрески упоминает в критическом ключе и фокусировку социальных наук на количественных (или считающихся таковыми) аспектах в ущерб качественным «измерениям» и смыслам. Одну из причин такой фокусировки он видит в «отделении социальных наук от философии», хотя «в силу расплывчатости понятий и теорий специалисту по социальным наукам нужны навыки аналитического философа, если он хочет избежать логических и семантических ловушек... и распространения пустого многословия» [1. С. 159]. Другую причину — в «иллюзии, что, поскольку некоторые данные могут быть переведены в числовую форму и обработаны компьютерами, они наверняка важнее тех, что не подлежат измерению» [1. С. 169], но «требуется необычайная тупость, чтобы вообразить, будто можно понять человеческое поведение, забыв о природе контактов и наблюдая только их частоту (итог — псевдоматематические псевдоукрашательства, пустые математические заклинания, навязчивая увлеченность квантификацией/квантофренией)» [1. С. 180]. Грустный, но убедительный вывод таков: «Хотя эмоциональные и финансовые выгоды туманного многословия могут быть столь велики, что ничто не в состоянии их перевесить, темный жаргон, вероятно не распространился бы с той же легкостью, если бы курс по логическому анализу был обязательным условием изучения социальных наук. Но философию выкинули из программы социологического и политологического образования твердолобые, но безмозглые поклонники сциентизма» (и защитники официальной идеологии) [1. С. 285–286].

Несмотря на мощный критический запал повествования, Андрески выдерживает требования научной объективности, признавая наличие буквально в каждой упоминаемой теории разумного начала и показывая, как именно и почему любой «инструмент развития знаний может приобрести характер псевдонаучной криптопропаганды (выродиться)» [1. С. 75]. Кроме того, избыточная оценочность и нехарактерные для научного дискурса эпитеты (нередко на грани анекдота, если не фола) заставят читателя задуматься об оправданности свержения общепризнанных авторитетов, а значит, послужат развитию критического мышления (в отношении теоретического канона), социологического воображения (в том числе применительно к своему профессиональному сообществу) и, возможно, чувства юмора — «надежного показателя ценности ученого, занимающегося социальными науками, как

наблюдателя человеческих реалий [в том числе в своей науке], если только он не бесчестен, ленив или равнодушен» [1. С. 121].

Впрочем, чувство юмора — «компетенция» явно опциональная, раз даже «суждения Вебера об актуальных событиях, хотя он был лишен юмора, были достаточно трезвыми» [1. С. 121]. Что ж, тогда и мы «так или иначе не будем отчаиваться» [1. С. 20].

Библиографический список

1. *Андрески С.* Социальные науки как колдовство. М., 2025.
2. *Вишневский А.Г.* Демографический переход и демографическая грамотность // *Общественные науки и современность.* 2018. № 4.
3. *Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.* Социологическое образование в России: поиск новых моделей // *Социологические исследования.* 2019. № 10.
4. *Лиотар Ж.-Б.* Зачем философствовать? Четыре лекции, прочитанным студентам подготовительных курсов Сорбонны в октябре — ноябре 1964 года. СПб., 2025.
5. *Миллс Ч.Р.* Социологическое воображение. М., 2001.
6. *Радаев В.* Преподавание в кризисе. М., 2023.
7. *Руис Х.К.* Философия как лекарство от уныния, тревоги и чувства внутренней пустоты. М., 2025.
8. *Рыбаковский Л.Л.* Демографическое образование: потребности и реалии // *Народонаселение.* 2020. № 2.
9. *Скворцов Н.Г., Асочаков Ю.В.* Социолог: образование и профессиональные траектории // *Социологические исследования.* 2022. № 3.
10. *Татарова Г.Г., Бабич Н.С., Бессокирная Г.П., Кученкова А.В.* Типологический анализ в социологии как диагностическая процедура. М., 2023.
11. *Толстова Ю.Н.* Математика в социологии: стереотипы и реальность // *Социология: 4М.* 2021. № 52.
12. *Тощенко Ж.Т.* О парадоксах и проблемах подготовки социологов // *Социологические исследования.* 2018. № 8.
13. *Шнирельман В.А.* Удерживающий. От Апокалипсиса к конспирологии. М.; СПб., 2022.
14. *Штомка П.* Теоретическая социология и социологическое воображение // *Социологический журнал.* 2001. № 1.
15. *Шуклина Е.А.* Практико-ориентированная подготовка социологов: проблемы и перспективы // *Высшее образование в России.* 2020. Т. 29. № 5.
16. *Bidwell L.D.M.* Helping students develop a sociological imagination through innovative writing // *Teaching Sociology.* 1995. Vol. 23. No. 4.
17. *Dandaneau S.P.* Sisyphus had it easy: Reflections on two decades of teaching the sociological imagination // *Teaching Sociology.* 2009. Vol. 37. No. 1.
18. *Eckstein R., Schoenike R., Kevin D.* The voice of sociology: Obstacles to teaching and learning the sociological imagination // *Teaching Sociology.* 1995. Vol. 23. No. 4.
19. *Hironimus-Wendt R.J., Wallace L.E.* The sociological imagination and social responsibility // *Teaching Sociology.* 2009. Vol. 37. No. 1.
20. *Hoop K.C.* Students' lived experiences as text in teaching the sociological imagination // *Teaching Sociology.* 2009. Vol. 37. No. 1.
21. *Kain E.L.* Building the sociological imagination through a cumulative curriculum: Professional socialization in sociology // *Teaching Sociology.* 1999. Vol. 27. No. 1.
22. *O'Neill C.* Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy. New York, 2016.

General and specific, qualitative and quantitative, demographic and philosophical aspects in discussions about Russian sociological education*

I.V. Trotsuk

RUDN University,

Miklukho-Maklaya St., 6, Moscow, 117198, Russia

National Research University Higher School of Economics,

Myasnitskaya St., 20, Moscow, 101000, Russia

(e-mail: irina.trotsuk@yandex.ru)

Abstract. The article identifies two main “dimensions” of current discussions about the content, quality, and results of sociological training in Russian universities. First, a macro- and interdisciplinary discourse on general trends in the development of higher education under regional, national, and global challenges, such as the contradiction between traditional (classical, fundamental-value) and modernization (personal- and practice-oriented) paradigms, which in sociological training determines a shift towards applied research. Second, an intradisciplinary discourse shaped by a multitude of problem areas with varying levels of consensus in the academic community. The article provides examples of such areas: the inclusion of social-demographic competencies in the curricula for sociologists (“demographic literacy”); the ratio of qualitative and quantitative approaches in methodological courses (“marginal status” of qualitative approach in fundamental research and its dominance in applied non-sociological fields); the basis of sociological competence (sociological imagination) and the increasing complexity of its development due to a growing number of obstacles to acquiring “theoretical competence”. These difficulties are determined by two factors: low “philosophical competence” of senior sociology students (although the importance of philosophizing for professional and everyday well-being is emphasized in the latest scientific and popular science works); features of the theoretical canon in sociology (fragmentary presentation of the Russian tradition and the uncritical perception of the Western tradition). In conclusion, the author mentions some ideas of S. Andreski’s book recently translated into Russian: the book contains sharp criticism of social sciences (witchcraft), and its main directions reproduce the core of the discussions about sociological education and science (especially the fascination with quantification and terminology and the rejection of philosophy).

Key words: sociological science; sociological education; traditional/classical and modernization paradigms; academic community; competencies and knowledge; qualitative and quantitative approaches; philosophical competence; sociological imagination; theoretical canon

For citation: Trotsuk I.V. General and specific, qualitative and quantitative, demographic and philosophical aspects in discussions about Russian sociological education. *RUDN Journal of Sociology*. 2026; 26 (1): 98–107. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2026-26-1-98-107> EDN: QUYDLE

*© I.V. Trotsuk, 2026

The article was submitted on 01.12.2025. The article was accepted on 15.01.2026.

References

1. Andreski S. *Sotsialnye nauki kak koldovstvo* [Social Sciences as Sorcery]. Moscow; 2025. (In Russ.).
2. Vishnevsky A.G. Demografichesky perekhod i demograficheskaya gramotnost [Demographic transition and demographic literacy]. *Obshhestvennye Nauki i Sovremennost*. 2018; 4. (In Russ.).
3. Zborovsky G.E., Shuklina E.A. Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii: poisk novykh modelej [Sociological education in Russia: In search of new models]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2019; 10. (In Russ.).
4. Lyotard J.-V. *Zachem filosofstvovat? Chetyre leksii, pročitannye studentam podgotovitelnykh kursov Sorbonny v oktyabre — noyabre 1964 goda* [Why Philosophize? Four Lectures Given to First-Year Students at the Sorbonne in October–November 1964]. Saint Petersburg; 2025. (In Russ.).
5. Mills C.W. *Sotsiologicheskoe vobrazhenie* [The Sociological Imagination]. Moscow; 2001. (In Russ.).
6. Radaev V. *Prepodavanie v krizise* [Teaching in Crisis]. Moscow; 2023. (In Russ.).
7. Ruis J.K. *Filosofiya kak lekarstvo ot unyniya, trevogi i chuvstva vnutrenney pustoty* [Philosophy as a Cure for Depression, Anxiety, and the Feeling of Inner Emptiness]. Moscow; 2025. (In Russ.).
8. Rybakovsky L.L. Demograficheskoe obrazovanie: potrebnosti i realii [Demographic education: Needs and realities]. *Narodonaselenie*. 2020; 2. (In Russ.).
9. Skvortsov N.G., Asochakov Yu.V. Sotsiolog: obrazovanie i professionalnye traektorii [Sociologist: Education and professional trajectories]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2022; 3. (In Russ.).
10. Tatarova G.G., Babich N.S., Bessokirnaya G.P., Kuchenkova A.V. *Tipologicheskyy analiz v sotsiologii kak diagnosticheskaya protsedura* [Typological Analysis in Sociology as a Diagnostic Procedure]. Moscow; 2023. (In Russ.).
11. Tolstova Yu.N. Matematika v sotsiologii: stereotipy i realnost [Mathematics in sociology: Stereotypes and reality]. *Sotsiologiya: 4M*. 2021; 52. (In Russ.).
12. Toshchenko Zh.T. O paradokсах i problemah podgotovki sotsiologov [On paradoxes and challenges in training sociologists]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2018; 8. (In Russ.).
13. Shnirelman V.A. *Uderzhivayushchy. Ot Apokalipsisa k konspirologii* [Katechon. From Apocalypse to Conspiracy Theories]. Moscow; Saint Petersburg; 2022. (In Russ.).
14. Sztomka P. Teoreticheskaya sotsiologiya i sotsiologicheskoe vobrazhenie [Theoretical sociology and sociological imagination]. *Sotsiologicheskyy Zhurnal*. 2001; 1. (In Russ.).
15. Shuklina E.A. Praktiko-orientirovannaya podgotovka sotsiologov: problemy i perspektivy [Practice-oriented training of sociologists: Problems and prospects]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*. 2020; 29 (5). (In Russ.).
16. Bidwell L.D.M. Helping students develop a sociological imagination through innovative writing. *Teaching Sociology*. 1995; 23 (4).
17. Dandaneau S.P. Sisyphus had it easy: Reflections on two decades of teaching the sociological imagination. *Teaching Sociology*. 2009; 37 (1).
18. Eckstein R., Schoenike R., Kevin D. The voice of sociology: Obstacles to teaching and learning the sociological imagination. *Teaching Sociology*. 1995; 23 (4).
19. Hironimus-Wendt R.J., Wallace L.E. The sociological imagination and social responsibility. *Teaching Sociology*. 2009; 37 (1).
20. Hoop K.C. Students' lived experiences as text in teaching the sociological imagination. *Teaching Sociology*. 2009; 37 (1).
21. Kain E.L. Building the sociological imagination through a cumulative curriculum: Professional socialization in sociology. *Teaching Sociology*. 1999; 27 (1).
22. O'Neill C. *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. New York; 2016.