

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А.И. Куропятник, докт. социол. наук, проф., зав. кафедрой культурной антропологии и этнической социологии факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

A.I. Kurojatk

SOCIOCULTURAL ASPECTS OF MODERNIZATION OF SOCIOLOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

В статье рассматриваются социальные и культурные аспекты модернизации современного социологического образования в России. Его обновление совершается в логике трансформации российского общества и его системы образования.

Ключевые слова: образование, социологическое образование, культура.

The article deals with the cultural and social aspects of modernization of contemporary sociological education in Russia. Its update is done in the logic of the transition from tradition to modernity and post-modernity caused by contextual and discrete changes as manifestations of globalization.

Key words: education, sociological education, culture, tradition, modernity, post-modernity, globalization.

Образовательная деятельность представляет собой один из видов социальной практики, направленной на поддержание, производство и развитие современных систем знания во взаимно пересекающихся, активно корреспондирующих и частично совпадающих друг с другом региональных, национальных и глобальных пространствах взаимодействия. Образование, будучи одним из инструментов рефлексивности современности, проявляющейся в непрерывном производстве знания о себе¹, также подвергается изменениям и оказывает влияние на динамику социокультурных процессов. В условиях глобализации общество утрачивает определенность национальных границ, сегментируясь в категориях “тонких различий” (П. Бурдьё). Культура же “открывает новую перспективу — по другую сторону от экономики, политики и вообще

* Куропятник Александр Иванович, e-mail: alkuropjatk@mail.ru

¹ Гидденс Э. Последствия современности / Вступ. статья Т.А. Дмитриева. М., 2011. С. 164.

социального”², создавая пространства глобальных возможностей наблюдения, вовлеченности и участия. В новых условиях прежний порядок взаимного наложения пространства культуры и пространства национального общества проявляется в виде дисфункций самоорганизации социальной системы и системы культуры, их производства, трансляции и развития в формах, релевантных современности, ее институтам и общественным констелляциям. Образование, являясь важнейшей подсистемой культуры, вовлечено в разнообразные проекты модернизации и отражает, с одной стороны, логику переходов от традиции к современности и постсовременности, а с другой — множественность процессов модернизации, обусловленных контекстуальностью и дискретностью как формами проявления глобализации. Специфика его трансформации определяется также совокупностью изменений, происходящих в национальных, региональных, локальных и транснациональных сегментах социокультурных пространств современности. Центральным элементом, несущей конструкцией этих изменений выступает “другое”, “референтное” образование, а в конечном итоге, “другое” знание. Оно эксклюзивно, потому что в каждом конкретном случае оно принимается в качестве “образцового видения”, а также дилеммы интерпретации. Например, “другого” как образа жизни, альтернативного “своему”, традиционному или прежнему образу жизни, “другой” способности к ассоциации как альтернативной “своей” способности к ассоциации, “другой” модели профессионализации как альтернативной известной прежде модели профессионализации, “новых”, недоступных прежде способов преодоления барьеров современности как референтных моделей поведения и действия. С такими вкраплениями “другого” знания, образования в национальные, региональные, локальные конфигурации культуры и образования мы сталкиваемся повсеместно. В одном случае — в практиках обучения молодежи, специалистов для “себя” за рубежом, в другом — в практиках реконфигурации “своих” систем образования и полей информации по заграничному образцу. Подобная ситуация не вызывала беспокойства тогда, когда партии студентов, выезжавших на учебу за рубеж, были немногочисленны и единичны. Но теперь выезд превратился в стратегию престижа, “демонстрацию соответствия”, в “неизбежность мобильности”, в “предлог самореализации” — он стал массовым ритуальным действием, обладающим колоссальной энергией рекурсивности, а именно возвратного действия на среду выхода, конфигурацию образователь-

² Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М., 2010. С. 110.

ных проектов, модели социального поведения и жизненные стратегии обучающихся. Практическое знание, на котором основаны подобные сценарии мобильности, “...это не рефлексивное, не осознающее себя знание. Только в связи с конфликтами и кризисами, когда становится необходимо обоснование ритуальной практики, — считает Кристоф Вульф, — оно превращается в рефлексивное знание”³.

Однако рефлексивность социологии, будучи ограничена рамками кризиса и конфликта, не позволяет в полной мере удерживать связи “...между социологическим знанием и теми характеристиками современности, к которым относится это знание”⁴. Для восполнения этого пробела особую роль имеет социокультурный континуум. В нем возникла и продолжает развиваться национальная система социологического знания, в его границах ученый, выступая в роли информанта и в роли исследователя, пытается в условиях перемен, по замечанию П. Бурдьё, «...заново освоить смысл, одновременно “свой и чужой”»⁵. Изучение исторических и культурных аспектов развития социологического образования, его изменений в условиях модернизации российского общества позволяет не только удерживать определенный фокус видения происходящих процессов, но подвергать их новым интерпретациям в целях объективности.

Под модернизацией как глобальным проектом движения к современности в данной работе понимается “совокупность процессов крупномасштабных изменений, посредством которых некоторое общество приобретает экономические, политические, социальные и культурные черты, свойственные современности”⁶. Исходя из этого модернизация в сфере образования, в частности социологического образования, определяется как процесс установления нового порядка организации и характера связей между региональными, национальными и интернациональными системами знания, приоритетами и формами образовательной деятельности в условиях глобализации, относительно автономного обновления региональных и локальных сегментов национального образования, нового позиционирования их структурных элементов, а также способов и форм их взаимосвязи с актуальными проблемами и запросами современного общества.

³ Вульф К. К генезису социального. Мимезис, перформативность, ритуал. СПб., 2009. С. 119.

⁴ Гидденс Э. Указ. соч. С. 164.

⁵ Бурдьё П. Практический смысл / Общ. ред. и послесл. Н.А. Шматко. СПб., 2001. С. 11.

⁶ Мартинелли А. Глобальная модернизация: переосмысливая проект современности / Под общ. ред. А.В. Резаева. СПб., 2006. С. 15.

В настоящее время социология является важным элементом российского университетского образования. Она занимает особое положение среди социальных наук, институционально оформлена и располагает соответствующими академическими, образовательными учреждениями, нормативной базой развития, высококвалифицированными кадрами, получившими профильное образование и защитившими диссертации по научным специальностям социологии. Социологическое образование регламентируется государственными образовательными стандартами и представляет собой подсистему высшего профессионального образования России. С момента своего появления в форме университетского проекта социологического образования в 1989 г. и до настоящего времени, обучение, организация обучения, программы подготовки социолога, не только изменили свою форму — например, государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования реализуется уже в “третьем поколении”, — но и характер. Из элитарного феномена, ограниченного профессиональным, но небольшим по численности кругом специалистов социологическое образование в ходе модернизации трансформировалось в массовое явление, обладающее разветвленной внутренней и международной инфраструктурой профессионального обучения и деятельности.

Опираясь на традиции развития социологического знания в рамках академических институтов РАН, Научно-исследовательского института комплексных социальных исследований (НИИКСИ) в Санкт-Петербурге, Института конкретных социологических исследований (ИКСИ) в Москве и ряда других научно-исследовательских структур, социология как учебная дисциплина получила солидный научный фундамент. Введением преподавания прикладной социологии на гуманитарных факультетах университетов, а также в политических образовательных учреждениях отечественная социология обрела отчетливые контуры образовательного проекта. Как отмечает Б.З. Докторов, велось «обязательное преподавание прикладной социологии с использованием в основном учебников В. Ядова, А. Здравомыслова, Г. Андреевой, а с 1976 г. — вышедшей в свет под редакцией Г.В. Осипова “Рабочей книги социолога”»⁷. Так что к 1989 г. социология как учебная дисциплина уже имела свою историю образовательной деятельности⁸. В это время необхо-

⁷ Докторов Б.З. Отцы-основатели: история изучения общественного мнения. М., 2006. С. 15.

⁸ Тощенко Ж.Т. Теоретико-методологические проблемы социологии как основа классификации учебно-методической и научной деятельности в вузе // Пути развития социологии и социологического образования / Под ред. А.О. Боронова. СПб., 1994. С. 56.

димось замены теоретико-методологических оснований отечественного обществознания в рамках высшего образования была обусловлена логикой процесса социально-экономического, политического, культурного и интеллектуального обновления страны, а также рядом внутренних проблем, стремительно следовавших драматургии коллапса национально-государственного режима. В условиях интеграции России в мировое политико-экономическое и культурное пространство перед российскими учеными стояла задача научного сопровождения социально-политической, культурной и экономической трансформации общества. Социология в этих условиях явилась важнейшим фактором демократизации и гуманизации социальных отношений в России. В связи с этим, она была рекомендована к включению “в число базовых социогуманитарных дисциплин, преподаваемых в высших и средних учебных заведениях, во всех звеньях подготовки, переподготовки и воспитания специалистов, создавая для этого самостоятельные кафедры социологии”⁹.

В этот период приоритетными являлись работы по выявлению возможностей, моделей, темпов и последствий модернизации, а также мониторинга общественного мнения населения страны в процессе модернизационного перехода. В данном контексте социология выступила в качестве ведущей научной дисциплины, имевшей принципиальное методологическое значение для других социальных и гуманитарных наук, поскольку оказалась значительно больше вовлеченной¹⁰ в изучение политических, социальных, культурных процессов и условий модернизации в сельских районах, городах и регионах России. Обладая огромным научным потенциалом, она оказывала определенное влияние на общественное мнение населения страны. Трансформация социальной реальности, обусловленная экономическим кризисом, разрушением и разрывом прежних социальных и культурных связей, изменением характера взаимоотношений между человеком и обществом, требовала не только проведения предварительной социальной экспертизы, но и прогнозирования возможных социальных последствий и определения будущих социальных и антропологических контуров российской государственности. В этой связи “социальные трансформации должны быть поставлены под строгий научный контроль, — подчеркивал академик Г.В. Осипов, — и этот контроль возможен на основе получения конкретных данных со-

⁹ Рекомендации // Пути развития социологии и социологического образования. С. 144.

¹⁰ *Бороноев А.О.* Теоретическая (общая) социология и программа ее изучения // Пути развития социологии и социологического образования. С. 77.

циологии, социальной статистики, других социальных наук”¹¹. Но прежде нужно было модернизировать саму социологию.

Эта работа в основном была проделана усилиями ученых академических институтов, университетских профессоров, доцентов и преподавателей социологических факультетов, которым удалось в каком-то смысле “преодолеть себя”, трансформировать теоретико-методологические контуры, методы исследования, объяснительные возможности и характер российской социологии. Удалось также сформировать особую культурную среду, профессиональное поле общения и деятельности, в рамках которых осуществляется социологическое теоретизирование, добываются новые знания об обществе и человеке, о социальных, экономических, культурных и политических изменениях в стране, вовлеченной в процессы глобализации. Сегодня можно говорить о том, что профессиональное пространство как пространство воспроизводства социологического знания, образования, специфических практик исследовательской работы обрело определенные очертания. Его контуры обозначены ясными формами дисциплинарной идентичности, устремленной в мир, но помнящей о своих корнях. Как отмечал в докладе на II Социологическом конгрессе в 2003 г. академик Г.В. Осипов, “нельзя не сказать о тех, кто в трудные для отечественной социологии годы провели масштабные социологические исследования, опубликовали научные труды, являющиеся заметным вкладом в развитие социологии, и тем самым подготовили институционализацию отечественной социологии. Это: Галина Андреева, Леонид Гордон, Борис Грушин, Владимир Добренков, Татьяна Заславская, Андрей Здравомыслов, Эдуард Клопов, Лев Коган, Игорь Кон, Николай Лапин, Юрий Левада, Герман Пруденский, Анатолий Харчев, Захар Файнбург, Владимир Шубкин, Владимир Ядов и многие другие”¹². Большой вклад в развитие социологии и социологического образования внесли также деканы, основатели факультетов социологии в ведущих университетах России — Санкт-Петербургском государственном университете — А.О. Бороноев и Саратовском государственном университете им. Н.Г. Чернышевского — Г.В. Дыльнов и др.

Опираясь на многообразные конфигурации социального знания и практик, возникающих в результате взаимодействия с внутренними и внешними контекстами или условиями существования, социология обрела новые сферы сотрудничества в общем поле образовательной и научной деятельности с гуманитарными и естественными науками, новыми технологиями, научными орга-

¹¹ Осипов Г.В. Российская социология на рубеже веков // Доклады II Всероссийского социологического конгресса “Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы”: В 2 т. Т. 1. М., 2004. С. 12.

¹² Там же. С. 17.

низациями как в России, так и за ее пределами. В период с 1989 по 2005 г. социология оказала большое влияние на развитие структуры социально-гуманитарного знания, выделения в его “ближней периферии” корпуса смежных наук, тесно сопряженных с социологией методами, тематикой исследования, общими подходами к изучению проблем современности. Были созданы и расширены в вузах факультеты социальных и гуманитарных наук. В частности, в 1992 г. на факультете социологии Санкт-Петербургского государственного университета была открыта кафедра культурной антропологии и этнической социологии, а в последующие три года еще две кафедры — экономической социологии, теории и практики социальной работы. Усиление гуманитарного, антропологического блока в системе высшего образования было обусловлено глубоким пониманием ведущими социологами страны роли культуры, межэтнических, межкультурных отношений в стабилизации социального пространства России в ситуации модернизационного перехода. Навыки человеческой ассоциации как формы доверия, совместного действия и лояльности, закрепленные в культурах народов России, позволили актуализировать “параллельные пространства социальности”, опираясь на которые страна смогла преодолеть паралич власти, угрозу дезинтеграции и крушения экономики. Российское образование, его антропологический пафос сыграли при этом свою роль.

Благодаря усилиям и творческой энергии А.О. Бороноева в Санкт-Петербургском университете успешно развивался процесс создания и открытия новых специальностей высшего профессионального образования. В 1993 г. на факультете была открыта новая для России специальность — “Социальная антропология”. С этого времени антропологический подход открыл новые темы, поля междисциплинарного сотрудничества, новые решения управленческих проблем, новые перспективы исследования уникального в своем разнообразии и безграничности пространства российской культуры. Кроме того, антропология явилась своеобразным “мостом” между западной и российской традициями социальных наук. Сегодня это отражается, например, в активной антропологизации российской социологии и других социально-гуманитарных наук.

Образовательная деятельность в области социальной работы, также открытой в СПбГУ в 1993 г., осуществлялась на основе теоретико-методологической базы, методов и прикладного потенциала социальной (культурной) антропологии и социологии¹³. С 1993 по 2010 г. образовательная деятельность и научные исследования на

¹³ Куропятник А.И. Отделение социальной антропологии и социальной работы на факультете социологии СПбГУ // Пути развития социологии и социологического образования. С. 105–108.

факультете социологии СПбГУ велись в рамках шести специальностей и двух направлений. Профессиональное образование было выстроено с учетом потенциального синтеза разнообразных информационных полей, навыков учебы, полевых исследований, дисциплинарной специфики в конфигурациях как групповых, так и индивидуальных образовательных проектов. Это было время уникального эксперимента “реальной междисциплинарности” в высшем профессиональном образовании. На базе социологии, ее основной образовательной программы по специальности 020300 — “Социология”, обрели новые формы становления, саморефлексии и развития “Социальная антропология”, “Социальная работа”, “Экономика и социология труда”, преобразованная позже в “Экономику труда”, “Организация работы с молодежью”, “Прикладная информатика (в социологии)”, а также направление “Социология” подготовки бакалавров и магистров и направление “Социальная работа” с программой подготовки бакалавров. Динамика развития факультета была впечатляющей. Например, контингент обучающихся с 1989 по 2010 г. вырос почти в 34 раза — с 35 до 1200 человек по всем формам и программам обучения. В этом отношении наиболее продуктивным был период с 1993 по 2004 г. В это время факультет достиг апогея развития. Численность студентов выросла с 50 до 1226 человек, т.е. почти в 25 раз, а численность профессорско-преподавательского состава достигла 127 человек, увеличившись почти в четыре раза по сравнению с 1989 г. С 2002 г. на различных формах обучения — очной, очно-заочной и заочной — на всех курсах факультета образование получали в общей сложности свыше 1000 студентов. Ежегодный прием на все формы обучения по программам высшего профессионального образования вплоть до 2012 г. составлял в среднем 100 человек. На программы магистратуры с 2004 по 2012 г. принималось в среднем по 40 человек в год.

Внедрение в структуру социологического образования дисциплин и программ обучения ИТ-технологиям, использование в обучении и исследовательской работе интернета, новых методов опроса и обработки информации превратили социологию в технологически оснащенный вид профессиональной работы. Современные технологии, изменившие доступ к социальной информации¹⁴, трансформировали также характер, цели и способы обучения. Социологическое знание в новых условиях все чаще отталкивается от общего “коммуникативного горизонта” (Г. Бехманн) в целях сбора информации, ее интерпретации и использования в прикладных целях. Этот подход находит применение в различных сферах политической, производственной, управленческой, научной, образователь-

¹⁴ Бехманн Г. Указ. соч. С. 118.

ной и бизнес-деятельности. Это отражается на росте популярности социологии и социологического образования. Например, в 2003 г. социология преподавалась в 105 вузах страны, а высшее социологическое образование получили более 20 тысяч человек¹⁵. К 2012 г. социология как учебная дисциплина была представлена уже почти в 150 вузах страны, а количество выпускников-социологов превысило цифру в 40 тысяч человек. Следует отметить, что расширение образовательного пространства социологии способствовало перемещению научных и преподавательских кадров из гуманитарной сферы, академических институтов в социологию — на кафедры, отделения и факультеты социологии. Это, конечно, сказалось на отношении части преподавателей к профессиональному полю социологии, основанному на субъективных трактовках социологии и социологического знания, на качестве преподавания социологии, качестве учебно-методических материалов и разработок, предлагаемых студентам. “К сожалению, — пишет Н.Г. Осипова, — на социологических факультетах многих высших учебных заведений России качество преподавания социологических дисциплин до сих пор даже не соответствует государственному стандарту. Об этом свидетельствуют программы лекционных курсов по социологии, представляемых в Учебно-методическое объединение по классическому университетскому образованию с целью получения рекомендации к изданию с присвоением грифа УМО университетов РФ по социологии. Как правило, они содержат ряд серьезных теоретических, методологических и стилистических погрешностей”¹⁶. К счастью, они все же представляют собой исключение. Необходимые стандарты социологии поддерживаются благодаря усилиям профессионального сообщества.

Сегодня можно говорить о модернизации социологии не только как о российском, но и международном проекте. Российская социология стала осознавать себя частью мировой социологии, о чем свидетельствуют не только встречи социологов на международных научных конференциях, конгрессах, семинарах, но и интенсивная работа по созданию и формированию совместных научных исследовательских проектов, развитию практик преподавания за рубежом и чтение лекций в российских университетах зарубежными партнерами. Конечно, отечественное социологическое образование, будучи вовлеченным в мировое образовательное пространство, испытывает трудности не только с “ответами на вызовы глобали-

¹⁵ Там же. С. 17.

¹⁶ *Осипова Н.Г.* Актуальные проблемы подготовки профессиональных социологов в свете вызовов современности // Доклады II Всероссийского социологического конгресса “Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы”. Т. 2. М., 2004. С. 500–501.

зации”, но и с проблемами, обусловленными организационно-кадровыми, административно-управленческими “издержками”, а также порядком и объемами финансирования. В частности, особенно остро вузы переживают сокращение финансирования образовательной деятельности и международных контактов, ограничение академических свобод и требования эффективности со стороны университетской административно-бюрократической машины. В последние два десятилетия заметно слабеют научные школы, а систематическая работа по подготовке преподавательских кадров не находит понимания у администрации. Конкурсный отбор в сферу образования, равно как и переизбрание по конкурсу, осуществляется по формальным показателям. Они включают: число опубликованных работ в ведущих российских и зарубежных изданиях, российский индекс цитируемости и индекс цитируемости в зарубежных наукометрических базах, количество выигранных грантов, частоту публичных выступлений в СМИ, индексируемых российскими и западными рейтинговыми агентствами. Наверное, каждый из университетских преподавателей находит в этих требованиях “свои” плюсы и стимулы для повышения личной “производительной” эффективности. Понимает их важность для международной презентации деятельности университета. Но также осознает, что преподаватель с “формальным” лицом не всегда сможет заменить обучающемуся вдумчивого, внимательного, профессионального собеседника и наставника. Ведь результат взаимодействия преподавателя и студента определяется во многом искусством владения навыками интерактивности, позволяющими инициировать процесс совместного с обучаемым производства знаний, впечатлений, эмоций, смыслов, представляющих собой реальное воплощение эпизода социального взаимодействия на микроуровне¹⁷.

Ж.-Ф. Лиотар заметил следующее: “Идея (или идеология) абсолютного контроля над системой, который должен улучшать ее результаты ... показала свою несостоятельность в отношении противоречия: он понижает результативность, хотя заявляет обратное. Эта несостоятельность объясняет, в частности, слабость государственных и социо-экономических бюрократий: они душат контролируемые ими системы или подсистемы и задыхаются вместе с ними”¹⁸.

Еще одна, не менее важная проблема будущего социологического образования касается интеллектуального и профессионального воплощения идеи образовательного стандарта. В современном варианте центральным его элементом являются компетенции. Как некий аналог знаний, умений, навыков (ЗУНов) компетенции и их

¹⁷ Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структуризации. М., 2003. С. 26.

¹⁸ Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.; СПб., 1998. С. 134.

“информационно-содержательные” интерпретации в программах учебных дисциплин, как представляется, не всегда содержат в себе новые, эвристические потенциалы для обучения профессии, не добавляют объективности и “строгости” в учебный процесс, не делают критерии качества и оценки профессиональной подготовки особенно точными. Профессиональные компетенции в этом смысле, с момента появления “идеи компетентности” не являются ни на йоту более реальными, чем их идея, более адекватными тем задачам, которые они призваны решать. Компетенции — это идеальная форма экспертных представлений о сферах профессиональной деятельности, известных нам в той совокупности условий существования сегодня, которые для подтверждения точности экспертного прогноза либо должны искусственно удерживаться в неизменном, консервативном состоянии, либо быть предоставленными стихии рынка и динамике изменений структуры экономики и занятости. И в одном и в другом случае они рискуют попасть в категорию “вымышленных” и стать симулякрами (Ж. Бодрийяр) в той же мере, что и классификаторы профессий, а также сферы деятельности, для которых они предназначены. Можно моделировать любые конфигурации компетенций, но они будут мало отвечать реальным ситуациям и задачам профессионального поля. Как верно сказал Ж.Т. Тощенко, “...современным студентам требуются не только знания будущей профессии, деятельности, а во все большей степени их увязка с конкретными особенностями будущей работы (а не просто с потребностями общества). Это на первый взгляд противоречие — широкая подготовка и вместе с тем конкретная нацеленность на определенный вид деятельности — на самом деле является олицетворением современных особенностей подготовки профессионально зрелых и компетентных специалистов, соответствующих потребностям времени”¹⁹. Работа с компетентностно-ориентированными планами как массовым проектом обучения является в этом смысле малопродуктивной. Как представляется, у компетентностного подхода есть две возможности эффективной реализации. Одна касается конвертируемых компетенций — умения обучаться самостоятельно, работать в команде, уметь жить в условиях новой социокультурной среды, быть мобильным, которые обеспечиваются на уровне общей подготовки в рамках основной образовательной программы как “универсальная компонента” образования, расширяющая пространство профессиональной междисциплинарности. Другая возможность касается именно той “проблемной сферы образования”, которая известна как проблема индивидуализации образования. Она до сих пор не

¹⁹ Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек. М., 2001. С. 340.

имеет удовлетворительного решения. Основная ее трудность состоит в том, что компетенции не понимаются и не артикулируются в профессиональном пространстве как формы междисциплинарных констелляций, которые могут быть созданы для каждого элемента профессиональной или функциональной характеристики. В этом случае принципиально важным является соблюдение требования оптимального баланса междисциплинарности для каждого случая применения. Это колоссальная по объему и сложности работа для специалистов в учебно-методической области и экспертов. Но она, во-первых, позволит определить компетентностный подход как фокус моделирования параметров междисциплинарности, а во-вторых, осознанно применять его для формирования и реализации образовательных проектов, в том числе и индивидуальных. С финансовой точки зрения это будут довольно дорогие проекты, но эксклюзивное образование стоит дорого. Едва ли при этом можно рассчитывать на бюджетное финансирование. Хотя в истории российского высшего образования известны случаи подготовки уникальных специалистов как раз в формате микро- или индивидуальных образовательных проектов. Как представляется, расширение возможностей компетентностного подхода может открыть одну из многообещающих, “прорывных” перспектив развития отечественной системы высшего социологического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М., 2010 (*Behmann G.* Современное obshhestvo: obshhestvo riska, informacionnoe obshhestvo, obshhestvo znaniy. М., 2010).

Бороноев А.О. Теоретическая (общая) социология и программа ее изучения // Пути развития социологии и социологического образования / Под ред. А.О. Бороноева. СПб., 1994 (*Boronoev A.O.* Teoreticheskaja (obshhaja) sociologija i programma ee izuchenija // Puti razvitija sociologii i sociologicheskogo obrazovanija / Pod red. A.O. Boronoeva. SPb., 1994).

Бурдьё П. Практический смысл / Общ. ред. и послесл. Н.А. Шматко. СПб., 2001 (*Bourdieu P.* Prakticheskij smysl / Obshh. red. i poslesl. N.A. Shmatko. SPb., 2001).

Вульф К. К генезису социального. Мимезис, перформативность, ритуал. СПб., 2009 (*Vul'f K.* K genezisu social'nogo. Mimezis, performativnost', ritual. SPb., 2009).

Гидденс Э. Устройство общества: очерк теории структуриации. М., 2003 (*Giddens A.* Ustroenie obshhestva: ocherk teorii strukturacii. М., 2003).

Гидденс Э. Последствия современности / Вступ. статья Т.А. Дмитриева. М., 2011 (*Giddens A.* Posledstvija sovremennosti / Vstup. stat'ja T.A. Dmitrieva. М., 2011).

Докторов Б.З. Отцы-основатели: история изучения общественного мнения. М., 2006 (*Doktorov B.Z.* Otcy-osnovateli: istorija izuchenija obshhestvennogo mnenija. М., 2006).

Куропятник А.И. Отделение социальной антропологии и социальной работы на факультете социологии СПбГУ // Пути развития социологии и социологического образования / Под ред. А.О. Бороноева. СПб., 1994 (*Kuropjatnik A.I. Otdelenie social'noj antropologii i social'noj raboty na fakul'tete sociologii SPbGU // Puti razvitija sociologii i sociologicheskogo obrazovanija / Pod red. A.O. Boronoeva. SPb., 1994*).

Луотар Ж-Ф. Состояние постмодерна. М.; СПб., 1998 (*Liotar Zh-F. Sostojanie postmoderna. M.; SPb., 1998*).

Мартинелли А. Глобальная модернизация: переосмысливая проект современности / Под общ. ред. А.В. Резаева. СПб., 2006 (*Martinelli A. Global'naja modernizacija: pereosmyslivaja proekt sovremenности / Pod obshh. red. A.V. Rezaeva. SPb., 2006*).

Осипов Г.В. Российская социология на рубеже веков // Доклады II Всероссийского социологического конгресса “Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы”: В 2 т. Т. 1. М., 2004 (*Osipov G.V. Rossijskaja sociologija na rubezhe vekov // Doklady II Vserossijskogo sociologicheskogo kongressa “Rossijskoe obshhestvo i sociologija v XXI veke: social'nye vyzovy i al'ternativy”: V 2 t. T. 1. M., 2004*).

Осипова Н.Г. Актуальные проблемы подготовки профессиональных социологов в свете вызовов современности // Доклады II Всероссийского социологического конгресса “Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы”: В 2 т. Т. 2. М., 2004 (*Osipova N.G. Aktual'nye problemy podgotovki professional'nyh sociologov v svete vyzovov sovremenности // Doklady II Vserossijskogo sociologicheskogo kongressa “Rossijskoe obshhestvo i sociologija v XXI veke: social'nye vyzovy i al'ternativy”: V 2 t. T. 2. M., 2004*).

Рекомендации // Пути развития социологии и социологического образования / Под ред. А.О. Бороноева. СПб., 1994 (*Rekomendacii // Puti razvitija sociologii i sociologicheskogo obrazovanija / Pod red. A.O. Boronoeva. SPb., 1994*).

Тощенко Ж.Т. Теоретико-методологические проблемы социологии как основа классификации учебно-методической и научной деятельности в вузе // Пути развития социологии и социологического образования / Под ред. А.О. Бороноева. СПб., 1994 (*Toshhenko Zh.T. Teoretiko-metodologicheskie problemy sociologii kak osnova klassifikacii uchebno-metodicheskoi i nauchnoj dejatel'nosti v vuze // Puti razvitija sociologii i sociologicheskogo obrazovanija / Pod red. A.O. Boronoeva. SPb., 1994*).

Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек. М., 2001 (*Toshhenko Zh.T. Paradoksal'nyj chelovek. M., 2001*).