



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-101-111

EDN: TZCLNG

Новый ФГОС и социологическое воображение: несколько слов о бедном социологическом (а не демоскопическом) образовании*

И.В. Троцук

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

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

Аннотация. В статье представлено несколько соображений о причинах нынешней крайней обеспокоенности профессионального социологического сообщества предлагаемой Федеральным государственным образовательным стандартом четвертого поколения моделью подготовки социолога. Кратко суммировав общие проблемы высшего образования, накопившиеся к настоящему времени не только в российской университетской системе, но затронувшие в той или иной степени большинство национальных подходов к подготовке профессиональных кадров (массовизация, коммерциализация, бюрократизация, цифровизация, утрата университетской автономии и институциональной независимости в угоду социально-экономическому воспроизводству, снижение качества подготовки будущих специалистов и авторитета преподавателя и т.д.), в основной части статьи автор, ссылаясь на авторитетные социологические источники и экспертные оценки, называет одну из главных причин обеспокоенности профессионального социологического сообщества предлагаемым радикальным изменением модели подготовки социологов. Безусловно, количество очевидных рисков здесь весьма значительно, как и их «качественная» вариативность (приоритет политологической направленности; сокращение объема принципиально важных для подготовки социологов дисциплин; сложность освоения за сокращенный период специальных профессиональных компетенций; неясные перспективы штатного профессорско-преподавательского состава социологических кафедр и т.д.), однако главная опасность видится в утрате предлагаемой моделью социологической подготовки способности развить основной профессиональный навык грамотного исследователя (а не демоскопа/практика) — социологическое воображение, что требует длительного «медленного чтения» и постоянной методической рефлексии.

Ключевые слова: социологическое образование; университет; подготовка социологов; федеральный государственный образовательный стандарт; проблемы высшего образования; социологическое воображение; критическое мышление

*© Троцук И.В., 2024

Статья поступила 02.12.2023 г. Статья принята к публикации 15.02.2024 г.

Вероятно, разговор о проблемах социологического образования следует начинать и/или контекстуализировать обзором общих проблем высшего образования, однако научных и публицистических работ, посвященных формальным и содержательным трансформациям обучения и — в целом — «пребывания» в высших учебных заведениях, настолько много, что нет смысла структурировать этот огромный массив эмпирических данных, концептуальных обобщений и управленческих рекомендаций. Безусловно, несколько вводных слов сказать необходимо, но таковые можно представить в формате обобщающих экспертных оценок. Так, исторически сложилось, что университет, «по сути, является “экспериментальным поставщиком”, апробирующим, а затем конвертирующим вовне социокультурные нормы мышления и действия, а также условия их воспроизводства... Центральному для гумбольдтовского университета понятию культурной нормы мы обязаны и целым пакетом смежных понятий, перешедших через ряд временных (парадигмальных) границ до настоящего времени. В их числе: культура мышления, культура (академической) коммуникации, культура социальных связей и даже, пожалуй, культура образа жизни» [6. С. 103]. Если мы говорим о конкретном университетском образовании — социологического профиля, то перед каждым из перечисленных в последней фразе понятием можно поставить уточняющее определение «социологический», и тогда «социологическая культура мышления» станет синонимом того «социологического воображения», которое преподаватели социологических кафедр стремятся развить у своих студентов как важнейший профессиональный «навык». «Разновидностью университетского культурного нормотворчества являются и разнообразные типажи-идеалы желательного выпускника... Образ идеального выпускника, как правило, синхронизирован с методами его подготовки. Так, немецкий поэт-бюрократ напрямую связан с понятием *Bildung* (синтезом образования и исследования); британский джентльмен — с Оксбриджской тьюторской моделью образования или выпускник иезуитского университета с соответствующей иерархией знаний и неременной ценностью социального успеха» [6. С. 105]. Можно конкретизировать и эту линию рассуждений применительно к социологическому образованию: его желательный «результат» — идеальные типы методолога, эмпирического/полевого исследователя, историка-теоретика и прикладного специалиста (маркетолога, рекламщика, политехнолога и т.д.).

Одна из ключевых проблем современного высшего образования, видимо, заключается в том, что оно все хуже решает обозначенные выше «высокие» задачи. Тому есть множество причин, которые в разных сочетаниях или по отдельности рассматриваются в публикациях последних десятилетий, но в любом случае речь идет о глобальной «трансформации всего ландшафта высшего образования... на фоне его массовизации возникает неизбежное противоречие между доступностью и качеством... скрытая (а иногда и от-

крытая) стратификация между ведущими университетами и большой массой иных институтов высшего образования, что в конечном счете разрушает корпоративную этику, и ни о какой “солидарности критического суждения”, по крайней мере в публичном пространстве, говорить не приходится... Происходит интеграция ведущих университетов в “большие социально-экономические машины”, объединяющие государственные структуры... и крупный бизнес (потеря университетской автономии и институциональной независимости)» [6. С. 240].

В результате «университеты сами стали придавать больше значения объему обеспечиваемых ими частных благ и экономическому характеру предлагаемых ими общественных благ... сосредоточили внимание на инструментальных оправданиях, а не на ценностно-рациональных объяснениях важности знания и культуры и неэкономической трактовке вклада в общественную жизнь, связанного, например, с развитием личности или гражданства» [9. С. 10]. Неоднократно упоминаемая в докладах форума реформа подготовки социологов, предполагающая их обучение на первых двух курсах по модели объединенной группы специальностей, казалось бы отчасти должна устранить проблему «утраты университетской целостности (открытости и рационально-критического дискурса [22]...), в рамках которой любая профессионализация оказывается элементом общей картины» [6. С. 241], однако это слишком позитивно-утопическая трактовка запланированного реформирования учебных планов, и о причинах ее неизбежной негативной реалистичности будет сказано ниже.

«Свершившийся кризис в преподавании улавливается по множеству проявлений, включая подрыв традиционной текстовой культуры и прогрессирующий отказ молодых людей от накопления культурного багажа в его привычном для нас понимании; возникновение альтернативных образовательных возможностей и выставление новых требований к упаковке образовательного материала; растущие сложности с удержанием внимания обучающихся и размывание их устойчивой мотивации; заметное снижение авторитета преподавателя в “соревновании” с Интернетом и все более настойчивые попытки студентов поставить под вопрос способы оценивания образовательных результатов; все более широкое распространение противоречивой новой этики и усиливающееся желание студентов защищать собственные права» [18. С. 182]. В результате «преподаватели сегодня оказались в непростой ситуации, когда к привычной перегруженности учебными занятиями, требованиям академической продуктивности и бюрократическим обременениям добавились возрастающие сложности в отношениях с новыми поколениями студентов, которые, в свою очередь, зеркалируют множественные изменения в окружающем нас мире... И ситуация еще более усугубилась с наступлением пандемии коронавируса» [18. С. 91], поскольку «преподаватели рисуют весьма пессимистичные картины будущего российского высшего-

го образования в условиях дистанта... Большинство занимают в отношении цифровизации образовательного процесса реактивную позицию, не являясь его самостоятельными драйверами и рассматривая дистанционное обучение скорее как “добавку” к традиционным формам... Помимо этого, преподаватели (и не только в России) опасаются снижения собственного статуса от распространения дистанционных технологий» [18. С. 101; 1; 3].

В сложившейся ситуации сложно апеллировать к идеям классиков российской социологии (М.М. Ковалевского, Н.И. Кареева, Е.В. де Роберти, П.А. Сорокина и др.), подчеркивавших насущную необходимость широкой социокультурной миссии социологического образования — просвещение и гуманизацию общества [4; 13]. При нынешнем состоянии университетского образования подобную мировоззренческую задачу не способна решить ни одна академическая дисциплина, как бы мы ни трактовали и ни реализовывали идею социологического обучения (как обобщающе просветительского или профессионально практического), не говоря уже о том, что в постсоветский период траектория университетской социологической подготовки, согласно изменениям соответствующих государственных образовательных стандартов, явно эволюционировала от просветительской (ренессанс и повторная институционализации социологии в конце 1990-х годов) к профессиональной модели.

Отмеченные и многие другие проблемы высшего (не только социологического) образования существуют на протяжении последних десятилетий, с определенной регулярностью подвергаясь критике/обсуждению или претерпевая отдельные попытки своего решения/устранения. Почему же именно сегодня профессиональное социологическое сообщество стало высказываться столь тревожно-критически, даже алармистски, в том числе в публичном/медийном пространстве? Несомненно, причина — кардинальное изменение модели подготовки социологов, которое предполагает Федеральный государственный образовательный стандарт четвертого поколения (ФГОС 4). Не будучи специалистом в трактовке подобных программно-регулирующих документов (подробно о них высказались более компетентные участники социологической секции профессорского форума), кратко суммирую суть настойчиво продвигаемой реформы: на протяжении нескольких постсоветских десятилетий студенты поступали сразу на факультеты/кафедры социологии, теперь же возможность выбрать социологический профиль они получают только на третьем курсе. Иными словами, в первые два года обучения студенты будут проходить общую подготовку по входящим в укрупненную группу «Политика, социология и международные процессы» направлениям (регионоведение, политология, публичная политика, международные отношения и социология), что призвано предоставить будущим выпускникам более широкую образовательную/предметную базу — сначала для более осознанного выбора будущей

специальности, а после окончания вуза — для более успешного трудоустройства и выстраивания профессиональной карьеры.

Оставив за рамками обсуждения общие проблемы всех университетов, связанные с предлагаемой моделью обучения (отсутствие в проектных документах четких механизмов распределения контрольных цифр приема внутри групп направлений, компенсации/оплаты преподавателям возросшей в разы педагогической нагрузки на первых двух курсах, согласования содержания обучения, целей подготовки и формируемых компетенций, определения набора вступительных испытаний, выбора студентами профиля обучения после окончания второго курса и т.д.), отметим те принципиальные риски, что видят в ней представители профессионального социологического сообщества: приоритет политологической направленности в подготовке социологов (хотя политическая социология — лишь одна из огромного спектра специальных социологических дисциплин); сокращение объема принципиально важных, но как бы не вполне профильных для подготовки социологов дисциплин (например, высшей математики и статистики); сложность освоения за два года тех специальных социологических дисциплин и профессиональных компетенций, которые сегодня студенты осваивают в течение четырех лет; неясные перспективы штатного профессорско-преподавательского состава социологических кафедр, особенно в региональных вузах [5; 7; 8; 17; 19; 20] и т.д. Фактически обсуждается «вопрос, должны ли учебные планы в большей степени носить общий характер или следует отдать предпочтение профессионально-техническим программам, ориентированным на овладением навыками, необходимыми для конкретных работ» [23. С. 315]. Разработчики ФГОС 4, по сути, попытались совместить два в одном — сначала общая подготовка, а затем овладение профессиональными навыками. Возможно, такой подход оправдан для других направлений подготовки, но он однозначно не соответствует задачам социологического обучения, потому что для будущего социолога принципиально важна общесоциологическая подготовка, которую он сегодня проходит на первых полутора-двух курсах обучения (по крайней мере, согласно учебным планам кафедры социологии РУДН).

Как справедливо отметил В.В. Радаев, «несмотря на то, что большинство студентов никогда не станут нашими коллегами по академическим занятиям и уйдут в разного рода практическую деятельность, мы все равно должны не концентрироваться на прикладных навыках, а в первую очередь способствовать наработке академических навыков... Прежде всего способности критически мыслить, выявлять и решать важные и интересные проблемы, преодолеть сопротивление сложного материала... Каждому из нас требуется наработанное умение содержательного, или критического (что, в общем, одно и то же), мышления. И с этим навыком дела обстоят пока не самым лучшим образом... Здесь мы сталкиваемся со своеобразным парадоксом: доступных источников информации стано-

вится все больше, а поток студенческих работ на контрольных и экзаменах становится все более однородным, работы как бы усредняются... Важная роль в выработке критического мышления принадлежит “медленному чтению” сложных текстов» [18. С. 126–127], которое социологи начинают практиковать на первых курсах обучения для выработки своего главного профессионального «навыка» — социологического воображения как способности «построения более или менее целостных картин... выявления важных проблем в окружающем мире, которые не лежат на поверхности. Для совладения с такими проблемами требуются навыки теоретической работы, притом что теория понимается не как абстрактные рассуждения по поводу всего на свете, а в первую очередь как способы рационального объяснения непонятных и важных вещей. Теория требуется и для развития умения работать со сложными неоднозначными понятиями, которые подвержены противоречивым интерпретациям, не попадая в ловушки упрощенных толкований. В первую очередь нужно овладевать не знаниями, а правилами мышления» [18. С. 128].

Таковыми навыками будущие социологи начинают овладевать на первых курсах обучения в ходе «медленного чтения» сначала относительно простых, а затем все более сложных первоисточников (работ классиков социологической мысли), чтобы развить умение мыслить социологически, оперируя, например, такими аналитическими моделями, как «парковая социология»/«общество как тюрьма», «корабли в море»/«общество как драматический театр» и «лодка на аллеях парка» (своего рода «аналоги» макро-социологии, микро-социологии и трактовки девиантного поведения в условиях аномии), и уметь видеть разницу между описанием, объяснением (каузальным, функциональным, диалектическим и др.), пониманием (идеальные модели социального действия как наполненные субъективными смыслами и ориентированного на других) и изменением социальной реальности [15].

Как отмечал Ч.Р. Миллс, «тот, кто обладает социологическим воображением, способен понимать, какое влияние оказывает действие исторических сил на внутреннее состояние и жизненный путь людей. Оно позволяет объяснить, как в бурном потоке повседневной жизни у людей часто формируется ложное сознание своих социальных позиций... Первым результатом социологического воображения и первым уроком основанной на нем социальной науки является понимание того, что человек может постичь приобретенный жизненный опыт и выверить собственную судьбу только тогда, когда определит свое место в контексте данного времени, что он может узнать о своих жизненных шансах только тогда, когда поймет, каковы они у тех, кто находится в одинаковых с ним условиях... Социологическое воображение дает возможность постичь историю и обстоятельства отдельной человеческой жизни, а также понять их взаимосвязь внутри общества... Пожалуй, наиболее важно, что социологическое воображение дает возможность различить

понятия “личные трудности, связанные с внешней средой” и “общественные проблемы, обусловленные социальной структурой”» [14].

Развить социологическое воображение нелегко [см., напр.: 25–33], оно требует последовательной, все более усложняющейся работы с разными социологическими моделями, понимая обусловившие их появление социально-исторические реалии и логику развития социально-гуманитарного познания [24]. Поэтому начинаться такая работа должна с первого года обучения социологов, а не на третьем курсе, когда скорее необходимо формировать не менее сложный «навык» теоретико-методологической и методической рефлексии, т.е. способность критически-аналитически оценивать познавательные возможности и ограничения социологии в ее различных проявлениях — макро- и микро-«оптики», фундаментальной и прикладной науки, эмпирической и теоретической исследовательской работы. Как раз об этом пишет Ч.Р. Миллс, критикуя «высокую теорию» и «абстрактный эмпиризм» со ссылками на конкретные работы, но отмечая общие проблемы этих двух социологических «гиперболизаций»: «Главный признак “высокой теории” заключается в исходной ориентации на столь общий уровень рассуждений, что снизить до наблюдений становится логически невозможным... Из-за неспособности этих ученых видеть подлинные проблемы реальность практически исчезает со страниц их трудов, в результате чего начинает преобладать надуманная и нескончаемая проработка дефиниций, которые не расширяют наше познание и не способствуют лучшему осознанию собственного опыта... Представители “высокой теории” настолько поглощены синтаксическими построениями и мало заботятся о соотношении их семантики с реальностью, настолько жестко ограничивают себя высокими уровнями абстракции, что их “типологии” и вся работа по их построению представляются скорее бесплодной игрой в понятия, чем попыткой систематически, т.е. ясно и последовательно, определять насущные проблемы и направить усилия на их решение...

Как и “высокая теория”, абстрактный эмпиризм... характеризуется тем, что исследователями выхватывается частная операция, которая целиком ими овладевает... В рамках абстрактного эмпиризма как общественно-научного стиля не принято формулировать какие-либо содержательные теории и выводы. В основании рассуждений эмпирика не лежит никаких новых концепций природы, общества и человека, равным образом, здесь не найти и относящихся к ним конкретных фактов... Отличительной, хотя, может быть, и не самой важной, особенностью этой школы является созданный ею административный аппарат, который рекрутирует и обучает для себя определенные типы работников умственного труда» [14].

Фактически получается, что предлагаемая ФГОС 4 модель социологического образования ориентирована на подготовку, в терминологии Ч.Р. Миллса, «интеллектуала-менеджера» и «специалиста-исследователя» в контексте

«экономики истины» (расчета затрат на проведение исследований), а не академического ученого и методолога-аналитика в контексте «политики истины, т.е. использования научного исследования для прояснения сути важнейших социальных проблем и приближения политических дискуссий к реальным социальным процессам», что, «как минимум, обеспечивает работой полуквалифицированных технических исполнителей в масштабе и манере, ранее невиданных. Перед ними открывается карьера, которой присуща традиционная для академической сферы стабильность, и в то же время от сотрудника не требуется старомодных академических достижений» [14]. Иными словами, как бы странно это ни звучало в 2023 году, нынешний «инновационный» ФГОС 4 привносит в подготовку социологов те принципиальные риски, о которых, применительно к абстрактному эмпиризму, пусть и в несколько гиперболизированной форме, говорил еще Ч.Р. Миллс в 1959 году. Полагаю, что о бедном социологическом образовании нужно замолвить слово, чтобы не позволить ему наступить на те же грабли, что были столь тщательно описаны более полувека назад.

Библиографический список

1. *Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А., Захарова У.С., Григорьева А.В.* Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форматора // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2.
2. *Альтбах Ф.* Глобальные перспективы высшего образования. М., 2018.
3. *Боуэн У.Г.* Высшее образование в цифровую эпоху. М., 2018.
4. *Буланова М.Б.* Социологическое образование в России: история и современность. М., 2011.
5. *Буланова М.Б., Медведева Д.М.* Социологическое образование в региональных вузах России // Социологические исследования. 2011. № 10.
6. *Зуев С.Э.* Университет: Хранитель идеального: Нечаянные эссе, написанные в уединении. М., 2022.
7. *Зырянов В.В., Ладыжец Н.С., Темнова Л.В.* Социологическое образование в России: итоги 30 лет // Социологические исследования. 2020. № 1.
8. *Зырянов В.В., Темнова Л.В., Сайко Е.А.* Мониторинг основных образовательных программ по направлению «Социология»: проблемы и тенденции // Социологические исследования. 2014. № 5.
9. *Калхун К.* Университет и общественное благо // Экономика образования. 2008. № 1.
10. *Кларк Г.* Отцы и дети. Фамилии и история социальной мобильности. М., 2018.
11. *Кларк У.* Академическая харизма и истоки исследовательского университета. М., 2017.
12. *Козн Д.К.* Ловушки преподавания. М., 2017.
13. *Кукушкина Е.И.* Социологическое образование в России XIX — начала XX вв. М., 1994.
14. *Миллс Ч.Р.* Социологическое воображение. М., 2001.
15. *Монсон П.* Лодка на аллеях парка. Введение в социологию. М., 1996.
16. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета. Минск, 2005.
17. *Проказина Н.В.* Социологическое образование в современной России: новые вызовы и перспективы // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2020. № 4.
18. *Радаев В.* Преподавание в кризисе. М., 2023.
19. *Скворцов Н.Г., Асочаков Ю.В.* Социолог: образование и профессиональные траектории // Социологические исследования. 2022. № 3.

20. Скворцов Н.Г., Зырянов В.В. Социологическое образование: между стандартами и реалиями // Социологические исследования. 2018. № 7.
21. Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни: карьера ума внутри и вне академии. М., 2018.
22. Хабермас Ю. Идея Университета. Процессы обучения // Alma Mater. 1994. № 4.
23. Ханушек Э., Вессманн Л. Интеллектуальный капитал в разных странах мира. Образование и экономическая теория роста. М., 2022.
24. Bauman Z., May T. Thinking Sociologically. Oxford, 2001.
25. Bidwell L.D.M. Helping students develop a sociological imagination through innovative writing // Teaching Sociology. 1995. Vol. 23. No. 4.
26. Dandaneau S.P. Sisyphus had it easy: Reflections on two decades of teaching the sociological imagination // Teaching Sociology. 2009. Vol. 37. No. 1.
27. Dowell W. Throwing the sociological imagination into the garbage: Using students' waste disposal habits to illustrate C. Wright Mills's concept // Teaching Sociology. 2006. Vol. 34. No. 2.
28. 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.
29. Hironimus-Wendt R.J., Wallace L.E. The sociological imagination and social responsibility // Teaching Sociology. 2009. Vol. 37. No. 1.
30. Hoop K.C. Students' lived experiences as text in teaching the sociological imagination // Teaching Sociology. 2009. Vol. 37. No. 1.
31. Kain E.L. Building the sociological imagination through a cumulative curriculum: Professional socialization in sociology // Teaching Sociology. 1999. Vol. 27. No. 1.
32. Kaufman P. Michael Jordan meets C. Wright Mills: Illustrating the sociological imagination with objects from everyday life // Teaching Sociology. 1997. Vol. 25. No. 4.
33. Kebede A. Practicing sociological imagination through writing sociological autobiography // Teaching Sociology. 2009. Vol. 37. No. 4.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-101-111

EDN: TZCLNG

The new Federal State Educational Standard and sociological imagination: A few words about poor sociological (and not demoscopic) education*

I.V. Trotsuk

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

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

Abstract. The article presents some thoughts about the reasons for the current extreme concern of the Russian professional sociological community about the model of training proposed by the Federal State Educational Standard of the fourth generation. In the first part of the article,

*© I.V. Trotsuk, 2024

The article was submitted on 25.11.2023. The article was accepted on 15.02.2024.

the author briefly summarizes general problems of higher education, which are typical not only for the Russian university system but also, to one degree or another, for most national approaches to professional training (massification, commercialization, bureaucratization, digitalization, loss of university autonomy and institutional independence for the sake of social-economic reproduction, a decrease in the quality of training of future specialists and in the authority of the university teacher, etc.). In the second, main part of the article, the author refers to the respected sociological works and expert assessments to identify main reasons for the professional sociological community's concern about the proposed radical change in the model of sociological training. Certainly, there is a number of obvious risks with “qualitative” variability, such as the priority of the political-science orientation, reduction in the volume of disciplines fundamentally important for sociological training, difficulty in mastering special professional competencies in a shorter period, unclear prospects for the full-time teaching staff of sociological departments, etc. However, the main danger is that the proposed model of sociological training would be unable to develop the main professional skill of the competent researcher (and not the demoscopist/practitioner) — sociological imagination, which requires long-term “slow reading” and constant methodological reflection.

Key words: sociological education; university; training of sociologists; federal state educational standard; problems of higher education; sociological imagination; critical thinking

References

1. Abramov R.N., Gruzdev I.A., Terentiev E.A., Zakharova U.S., Grigorieva A.V. *Universitetskie prepodavateli i tsifrovizatsiya obrazovaniya: nakanune distantsionnogo fors-mazhora* [University teachers and digitalization of education: On the eve of the remote force majeure]. *Universitetskoe Upravlenie: Praktika i Analiz*. 2020; 24 (2). (In Russ.).
2. Altbach F. *Globalnye perspektivy vysshego obrazovaniya* [Global Prospects for Higher Education]. Moscow; 2018. (In Russ.).
3. Bowen W.G. *Vysshee obrazovanie v tsifrovuyu epokhu* [Higher Education in the Digital Age]. Moscow; 2018. (In Russ.).
4. Bulanova M.B. *Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii: istoriya i sovremennost* [Sociological Education in Russia: History and the Present Time]. Moscow; 2011. (In Russ.).
5. Bulanova M.B., Medvedeva D.M. *Sotsiologicheskoe obrazovanie v regionalnykh vuzakh Rossii* [Sociological education in Russia's regional universities]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2011; 10. (In Russ.).
6. Zuev S.E. *Universitet: Khranitel idealnogo: Nechayannye esse, napisannye v uединenii* [University: Guardian of the Ideal: Random Essays Written in Solitude]. Moscow; 2022. (In Russ.).
7. Zyryanov V.V., Ladyzhets N.S., Temnova L.V. *Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii: itogi 30 let* [Sociological education in Russia: The results of 30 years]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2020; 1. (In Russ.).
8. Zyryanov V.V., Temnova L.V., Sayko E.A. *Monitoring osnovnykh obrazovatelnykh programm po napravleniyu “Sotsiologiya”: problemy i tendentsii* [Monitoring of the main educational programs in Sociology]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2014; 5. (In Russ.).
9. Kalkun K. *Universitet i obshchestvennoe blago* [The university and the public good]. *Ekonomika Obrazovaniya*. 2008; 1. (In Russ.).
10. Clark G. *Ottsy i deti. Familii i istoriya sotsialnoy mobilnosti* [The Son Also Rises. Surnames and the History of Social Mobility]. Moscow; 2018. (In Russ.).
11. Clark W. *Akademicheskaya kharizma i istoki issledovatel'skogo universiteta* [Academic Charisma and the Origins of the Research University]. Moscow; 2017. (In Russ.).
12. Cohen D.K. *Lovushki prepodavaniya* [Teaching and Its Predicaments]. Moscow; 2017. (In Russ.).
13. Kukushkina E.I. *Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii XIX — nachala XX vv.* [Sociological Education in Russia in the 19th — Early 20th Centuries]. Moscow; 1994. (In Russ.).

14. Mills C.W. *Sotsiologicheskoe voobrazhenie* [The Sociological Imagination]. Moscow; 2001. (In Russ.).
15. Monson P. *Lodka na alleyah parka. Vvedenie v sotsiologiyu* [Boat on the Alleys of the Park. An Introduction to Sociology]. Moscow; 1996. (In Russ.).
16. Ortega y Gasset J. *Missiya universiteta* [Mission of the University]. Minsk; 2005. (In Russ.).
17. Prokazina N.V. Sotsiologicheskoe obrazovanie v sovremennoy Rossii: novye vyzovy i perspektivy [Sociological education in contemporary Russia: New challenges and prospects]. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye Nauki*. 2020; 4. (In Russ.).
18. Radaev V. *Prepodavanie v krizise* [Teaching in Crisis]. Moscow; 2023. (In Russ.).
19. Skvortsov N.G., Asochakov Yu.V. Sotsiolog: obrazovanie i professionalnye traektorii [Sociologist: Education and professional trajectories]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2022; 3. (In Russ.).
20. Skvortsov N.G., Zyryanov V.V. Sotsiologicheskoe obrazovanie: mezhdru standartami i realiyami [Sociological education: Between standards and realities]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2018; 7. (In Russ.).
21. Fuller S. *Sotsiologiya intellektualnoy zhizni: kariera uma vnutri i vne akademii* [The Sociology of Intellectual Life. The Career of the Mind in and Around Academy]. Moscow; 2018. (In Russ.).
22. Habermas J. Ideya Universiteta. Protsessy obucheniya [The idea of the University. Learning processes]. *Alma Mater*. 1994; 4. (In Russ.).
23. Hanushek E., Woessmann L. *Intellektualny kapital v raznyh stranah mira. Obrazovanie i ekonomicheskaya teoriya rosta* [The Knowledge Capital of Nations, Education and the Economics of Growth]. Moscow; 2022. (In Russ.).
24. Bauman Z., May T. *Thinking Sociologically*. Oxford; 2001.
25. Bidwell L.D.M. Helping students develop a sociological imagination through innovative writing. *Teaching Sociology*. 1995; 23 (4).
26. Dandaneau S.P. Sisyphus had it easy: Reflections on two decades of teaching the sociological imagination. *Teaching Sociology*. 2009; 37 (1).
27. Dowell W. Throwing the sociological imagination into the garbage: Using students' waste disposal habits to illustrate C. Wright Mills's concept. *Teaching Sociology*. 2006; 34 (2).
28. Eckstein R., Schoenike R., Kevin D. The voice of sociology: Obstacles to teaching and learning the sociological imagination. *Teaching Sociology*. 1995; 23 (4).
29. Hironimus-Wendt R.J., Wallace L.E. The sociological imagination and social responsibility. *Teaching Sociology*. 2009; 37 (1).
30. Hoop K.C. Students' lived experiences as text in teaching the sociological imagination. *Teaching Sociology*. 2009; 37 (1).
31. Kain E.L. Building the sociological imagination through a cumulative curriculum: Professional socialization in sociology. *Teaching Sociology*. 1999; 27 (1).
32. Kaufman P. Michael Jordan meets C. Wright Mills: Illustrating the sociological imagination with objects from everyday life. *Teaching Sociology*. 1997; 25 (4).
33. Kebede A. Practicing sociological imagination through writing sociological autobiography. *Teaching Sociology*. 2009; 37 (4).