



ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Б.М. ФИРСОВ

ВОСПРОИЗВОДСТВО НАУЧНОЙ ЭЛИТЫ

В дискуссии о развитии науки и высшего образования в России необходимо учитывать, что речь идет не просто об одновременных изменениях в той и другой областях, а об их изначальной генетической взаимообусловленности, коалесцентности (coalescence – сращение, соединение) [1, с. 8-9], которая в свою очередь определяется возможностями воспроизводства научной элиты.

Идентификация научной элиты как социально-профессиональной общности основывается на системе социальных, культурологических и социально-психологических критериев. Особое значение в воспроизводстве элиты имеет то обстоятельство, что ее отдельные члены добиваются наивысших результатов в своей профессиональной деятельности. Поэтому научная элита по определению немногочисленна. Ее “особость” подтверждается возлагаемой на научную элиту ответственностью за определенные виды деятельности (например, лидерство в науке), особым статусом и высоким социальным престижем. Сознывая свою особую миссию, элита претендует на власть, влияние, право формировать научную (и образовательную) политику, и есть все основания уподобить ее катализатору социальной системы [2, с. 4-6]. Если уровень воспроизводства элиты опускается ниже определенного “критического значения”, развитие общества блокируется.

Мы будем называть научной элитой ученых и специалистов высшей квалификации, отличающихся творческими достижениями и обладающих знаниями, научным и жизненным опытом для того, чтобы выполнять роль наставников новых поколений. Можно выделить три слоя научной элиты [3], которые характеризуются различным эмиграционным потенциалом. Первый слой – *постэлита*, специалисты, которые добились высокого статуса в нау-

Фирсов Борис Максимович – доктор философских наук, ректор Европейского университета в Санкт-Петербурге. Адрес: 191187 Санкт-Петербург, ул. Фурманова, 3. Телефон: (812) 275-51-37. Факс: (812) 275-51-39. Электронная почта: firsov@eu.spb.su

ке, хотя часть из них уже не создает новых идей и подписывает чужие труды. Кажется, что потребность в постэлите снижается, хотя ее представители эмигрируют сравнительно редко. Второй слой – *креативная элита* (ученые в возрасте от 25 до 55 лет). Здесь наблюдаются наибольшие показатели эмиграции и перехода в другие области профессиональной деятельности. Хотя “большая и отнюдь не худшая часть научного сообщества (во всяком случае, академического) осталась на своих рабочих местах” [4, с. 293], отъезд ученых за границу и вынужденный отказ части из них от профессиональных занятий наукой являются наиболее существенным фактором, от которого зависит судьба этого слоя. Исследования обнаруживают возникновение “групп надежды” в элитных слоях научного сообщества, чей вклад в отечественную и мировую науку заметно растет, но этот рост является “дорасходованием” старых кадровых ресурсов: в подавляющем большинстве “группы надежды” состоят из людей старше 50 лет, ученые до 40 лет в наиболее продвинутых странах креативной элиты составляют 2-3% [4, с. 298]. Поэтому наибольшая социальная опасность заключается в том, что приостановилось пополнение третьего слоя – *предэлиты* (эмбриональной элиты), к которой принадлежат наиболее талантливые студенты, аспиранты и молодые докторанты. “Если вы вырубите все дубовые деревья, но у вас будет пять мешков желудей, то дубовые рощи не пропадут. Но если у вас не будет ни одного желудя, то дубовые леса исчезнут”, — пишет А.Ракитов [3].

Например, в Российской академии наук наблюдается устойчивый рост численности докторов наук и сокращение числа кандидатов наук, хотя всегда было наоборот [5]. Люди, отдавшие жизнь науке, не могут уйти из нее. Иное дело – их молодые коллеги-кандидаты. Они сравнительно недолго занимались научной деятельностью, поэтому с меньшими трудностями и потерями оставляют академическую среду в поисках средств существования. Тем временем база для воспроизводства предэлитного слоя (аспиранты) стабильно сокращается.

Количество аспирантов всех специальностей и форм обучения составило в 1985 г. 67626 человек и 50296 человек в 1993 году [6]. За этот период выпуск аспирантов сократился в два раза. В 1993 г. все научно-исследовательские институты России (в том числе институты РАН) выпустили 4383 аспиранта. Только одна пятая из них обучались в аспирантуре без отрыва от производства. Статистика не содержит сведений о числе аспирантов, защитивших кандидатские диссертации (у докторантов этот показатель не достигает 50%). Таким образом, наиболее эффективный источник пополнения научной элиты заметно истощается.

Проблема взаимосвязи академической науки и высшей школы является прежде всего проблемой ликвидации административных барьеров, “берлинской стены”, искусственно и принудительно воздвигнутой между наукой исследовательской и наукой обучающей. Вред этого разделения бесспорен, однако неправомерно считать, будто “государственное возвышение Академии наук положило начало длительному процессу постепенного упадка нашей высшей школы” [7]. Многие беды и испытания, выпавшие на советский

период истории высшей школы, обусловлены прежде всего ее зависимостью от партийно-государственного признания. Именно здесь следует искать макропричины того, что "знание из первых рук" приходило в высшее учебное заведение с большим опозданием, а то и вовсе оставалось невостребованным системой образования. Сказывались также жесткий режим охраны государственных тайн и влияние идеологической цензуры.

Системы, производящие знания (академическая наука, вузовская наука, наука ведомственная, отраслевая) должны быть своеобразными сообщающимися сосудами. Университеты являются и средой воспитания молодых ученых, и общенациональными центрами фундаментальных исследований. Соединение науки и образования в России должно осуществляться в свободной форме, без попыток сокрушения "академического монстра" административными способами. Мягкая технология сближения академической науки и систем высшего образования более эффективна, чем насильственное "провозглашение приоритетности университетов как центров подготовки научных кадров и одновременно — поисковой науки" [7].

По рейтингу Американской ассоциации высших учебных заведений в числе лучших 74 неамериканских университетов – 13 российских, причем Московский госуниверситет назван вторым после Сорбонны, Санкт-Петербургский госуниверситет – шестым после Оксфордского, Кембриджского и Гейдельбергского и других университетов [8]. Однако эти 13 "избранных" лишь часть обширной и разнородной по качеству системы российского высшего образования, насчитывавшей в конце 1995 г. 553 вуза. Вряд ли в большинстве этих вузов создана интеллектуальная среда, необходимая для формирования научных школ. "Гипертрофированная" роль академической науки Москвы и Санкт-Петербурга будет сохраняться еще не один год. Например, в составе РАН насчитывается 336 институтов, из них 161 находится в Москве, 120 – в Подмосковье [5]. Наиболее эффективный путь пути интеграции науки и высшего образования – развитие информационных и обучающих систем, работающих в режиме реального времени и доступных пользователям независимо от научного статуса, ведомственной принадлежности и гражданства (в пределах границ СНГ). *

Каковы вчерашние и сегодняшние парадигмы высшего образования? Высшая школа в России несет на себе печать социально-экономических отношений. В.Кинелев писал, что сильной стороной советской высшей школы была ее способность обучать большие массы людей на высоком профессиональном уровне. С этой констатацией нельзя не согласиться. Возможно, здесь действуют более долговременные традиции. При Петре I и его преемниках русское общество нуждалось прежде всего в элементарном образовании. Государство, в свою очередь, испытывало нужду в людях, получивших профессиональную подготовку. Все усилия направлялись на то, чтобы загнать "молодых ребятков из всяких чинов людей" в узкопрофильные технические учебные заведения, например, в "школу морских и навигацких наук" [9, с. 247-257]. Менее "корыстному" отношению к вопросам науки и общего образования было суждено утвердиться позже, но борьба за школу и про-

свещение превратилась в борьбу между властью и общественностью. Особенно этот процесс обострился в советский период, когда школа, включая высшую, была целиком поставлена на службу государственной политике. Хотя во внедрении новых методов образования, развитии самостоятельности учеников и студентов были несомненные успехи, административный и политический контроль над составом учащихся и преподавателей, а также цензура учебных программ значительно принизили роль науки в высшей школе, которая все более ориентировалась на профессиональную подготовку специалистов-организаторов. Соответственно, высшее образование оказалось запрограммированным скорее на распространение в массах готовых образцов знания, чем на создание новых. Таким образом, высшее образование оказалось по преимуществу "корыстным", связанным с потребностями дня, по образному выражению П.Н.Милокова, с жаждой немедленных достижений. Понятие академического высшего образования, изначально ориентированного на производство новых научных идей и подготовку исследователей, способных к преподавательской карьере, до последнего времени отсутствовало в рабочем словаре российской (советской) высшей школы.

"Корыстная" ориентация отчетливо проявилась, в частности, в резолюции IV съезда Российского союза ректоров высших учебных заведений [10]. Констатируя, что в 1995 г. "наметилась тенденция к росту вузовской аспирантуры и докторантуры", съезд в своих апелляциях к правительству сосредоточился на отмене налогов и введении льготных тарифов, сроках погашения ссуд и задолженностей. Проблема поиска Ломоносовых весьма расплывчато обозначена даже в Федеральной программе "Развитие образования в России". Эта проблема связывается прежде всего с социальной защитой студентов и аспирантов. Программа предусматривает назначение именных стипендий различного уровня в случаях, когда обучающиеся демонстрируют выдающиеся успехи в учебной и научной деятельности [11, с. 39]. В другом месте документа глухо говорится о том, что в 1995-2000 гг. должна быть реализована программа поиска, отбора и поддержки талантливой молодежи [11, с. 69].

На самом деле подготовка научной элиты является не ведомственной, а общенациональной задачей. Несколько лет назад правительство и городской совет Будапешта создали "невидимый колледж" – специфическое учреждение, занимающееся отбором талантливой молодежи и организацией программ стимулирования способностей (творческих, математических, логических, эстетических, лингвистических и т.д.) под руководством наставников (как правило, психологов). Студенты "невидимого колледжа" не прекращают обучения по избранной специальности и не уходят из университетской среды. Индивидуальные программы действуют в течение двух-трех лет. Отбор проходит в условиях высокой гласности. Имена молодых людей и их успехи известны всей стране. Изготовление "штучного товара" всегда было делом дорогостоящим, однако, отбор и поддержка талантливой молодежи заслуживают крупных инвестиций.

Идея соединить обучение и науку занимала еще Петра I и возникла под влиянием Лейбница. Проект генерального регламента Академии наук преду-

смастривал, что при ней будут созданы гимназия и университет [12, с. 8]. В этом же регламенте были установлены различия, не преодоленные до нашего времени. Университет определялся как "собрание ученых людей, которые наукам высоким... до какого состояния оные ныне дошли, младых людей обучают", а Академия как "собрание ученых и искусных людей, которые не токмо сии науки в своем роде, в том градусе, в котором оные ныне обретаются, знают, но и чрез новые инвенты оные совершить и умножить тщатся...". Петр I не предлагал следовать иностранным образцам, не будучи уверенным в том, что науки "скоро в народе разплодятся" и что Академия без университета будет общественно полезной.

Утвержденный регламент Академии наук и художеств (1747 г.) закрепил в государственном языке петровский проект науки и образования. В частности, было определено, что ученым людям из Академии "времени мало останется, чтобы обучать публично" [12, с. 41]. Поэтому другая часть академии есть университет – "собрание учащих и учащихся людей", из которых "первые называются профессора, а другие студенты" [12, с. 49]. По замыслу университет непосредственно не участвует в воспроизводстве знания.

В 1760-х годах академический университет закрылся, поскольку гимназии и другие учебные заведения России не могли обеспечить ежегодный прием подготовленных молодых людей, несмотря на готовность казны содержать их на академическом коште. Только в 1803 г. появляется (в соответствии с новым регламентом Академии наук) институт российских академических воспитанников – "известное число молодых людей из российских уроженцев, выбранных с надлежащею осмотрительностью" из университетских студентов и учеников гимназий, "имеющих постоянную склонность и отменную способность к одной из тех наук, которыми Академия занимается" [12, с. 82-84]. Академикам вменяется в обязанность подготовка воспитанников, предусматриваются публичный экзамен в собрании академиков, трехлетние заграничные путешествия за счет Академии, выдача рекомендательных писем министра просвещения к министрам и дипломатическим представителям России, отчеты об успехах таких путешествий "с добавлением рассуждений о каком-либо ученом предмете". Помимо всего прочего воспитаннику представлялась квартира в академическом доме и государственное жалованье. Число воспитанников не превосходило двадцати. Следует особо отметить, что институт воспитанников был способом "наполнить со временем места академиков российскими учеными", усовершенствовать науки в условиях, когда сами науки преподавались "только до некоторой степени... во всех заведениях для образования юношества учрежденных, даже и в самих университетах". К тому же в первые десятилетия XIX в. университеты выступали в роли "рассадников" учителей. Стартовые условия зарождения и последующего институциональной науки в России закрепили за Академией права "первого ученого общества" (устав 1803 г.) или, как было сказано в одном из документов начала XX в., "права и обязанности первенствующего ученого сословия Российской империи" [13].

Две сравнительно новых для России идеи – университетская и академическая – не могли проводиться в жизнь с равным успехом. Развитие академической науки опережало рост научного потенциала высших учебных заведений. В СССР данное отставание усугублялось подчеркнутым практицизмом и ведомственной структурой подготовки кадров. Относительная самоизоляция академической науки и высших учебных заведений не позволила создать единое пространство научных исследований и распространения знаний.

Внедрение университетского принципа образования, связанное с ломкой многих устоявшихся представлений, иногда представляется как нечто само собой разумеющееся. Гуманитарное и универсальное обучение сводятся к декларации высоких целей, вариант которых еще недавно предлагался народным массам. Речь идет о приобщении студентов ко всем богатствам мировой и отечественной мысли, всемерном расширении кругозора и миропонимания (на память приходят ленинские слова: "Коммунистом стать можно лишь только тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество"). Дело не в словесных аналогиях, а в том, что сама идея гуманитаризации не имеет рабочих определений в лексиконе высшей школы. Поэтому гуманитаризация образования сегодня не более чем факультатив, точнее – некая бесплатная и необязательная образовательная услуга, дополнительное приложение к учебному плану по специальности.

Исключительно полезны уроки, извлеченные средними школами Санкт-Петербурга из первых массовых опытов гуманитаризации обучения [14, с. 70]. По разным причинам дело ограничилось факультативами по гуманитарным предметам, их выбор оказался ограниченным. Мозаика экономических знаний или психологических дисциплин, калейдоскоп истории мирового искусства проблемы не решили. Наибольший эффект дало интенсивное обучение иностранным языкам (мотивация изучения в таких случаях не вызвала сомнений). Идея гуманитаризации привилась только там, где преподаванию новых дисциплин стремились придать фундаментальный характер.

Высокий смысл гуманитаризации – возвращение к человеку как исходному пункту общественного бытия. Это изучение не только человека, но и всего того, что включено в его практический и духовный опыт: от политики и права до языка, искусства, быта [15, с. 7,9]. Рассмотрение проблем экономики вне человека или признание в нем только собственника, производителя, потребителя материальных благ несет на себе печать односторонности. Обращение к ресурсам гуманитарного знания позволяет увидеть, что экономика создает условия для развития общества только в том случае, если смысл этого развития заключен в самом человеке, его культуре, образовании, научном уровне, творчестве, здоровье. В данном случае техника, материалы, продукты, прибыль, деньги, власть, несмотря на их безусловное значение, выступают в качестве моментов утверждения человеческого начала. Таким образом, сугубо экономические проблемы вписываются в антропоцентристскую парадигму.

Бесспорным представляется право студента выбирать предметы гуманитарного цикла, укрепляющие фундамент его базового образования. Другая

важная сторона – минимальное количество курсов, гарантирующих определенный уровень гуманитаризации. Здесь возникает проблема обучения на основе системы “кредитов”, при которой каждый курс, включенный в программу обучения, имеет относительный вес, рассчитанный с учетом значения этого курса для данной специальности (профессии) и присуждаемой степени. Сумма “кредитов” эквивалентна полной программе обучения. Принятая во многих западных университетах система кредитов позволяет сделать более эффективным международный обмен студентами, преподавателями и учебными программами. В России подобные заморские “инвенты” прививаются очень медленно. Этим сдерживается преодоление самоизоляции отечественной высшей школы от зарубежной.

Отмена “партийных дисциплин” стала важным шагом в преодолении дегуманизации высшего образования прошлых лет. Однако возникает вопрос о качестве преподавания наук социально-гуманитарного цикла (социологии, социальной психологии, этнологии, истории, права, культурологии и т.п.), от которых в первую очередь зависит гуманитаризация и универсализация высшей школы. Многие последствия, вызванные длительной привычкой “бросания камней” в сторону социальных и гуманитарных наук, остаются непреодоленными. Первый камень – декрет Совнаркома “О плане организации факультетов общественных наук Российских университетов” (1921 г.) – по существу отменил на территории России филологическое, историческое и философское образование. В пункте втором декрета говорится: “В нормальный состав факультетов общественных наук Российских университетов входят отделения: экономическое с циклом: организации промышленности, труда, снабжения и финансово-административным; правовое с циклом: судебным и административным; общественно-педагогическое с циклом: школьным и внешкольным”. Пункт третий предписывает состав факультета общественных наук Московского университета: “...кроме отделений, указанных в предыдущем пункте, учреждаются также отделения: статистическое, внешних сношений, художественно-литературное”. В примечании говорится: “Прочие университеты, кроме Московского, могут организовывать перечисленные в настоящем пункте отделения лишь по особому разрешению Народного комиссариата просвещения по представлению данных о наличии достаточных преподавательских сил” [16, с. 209].

Особенно большой вред нанесло идеологическое вмешательство в социологическую науку. Трудно назвать советские (российские) школы и авторитеты, пользующиеся в настоящее время мировым признанием, концепции российского происхождения, признаваемые в качестве базовых элементов современной социологической теории. Отечественные теории так называемого среднего уровня, если и отличаются надежностью, изначально ориентируются на советские (или нынешние российские) условия. Подготовка профессиональных социологов в стенах университетов началась в конце 1980-х годов, ученые степени стали присуждаться в начале 1970-х. Первый диплом доктора философских наук по специальности “Прикладная социология” был выдан С.А.Кугелю в 1974 году. В настоящее время наметилось не-

которое повышение количества аспирантов и докторантов по социологии, однако, общий объем подготовки молодых ученых оставляет желать много лучшего. Остается низкой и степень востребованности профессионального социологического знания. Социология обслуживает лишь относительно узкую сферу прагматических интересов во время выборных кампаний. Дальше этого власть не идет. В середине 1990-х годов оживилась работа по составлению фундаментальных учебников, способных влиять на социологическое мышление общества (многие учебные пособия, вышедшие ранее, в значительной степени были предназначены для ликвидации социологической неграмотности). По-прежнему ощущается острый дефицит методологических разработок. К. Маркс писал: "...самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении работника, т.е. идеально." [17, с. 185]. Следуя этому правилу, социологи-"архитекторы" (они составляют лишь небольшую часть социологического сообщества) тщательно продумывают весь процесс предстоящего исследования и, оказавшись в поле, собирают данные, не отвлекаясь на догадки о сущности изучаемого явления. Социологи-"пчелы" (кажется, их в России большинство) устремляются в поле без каких бы то ни было представлений об ожидаемых результатах [18, с. 4].

Еще один индикатор состояния науки – распределение специалистов по отраслям социологического знания. На карте этого знания можно видеть множество "белых пятен" (немногие специалисты разрабатывают проблемы общей социальной теории, социальной структуры российского общества, в эмбриональном состоянии до последнего времени находилась экономическая социология). Не в лучшем положении и экономика. Теоретическая экономика существовала под кодовым названием "политическая экономия социализма и капитализма". Средний возраст экономистов-докторов наук составляет 50-55 лет. Около одной трети от их общего числа специализируются по политической экономии, истории экономической мысли, планированию народного хозяйства, т.е. наиболее политизированным в недалеком прошлом разделам экономической науки. В итоге наблюдается моральный износ творческого потенциала ученых [22, с. 21]. Нельзя недооценивать и опасности, связанные с ретроградными элементами, которые продолжают сдерживать развитие гуманитарных и общественных наук и даже пытаются восстановить идеологические догмы недавнего прошлого [22, с. 23].

Воплощение в жизнь университетского принципа образования зависит прежде всего от глубины и качества структурных преобразований программ обучения. Широко разрекламированная и повсеместно внедряемая сегодня многоуровневая система подготовки специалистов высшей квалификации представляет собой лишь приземистое двухэтажное сооружение (бакалавриат и магистратура) с чердаком, где нашли приют аспиранты и докторанты. В здании отсутствуют верхние этажи – строго рассчитанное (по нормам современной архитектуры высшей школы) жизненное пространство для реформи-

рованной аспирантуры и докторантуры (или эквивалентных им форм послевузовского образования – например, таких, как обучение по программам признаваемой во всем мире ученой степени PhD). Лишь в некоторых вузах проводится четкое разделение профессионального и академического (теоретического) обучения.

Таким образом, фундаментальная наука остается невостребованной обществом. Ранее добытое знание достаточно быстро амортизируется, а условия для его воспроизводства становятся все хуже и хуже. Надежный показатель этой невостребованности – коллапс аспирантуры, наблюдаемый с доперестроечных времен. Старая система, в которой давно начал побеждать прагматизм, превратила аспирантуру из цели в средство, в инструмент делания карьеры: там начали производить диссертации и перестали учить. Можно без преувеличений констатировать вырождение аспирантуры. Усвоение основ науки, усиленный и многосторонний профессиональный тренинг давно превратились в фикцию. Рыночные реформы добились аспирантуру. Программы подготовки аспирантов в Российской академии наук, централизованное выделение стипендий – все это кануло в лету. Формально директор академического института имеет право принять любое количество аспирантов, но фактически он может сделать это лишь за счет экономии фонда заработной платы. Размер стипендии в этих случаях можно назвать символическим. Поэтому аспиранты поддерживают лишь формальные отношения с "alma mater", им приходится зарабатывать средства на стороне. Аспирантура превращается в самоподготовку, зависящую от индивидуальных экономических достижений и личной одаренности. В этих условиях снижается роль постоянного общения с коллегами, коллективные начала научной и учебной работы утрачиваются, охота за грантами приобретает сугубо индивидуальный характер. В итоге система передачи коллективного опыта оказалась сломанной.

Слишком велика инерция государственной системы образования. Поэтому особая роль принадлежит новым учебным учреждениям, свободным от влияния консервативных традиций и способным быстро реагировать на изменения общественных и индивидуальных потребностей. Опыт показывает, что успешно развивающиеся негосударственные университеты выступают в качестве ускорителей, ферментов развития российской высшей школы и науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Европейская цивилизация и капитализм: культура и экономика в развитии общества. М.: ИНИОН АН СССР, 1991.
2. Интеллектуальная элита Санкт-Петербурга. Ч. 2. Кн. 1. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та экономики и финансов, 1994.
3. *Ракитов А.* Как попасть в четверку? // Поиск. № 13 (359). 1996. 23-29 марта.
4. *Мирская Е.З.* Роль международных взаимодействий в профессиональной деятельности российских ученых // Вестник Российской академии наук. 1997. Т. 67. № 4. С. 291-299.

5. Ушкалов И. Кому воспитывать элиту // Поиск. № 22 (368). 1996. 25-31 мая.
6. Высшее и среднее профессиональное образование в Российской Федерации: Статистический сборник. М.: Изд-во Госкомвуза РФ, 1996.
7. Хромов Г. Наука, которую мы теряем // Поиск. № 32-33 (326-327). 1995. 12-18 августа.
8. Кинелев В. Умом Россию обновить // Поиск. № 49 (343). 1995. 2-8 декабря.
9. Милоков П.Н. Очерки по истории русской культуры: В 3-х т. Т.2. Ч.2. М.: Прогресс, 1994. С. 247-257.
10. Состояние и перспективы высшего образования в России. Резолюция IV съезда Российского союза ректоров высших учебных заведений // Поиск. № 19 (365). 1996. 27 апреля — 8 мая.
11. Развитие образования в Российской Федерации. Федеральная программа (система среднего, высшего, послевузовского профессионального и соответствующего дополнительного образования). М.: Изд-во Госкомвуза РФ. 1995.
12. Уставы Академии наук СССР. М.: Наука, 1974.
13. Архив АН СССР. Ф. 36. Оп. 1. Д. 286. Л. 18.
14. Интеллектуальная элита Санкт-Петербурга. Ч. 1. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та экономики и финансов, 1993.
15. Пуляев В.Т. Время разбрасывать камни прошло, наступило время их собирать // Гуманитарий: Ежегодник. № 1. 1995. СПб.: Изд-во ТОО ТК "Петрополис". С. 6-11.
16. Цит. по: Джимбинов С. Коэффициент искажения // Новый мир. № 9. 1992. С. 207-221.
17. Маркс К. Капитал. Т. 1. М.: Госполитиздат, 1955.
18. Батыгин Г.С. Лекции по методологии социологических исследований. М.: Аспект-пресс, 1995.
19. Интеллектуальная элита Санкт-Петербурга. Часть 2. Кн. 1. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та экономики и финансов, 1994.