

DOI: 10.15372/PNE20190402
УДК 13+37.0+30

ОБРАЗОВАНИЕ И ТВОРЧЕСТВО В СОВРЕМЕННЫХ МИРОСИСТЕМНЫХ УСЛОВИЯХ

А. А. Изгарская, М. В. Изгарская (Новосибирск, Россия)

Введение. Статья посвящена проблеме развития человеческого капитала в современной миросистеме и России. Успех общества во многом зависит от того, какие возможности для развития и творческой самореализации есть у его членов. Однако современная миросистема иерархична и неравенство возможностей является одной из характеристик социальных отношений как внутри отдельных обществ, так и в системе в целом. Существующие системы образования отражают это неравенство. Авторы обращают внимание на противоречия развития отечественной системы образования в постсоветский период, задают вопрос об объективных причинах наблюдаемых в ней изменений в сфере реализации задач развития человеческого капитала.

Методология и методика исследования. Теоретические разработки миросистемного подхода (И. Валлерстайн) были использованы в качестве методологии исследования. Авторы указывают на преимущества этого подхода в сравнении с теорией модернизации и базовыми, общими постулатами теорий глобализации. Авторы утверждают, что результаты исследований в области сравнительного образования, полученные на основе миросистемного подхода, не противоречат результатам и могут быть дополнены данными теории мировой культуры (Дж. У. Мейер) и теории деколонизации (У. Д. Миньоло, Дж. Керр, Сауза Сантуш Б. ди, К. Беннетт).

Результаты исследования. В 1980-е гг. на основе миросистемного подхода было сформировано направление, изучающее проблемы в области сравнительного образования (Р. Ф. Арнов, Т. Дж. Гриффитс, М. Деметер). Авторы статьи осуществляют систематизацию основных положений данного направления, опираясь на идеи И. Валлерстайна о наличии неравенства субъектов в миросистеме, обострении классового конфликта и кризиса современного мироустройства. Используя полученные результаты, авторы описывают си-

© Изгарская А. А., Изгарская М. В., 2019

Изгарская Анна Анатольевна – доктор философских наук, профессор кафедры гуманитарных и социальных наук, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; профессор кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет.
E-mail: aizgarskaya@gmail.com

Изгарская Мария Валерьевна – магистрант факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.
E-mail: izgarskayam@gmail.com

Anna A. Izgarskaya – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Chair of Humanities and Social Sciences, Army general I. K. Yakovlev Novosibirsk Military Institute of National Guard Troops of Russian Federation; Professor of the Chair of Law and Philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University.

Maria V. Izgarskaya – Master's Degree Student of the Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University.

туаацию, сложившуюся в российском образовании. В статье утверждается, что после распада СССР в России формируется система образования, которая отражает и закрепляет как неравенство внутри общества, так и положение российского общества на периферии миросистемы.

Заключение. Периферизация российской экономики обуславливает процесс постепенной периферизации российского образования. Заимствование западных образцов образования без их должного финансирования и отказ от отечественных педагогических традиций ведет российскую систему образования не к развитию, а трансформации, ограничивающей становление человеческого капитала до уровня возможностей периферии, а именно: «квалифицированного потребителя», но не «человека-творца».

Ключевые слова: миросистема, система образования, отечественная педагогика, творчество, неравенство, периферизация, «геокультура» (И. Валлерстайн), сравнительное образование.

Для цитирования: Изгарская А. А., Изгарская М. В. Образование и творчество в современных миросистемных условиях // Философия образования. – 2019. – Т. 19, № 4. – С. 20–36.

EDUCATION AND CREATIVITY IN MODERN WORLD-SYSTEM CIRCUMSTANCES

A. A. Izgarskaya, M. V. Izgarskaya (Novosibirsk, Russia)

Introduction. The paper is devoted to the problem of the human capital development in Russia and the modern world-system. The success of society in many respects depends on the opportunities for development and self-realization available for its members. However, the modern world-system is hierarchical, therefore, inequality of opportunity is one of the characteristics of social relations both within societies and in the system as a whole. Existing education systems reflect this inequality. The authors draw attention to the contradictions in the development of the domestic education system in the post-Soviet period; they pose the question about the objective reasons for the changes observed in it in the implementation of human capital development tasks.

Methodology and methods of the research. The theoretical developments of the world-system approach (I. Wallerstein) were used as a research methodology. The authors point out the advantages of this approach in comparison with the modernization theory and the basic general postulates of globalization theories. The authors claim that the results of studies in the field of comparative education obtained on the basis of the world-system approach are consistent with the results and can be supplemented by the data of the world culture theory (J. W. Meyer) and decolonization theory (W. D. Mignolo, J. Kerr, Sousa Santos B. de, K. Bennett).

The results of the research. In 1980 on the basis of the world-system approach a direction was formed that studies problems in the field of comparative education (R. F. Arno, T. G. Griffiths, M. Demeter). The authors of the paper systematize the main theses of this direction, relying on the ideas of I. Wallerstein about the presence of inequality of subjects in the world-system, the escalation of class conflict and the crisis of the modern world order. Using the obtained results, the authors describe the situation in Russian education. The paper argues that, after the collapse of the USSR, an education system in Russia is being formed that reflects and

reinforces inequality both within society and in regard to the position of Russian society in the periphery of the world-system.

Conclusion. The peripheralization of the Russian economy determines the gradual peripheralization of Russian education. Borrowing Western models of education without proper financing and abandoning domestic pedagogical traditions does not lead to development of the Russian education system, but to a transformation that limits the development of human capital to the level of peripheral capabilities, namely – a «qualified consumer», but not a «human-creator».

Keywords: world-system, education system, domestic pedagogy, creativity, inequality, peripheralization, «geoculture» (I. Wallerstein), comparative education.

For citation: Izgarskaya A. A., Izgarskaya M. V. Education and creativity in modern world-system circumstances. *Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no. 4, pp. 20–36.

«Процветание – это прежде всего возможности: возможность наслаждаться, возможность творить, возможность участвовать».
И. Валлерстайн «После либерализма»

Введение. Начиная с 2007 г. в российском педагогическом сообществе ведутся дискуссии о целях отечественного образования. Активная полемика развернулась вокруг идеи о том, что отечественная система образования должна возвращать квалифицированного потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других. Несогласие с этим тезисом и его резкая критика со стороны многих педагогов небезосновательны, поскольку творчество является необходимым условием полноценного развития человеческой психики, если, конечно, под творчеством, следуя Л. С. Выготскому, понимать «такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построения ума или чувств, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [1, с. 3]. В 2017 г. гнев педагогов нашел отклик в заявлении министра образования и науки О. Ю. Васильевой, которая в интервью сообщила о необходимости воспитания «человека-творца»¹. Таким образом, на сегодняшний день сформулировано два противоположных по своему содержанию тезиса, отражающих два совершенно разных представления о месте творчества в системе образования и подготовке профессиональных кадров. Сегодня, спустя два года после заявления О. Ю. Васильевой, попробуем ответить на ряд вопросов, а именно: какая из названных идей реализуется в российской действительности? какие

¹ *Васильева Ольга:* произносить слово «реформа» я бы поостереглась. Интервью министра образования спецгору «Интерфакса» накануне Всероссийского родительского собрания» [Электронный ресурс] // Интерфакс. – 16.08.2017. – URL: <https://www.interfax.ru/russia/574956> (дата обращения: 26.05.2019).

объективные причины этому способствуют? является ли сложившаяся в российском образовании ситуация уникальной для современного мира?

Методология и методика исследования. Поскольку система образования является одной из жизнеобеспечивающих систем любого общества и, как само современное общество, она встроена в мировую систему производства и распределения капитала, то в поисках ответов на поставленные вопросы правомерно использовать теоретико-методологический инструментальный миросистемного подхода (И. Валлерстайн, А. Г. Франк, К. Чейз-Данн, Т. Холл [2–4] и др.). Первым, кто решил применить миросистемный подход к сфере образования, был Роберт Ф. Арнов (Robert F. Arnove) [5]. В 1980 г., как отмечают Т. Дж. Гриффитс и Л. Кнежевич, он призвал «к миросистемному анализу в сравнительном и международном образовании, подчеркивая возросший уровень сложности, который такой подход обеспечивает для понимания и объяснения расширения образования и его реформирования в глобальном масштабе» [6, р. 71]. В своей статье Р. Ф. Арнов писал: «Анализ образования в контексте закрытых национальных систем не в состоянии уловить положение страны в международной системе. Именно эта ситуация (положение в международной системе. – А. И.) обуславливает влияние внутринациональных экономических, политических и социокультурных факторов на развитие или недоразвитие образования. Этот контекст помогает объяснить сохранение господства языков метрополий в бывших колониях; учебников, учебных планов, используемых технологий; типов заимствований для реформ и их частые провалы. Кроме того, деятельность стратифицированной международной системы, основанной на неравенстве в производительной силе, помогает объяснить, какие навыки у кого развились и кто приносит пользу высококвалифицированным талантом..., а кто имеет доступ к исследованиям или потребляет их» [5, р. 50]. Поскольку миросистемный анализ делает акцент на причинах неравенства и бедности в современном мире, при исследовании систем образования и распространения научного знания внимание ученых «фокусируется на способности эпистемологических структур либо усиливать имеющееся неравенство, либо создавать более эгалитарные способы существования» [6, р. 66]. Иными словами, центральными вопросами миросистемного подхода в сфере образования являются два вопроса: какова роль образования в формировании и поддержании системы, порождающей неравенство и бедность, и как образование может способствовать формированию эгалитарного мироустройства?

В сравнении с теориями конкурирующих парадигм миросистемная теория имеет ряд преимуществ. Во-первых, в отличие от теории модернизации, часто выступающей идеологическим основанием оправдания отечественных реформ и сосредоточенной на построении объяснительных моделей в масштабе государства, миросистемный подход обеспечи-

вает анализ явлений в масштабе процессов глобальной системы и позволяет осуществлять сравнительный анализ явлений на уровне элементов системы: ядра, полупериферии и периферии. Известно, что И. Валлерстайн подверг критике теорию модернизации, постулировавшую подобие траекторий и универсальность этапов развития всех национальных государств мира. В плане проблем образования миросистемный подход позволяет осуществлять сравнительный анализ тенденций развития и состояния систем образования в разных странах. Оценку влияния и перспектив использования теоретических оснований миросистемного подхода в области сравнительного образования дали Т. Дж. Гриффитс и Л. Кнежевич [7]. Например, на его основе можно увидеть особенности российской образовательной системы, ее взаимосвязи не только с социально-экономическим положением Российской Федерации, но и с мировой системой разделения труда, глобальными процессами распространения идей и научных знаний. Такой подход позволяет поставить вопрос: если отечественная система образования ориентирована на возвращение «квалифицированного потребителя», то чья система в современном мире должна формировать человека, способного создавать новое?

Во-вторых, в отличие от теории глобализации², сторонники которой, как правило, считают интеграционные процессы последних десятилетий чем-то качественно новым в истории человечества и в результате чего лишают исследуемое явление исторической перспективы, миросистемный подход обеспечивает эту перспективу, так как его представители утверждают, что, начиная с 1800 г. человечество пережило как минимум три волны экономической «глобализации»³. Помимо этого, следует отметить, что миросистемный подход появился в социальной науке гораздо раньше возникшего у научного сообщества всплеска интереса к глобальным проблемам. В отношении образования этот подход позволяет описывать долгосрочную динамику трансформации образовательных систем [10]: например, на основе миросистемного подхода можно предпринять попытку объяснения изменений востребованности «творческих способностей человека» в переходе от советской к современной российской школе.

Следует отметить, что полученные на основе миросистемного подхода результаты исследований в области сравнительного образования не противоречат результатам, имеющимся в теории мировой культуры

² Обоснование преимуществ миросистемного подхода И. Валлерстайна в сравнении с теориями глобализации для исследования процессов в сфере образования осуществил Томас Клейтон [8].

³ О проблеме волн глобализации в миросистемном подходе см. подр. статью П. Д. Алмейда и К. Чейз-Данна [9].

и теории деколонизации. Эти направления частично совпадают с мировым системным подходом по онтологическим основаниям.

Представители теории мировой культуры (J. W. Meyer, F. O. Ramirez, Y. N. Soysal) [11] видят основные причины изменения образовательной системы за пределами национального государства в современной мировой культуре и предлагают теоретическую основу «для сравнительного анализа макроуровневых систем массового образования, включая их структуру, сопутствующую политику, а также их учебные и педагогические практики» [12, р. 88]. В качестве недостатков теории мировой культуры представители миросистемного подхода отмечают, во-первых, переоценку роли доминирующей культуры во все более интернационализованной и унифицированной системе производства знаний, во-вторых, игнорирование материального неравенства, неравномерного глобального распределения экономического, академического и институционального капитала [13, р. 116], в-третьих, неадекватную для исследования макроуровневой социальной реальности ориентацию на консенсус в противоречиях между противоборствующими сторонами мировой образовательной политики, в-четвертых, отрыв экономических функций массового образования от общей логики капиталистической мир-экономики [12, р. 88].

Представители теории деколонизации (Jeannie Kerr, Boaventura de Sousa Santos, Walter D. Mignolo, Karen Bennett [14–17]) утверждают, что «гегемоны мировой науки систематически игнорируют и истребляют конкурирующие или альтернативные исследовательские традиции, эпистемологии и периферийные знания», что ведет к эпистимической монокультуре, «где Запад сохраняет контроль над структурой знаний» [13, р. 117]. Теория деколонизации имеет ограниченный предмет исследования, но результаты исследований могут быть интегрированы в эмпирическом поле миросистемной парадигмы.

Результаты исследования. Проблемы образования крайне редко оказываются в фокусе внимания основных теоретиков миросистемного подхода, включая И. Валлерстайна: они затрагиваются при рассмотрении, например, роли социальной науки в развитии антисистемных движений, процессов распространения идеологий и научных знаний, формирования национального единства и т. д.⁴ Однако идеи И. Валлерстайна определяют базовые постулаты многих исследований в сфере сравнительного образования. Обозначим некоторые общие положения этих исследований во взаимосвязи с тремя базовыми идеями И. Валлерстайна, а именно: неравенства субъектов в миросистеме, наличия классового конфликта и кри-

⁴ См., напр.: Валлерстайн И. После либерализма / пер. с англ. М. М. Гурвица, П. М. Кудюкина, П. В. Феденко. – М.: 2003. – С. 132, 169, 234, 241; Chase-Dunn C. Global Public Social Science [Электронный ресурс] // The American Sociologist. – 2005. – Vol. 36, issue 3–4. – P. 124, 126. – URL: <http://burawoy.berkeley.edu/ps/tas1/chase-dunn.pdf> (дата обращения: 21.05.2019).

зиса современной мир-экономики. Опираясь на полученные результаты, кратко опишем ситуацию в российском образовании.

Во-первых, по мысли И. Валлерстайна, к базовым характеристикам современного мира относятся неравенство и противоречие между господствующей идеологией и реальностью. И. Валлерстайн пишет: «Неравенство является фундаментальной реальностью современной мир-системы, как любой известной исторической системы. Отличительной особенностью исторического капитализма является то, что равенство было провозглашено в качестве его цели и, в частности, его достижений – равенство на рынке, равенство перед законом, фундаментальное социальное равенство всех людей, наделенных равными правами. Великий политический вопрос современного мира, великий культурный вопрос, заключался в том, как совместить теоретическое содержание равенства с сохраняющейся и все более и более обостряющейся поляризацией реальных возможностей и исполнением обязательств, которая стала его результатом» [2, р. 650]. И. Валлерстайн считает, что в современном мире три конкурирующих со времен Французской революции (1798 г.) идеологии: либерализм, консерватизм и социализм, – сформировали единую «геокультуру». Общим основанием стала вера в универсальность научных знаний и технологических достижений, обеспечивающих бесконечный прогресс, социальное и экономическое процветание обществ в рамках суверенных государств. Как отмечает Р. Ф. Арнов, «прославление Бога было заменено празднованием человеческого проекта, который к концу двадцатого века отождествлялся с экономическим ростом; и озабоченность спасением души переросла в представление о развитии человеческого потенциала» [18, р. 103]. Система образования в соответствии с этим должна быть массовой и опираться на научные знания. Образование становится неотъемлемым правом человека. По данным ООН, к 2017 г. «в 82 % национальных конституций содержится положение, касающееся права на образование»⁵. Однако одним из основных противоречий современного мира является расхождение смыслов «геокультуры» и реальности. Современные государства провозглашают идеи прогресса и демократии, но не реализуют их повсеместно, современный мир иерархичен и поражен социальным неравенством. Это находит отражение и в сфере образования. Как отмечает генеральный директор ЮНЕСКО И. Бокова: «Сегодня 264 миллиона детей и молодых людей не посещают школу. <...> Ответственность за реализацию права на образование в первую очередь несет правительство, но это право не обеспечивается

⁵ Резюме Всемирного доклада по мониторингу образования. Подотчетность в образовании: выполнение обязательств [Электронный ресурс]. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_rus (дата обращения: 21.05.2019).

в судебном порядке почти в половине стран, и потенциальные жертвы лишаются основного средства защиты»⁶.

Проблема неравенства с позиции миросистемного подхода нашла свое отражение во многих научных публикациях, посвященных состоянию систем образования и институтов науки в отдельных странах мира (см., например, R. F. Arnove [5; 16], T. Schott [19], W. D. Mignolo [16], M. Demeter [13], T. Griffiths [20], E. Prokou [21]). Р. Ф. Арнов подчеркивает роль благотворительных фондов, ассоциаций таких организаций, как ЮНЕСКО и ВТО в создании «гипотетически мировой системы образования», ориентирующей образовательные системы и учреждения разных стран на подготовку необходимых кадров для мировой экономики, которая в своей основе содержит принцип эксплуатации и неравного распределения капитала. Современная система образования закрепляет как глобальную стратификацию, так и систему социального неравенства внутри обществ, поскольку политика государств, основанная на неолиберализме, приводит к резкому снижению государственных расходов на образование, децентрализации и приватизации систем государственных школ. Пакет проводимых реформ имеет, как правило, акцент на подотчетность, стандарты и тестирование. Государство устанавливает цели и приоритеты, проводит оценку того, достигают или нет административные единицы и отдельные школы желаемого результата [18, р. 101–119]. Используя теоретические основания миросистемного подхода для анализа ситуации в отечественном образовании, можно констатировать, что после распада СССР реформы идут в общемировом русле и встраивают систему отечественного образования в мировую систему разделения труда и «мировую систему образования».

Идеология «геокультуры» современного мира была присуща и советскому обществу, однако полноценная реализация этих идей проблематична. Распад советской системы сопровождался верой советских граждан в то, что в результате реформ реальность для них изменится в сторону демократии и большего материального благополучия. Как показало время, ожидания превалирующего большинства советских граждан не оправдались. СССР развивался относительно автономно, и советская система образования обеспечивала многоотраслевую экономику, которая требовала развития талантов в разных видах человеческой деятельности. Распад СССР и периферизация России в условиях сырьевой экономики сделали советскую систему образования избыточной, чрезмерно затратной для нового российского государства. Реформы в образовании, проводимые в течение многих лет российским правительством, продиктованы по-

⁶ Резюме Всемирного доклада по мониторингу образования. Подотчетность в образовании: выполнение обязательств [Электронный ресурс]. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_rus (дата обращения: 21.05.2019).

требностями преодоления противоречия между новым экономическим базисом и элементами советской надстройки. Показательным в этом плане стало разрушение системы среднего профессионального образования и массовое сокращение годами недофинансированных государством вузов, включая педагогические. Общая идея реформ отечественного образования протекает в духе теории модернизации, утверждающей, что заимствование и строгое следование образцам передовых западных стран способствует модернизации и успеху отстающих в развитии обществ. Эта идея неверна, так как распространение образцов из ядра в периферию в большей мере способствует закреплению стратификации обществ в расширяющейся миросистеме. Текущая периферизация российской экономики означает последовательную периферизацию всей надстройки, включая систему образования. Даже самые передовые образцы в области образования стран ядра миросистемы окажутся неэффективными при отсутствии соответствующего им уровня финансирования. Обращает на себя внимание и тот факт, что инициативы реформирования отечественного образования идут исключительно «сверху». Произшедший в конце 1980 – начале 1990-х гг. мощный, содержащий в своей основе традиции отечественной школы всплеск творческой активности педагогов-новаторов сегодня «погребен под тяжестью» административного контроля и подотчетности. В результате уникальная система образования, созданная в советский период, неидеальная, но выдающаяся по своим результатам, может быть утрачена даже в области, которая, по сути, является национальным достоянием – это образование в области искусства и культуры⁷.

Во-вторых, одной из основных идей И. Валлерстайна является то, что в современной мир-экономике присутствует разнообразие форм классового конфликта. Система образования является одной из сфер, где данные конфликты обнаруживают себя. Как отмечает Р. Ф. Арнов, «миросистемный анализ не только расширяет макроанализ, чтобы учесть действия образовательных агентств в действительно международной системе, но и улучшает наше понимание источников изменений и конфликтов в микросистеме школы и класса» [5, р. 62]. Конфликт, как утверждают представители миросистемного подхода, «заложен в доминирующих мировых культурных тенденциях, формирующих образовательную политику» [12, р. 91]. «Мировая образовательная система» предполагает внедрение общих стандартов и закрепляет неравенство как на глобальном уровне,

⁷ См. напр.: Бровкина М. Репетиция оркестра [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2019. – № 80 (7838). – 10 апреля. – URL: <https://rg.ru/2019/04/10/k-chemu-privedut-reformu-v-detskih-muzykalnyh-shkolah.html> (дата обращения: 14.05.2019); Деятели культуры вступились за музыкальные школы [Электронный ресурс] // Коммерсантъ. – 2019. – 10 июля. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3926038?query=образование> (дата обращения: 28.07.2019).

так и внутри обществ, что порождает конфликты. Р. Ф. Арнов отмечает рост числа «инициатив на низовом уровне, направленных на достижение более справедливых обществ и систем образования, которые тесно связаны с движениями культурной самобытности» [18, р. 114].

Интерпретируя российскую действительность на основе идей миротворческого подхода, можно отметить, что неприятие значительной частью российских педагогов проводимых правительством реформ вызвано противоречием между навязываемой сверху неолиберальной парадигмой образования, формируемыми в России практиками государственного контроля, аттестации, аккредитации и традициями отечественной педагогики, которые оказываются обесцененными. Отрицание классового принципа, всестороннее развитие личности, отношение к каждому ребенку как обладающему талантами, которые нужно обнаружить и развить на пользу всего общества, были базовыми установками советской образовательной системы. Трансформации, произошедшие в отечественной системе образования в восприятии таких понятий, как «талант» и «гений», сравнимы с ситуацией, описанной Т. Адорно. В вышедшей в 1970 г. «Эстетической теории» Т. Адорно писал относительно получившего в XVIII в. широкое распространение понятия «гений» следующее: «Согласно идее этого периода каждый мог быть гением, если только он выражал себя нетрадиционно, неконвенционально, подобно природе. Гений – это была позиция, манера держаться, “гениальные поступки”, почти умонастроение, только позднее, может быть, перед лицом недостаточности умонастроения в произведениях, гений стал рассматриваться как дар свыше. Опыт реальной несвободы уничтожил избыток субъективной свободы как свободы для всех и резервирует ее за гением как его специфическую профессию. Гений становится тем большим явлением идеологии, чем менее человеческим является мир и чем больше нейтрализуется дух, сознание об этом мире. В его привилегированном положении на гения возлагается то, в чем реальность отказывает человеку вообще» [22, с. 249]. Обращает на себя внимание то, что Адорно писал о некотором абстрактном человеке, но в современной социально-исторической реальности конкретным социальным классам внутри отдельных обществ и целым народам в рамках миротворческой системы может быть отказано в творчестве и гениальности, а педагогическому сообществу предложено готовить «квалифицированных потребителей». С позиции миротворческого подхода достаточно легко интерпретируется факт, отмеченный депутатом Государственной Думы РФ О. Н. Смолиным: «Количество вузов в США, <...> в расчете на душу населения примерно вдвое больше, чем в России»⁸.

⁸ Цит. по: Шушкина А. «Зачистка» вузов или борьба за качество образования [Электронный ресурс] // Парламентская газета. – 2017. – 31 марта. – URL: <https://www.pnp.ru/social/2017/03/31/zachistka-vuzov-ili-borba-za-ikh-kachestvo.html> (дата обращения: 28.04.2019).

В-третьих, И. Валлерстайн и ряд современных социологов обосновывают идею о кризисе современного мироустройства (см.: [23]). И. Валлерстайн отчетливо показывает, что на уровне власти предрержащих и на уровне общественных движений происходит поиск новой формы мир-системы. Он считает, что человечество может выбрать новую систему, которая по сути будет напоминать нынешнюю, то есть базироваться на принципах иерархичности, эксплуатации и поляризации. Выбор может быть сделан также в пользу системы, которая намного жестче, чем современная капиталистическая мир-экономика. В качестве альтернативы И. Валлерстайн предлагает совершенно новую для человечества систему, в основе которой будут заложены принципы демократии и равноправия. Последователи И. Валлерстайна утверждают, что необходимо изменение принципов системы образования. Том Дж. Гриффитс и Роберт Имре отмечают: «Необходим фундаментальный сдвиг в понимании образования и школы, не фокусироваться на наборе результатов экзаменов и “достижений”..., а позволить творчеству функционировать в соответствии с творческими потребностями человека. Мир в целом – это образовательная программа, а не предвзятый набор содержания учебного плана или фактов, которые нужно усвоить и проверить» [24, р. 8].

Одной из центральных тем в исследованиях вопросов реформирования образовательных систем является проблема доступа к качественному образованию. Так, решению проблемы всеобщего начального образования к 2015 г. была посвящена программа ООН «Образование для всех» (EFA). В условиях современной капиталистической мир-экономики эта программа не достигла желаемых результатов, однако исторически она была реализована в СССР. Более того, в 1961 г. в Советском Союзе была поставлена цель обязательного среднего образования для всего населения, и, как известно, эта цель была достигнута. Анализируя проблемы современного мира и трудности реализации программы «Образование для всех», Том Дж. Гриффитс и Ж. Милей обращают внимание на результаты социалистического проекта. Они отмечают, что «постоянное внимание к целям “Образования для всех” и к результатам международных сравнений эффективности и справедливости образования, их значения для организационных, учебных и педагогических практик как двух ключевых параметров современной политики подтверждают актуальность социалистического образовательного мышления» [25, р. 163]. Успех советской образовательной системы и процессы ее трансформации в странах бывшего социализма становятся предметами исследований современных ученых. Так, в 2013 г. этой тематике был посвящен одиннадцатый выпуск научного журнала «Globalisation, Societies and Education», в этом же году вышла коллективная монография «Logics of Socialist Education. Engaging Crisis, Insecurity and Uncertainty» [26]. Исследование проблем

и, что главное, перспектив советского образования в постсоветском мире присутствует в вышедшей в 2018 г. коллективной монографии «The future of (post) socialism: Eastern European perspectives» [27]. Среди многих положительных характеристик советской системы образования авторы отмечают способствующую межкультурной коммуникации интернациональность, отсутствие классового принципа, доступность и бесплатность, светскость, преемственность программ дошкольного и школьного образования, ориентированность на всестороннее развитие личности, обеспечение вертикальной мобильности (социальных лифтов), воспитание социальной ответственности и человеческого достоинства. Наличие положительных характеристик у советской системы образования не означает, что они на протяжении всего советского периода и повсеместно получали полную реализацию, но это была система, способная более эффективно решать задачи, которые мировое сообщество пытается решить сегодня. Эта система не была совершенной и ее нельзя идеализировать, но в ней были «ресурсы и идеи, которые могут повлиять на преобразования в настоящем» [28, р. 15]. В целом следует отметить, что в миросистемном подходе присутствует поиск альтернатив развития образования. Обращение к опыту советской образовательной системы и педагогики продиктовано потребностями современного общества и надеждами на формирование более демократического, эгалитарного мироустройства. Как отметил Зигмунт Бауман, «если в мире людей должно быть сообщество, то оно может быть (и должно быть) сообществом, сотканным из сопереживания и взаимной заботы; сообществом заботы и ответственности за равное право быть человеком и равную способность действовать в соответствии с этим правом» [29, р. 149–150].

В российском научно-педагогическом сообществе потенциал и проблемы советской системы образования, ее трансформация в постсоветский период исследуется, например, на страницах журнала «Философия образования» (см.: [30–35]). Трудности и перспективы отечественной педагогики, а также системы образования часто рассматриваются с позиции состояния глобальной системы и ее кризиса, что свойственно и миросистемному подходу⁹. Но необходимо согласиться и с С. В. Ивановой, отметившей, что «часто мы не понимаем “духа времени”, не видим нового мира и современности» [34, с. 200]. В большей мере это утверждение соответствует политике российского государства в сфере образования. Обращает на себя внимание подчеркнутое отсутствие преемственности с принципами и багажом советской школы в государственных реформах отечественной системы образования. Преемственность с советской

⁹ См., напр., статьи журнала «Философия образования» за 2018 г. (№ 74. Вып. 1. в разделе «Трансформация системы образования в условиях глобализации»).

школой могла стать необходимой основой для создания единого образовательного пространства бывших социалистических республик. В 1997 г. была принята Концепция о формировании единого образовательного пространства СНГ. К сожалению, проекты, предложенные для развития отношений в образовательной деятельности, не получили полноценной реализации. В правительстве Российской Федерации возобладало стремление интегрироваться в европейскую систему образования. Относительно развития творческих способностей человека вызывает беспокойство то, что в эпоху, размывающую в нашем обществе границы между добром и злом, между прекрасным и безобразным из педагогических институтов практически повсеместно изгоняются такие классические философские учебные дисциплины, как «Этика» и «Эстетика». Означает ли это, что будущие учителя, те, кто призван сеять «разумное, доброе, вечное» (Н. А. Некрасов¹⁰), не должны на уровне понятий, имеющихся подходов и современных дискуссий знать и уметь отвечать на вопрос «Что такое доброе и прекрасное?». Если Министерство просвещения собирается воспитывать «человека-творца», то кто будет отвечать на эти сущностные вопросы о творчестве юным пытливым умам?

Заключение. Как показывают исследования в рамках миросистемного подхода, ситуация, сложившаяся в российской системе образования, не уникальна. Современная система образования способствует закреплению глобальной стратификации и системе социального неравенства внутри обществ. Процесс периферизации экономики России влечет за собой процесс периферизации российского образования. Заимствование западных образцов образования при обесценивании отечественных педагогических традиций означает не развитие, а трансформацию системы. Российская система образования, активно встраиваемая правительством в мировую систему, утрачивает свою уникальность и обрекает большинство российских граждан на «процветание» – возможность наслаждаться, творить и участвовать – в рамках периферийного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. **Wallerstein I.** Citizens All? Citizens Some! The Making of the Citizen // *Comparative Studies in Society and History*. – 2003. – Vol. 45, № 4. – P. 650–679. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0010417503000318>
3. **Frank A.G.** The Development of Underdevelopment // *Monthly Review*. – 1966. – Vol. 18, № 4. – P. 17–31. URL: <https://doi.org/10.14452/MR-018-04-1966-08>

¹⁰ *Некрасов Н. Сеятелям* [Электронный ресурс]. – URL: <https://rustih.ru/nikolaj-nekrasov-seyatelyam> (дата обращения: 28.04.2019).

4. **Chase-Dunn C., Hall T.D.** Rise and Demise. Comparing World-Systems. Western Press. – Oxford, 1997. – 322 p. URL: <https://www.fulcrum.org/concern/monographs/0r967435d>
5. **Arnové R. F.** Comparative Education and World-Systems Analysis // Comparative Education Review. – 1980. – Vol. 24, № 1. – P. 48–62. DOI: 10.1007/978-1-4020-6403-6_8
6. **Griffiths T. G., Knezevic L.** World-systems Analysis in Comparative Education: An Alternative to Cosmopolitanism // Cosmopolitanism, Education and Comparative Education. – 2009. – Vol. 12. – P. 66–75. URL: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25582_12_01_Griffiths_Knezevic.pdf
7. **Griffiths T. G., Knezevic L.** Wallerstein's world-systems analysis in comparative education: A case study // Prospects. – 2010. – Vol. 40. – P. 447–463. DOI: 10.1007/s11125-010-9168-0
8. **Clayton T.** «Competing Conceptions of Globalization» Revisited: Relocating the Tension between World-Systems Analysis and Globalization Analysis // Comparative Education Review. – 2004. – Vol. 48, № 3. – P. 274–294. DOI: <https://doi.org/10.1086/421180>
9. **Almeida Paul D., Chase-Dunn C.** Globalization and Social Movements // Annual Review of Sociology. – 2018. – Vol. 44. – P. 189–211. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041307>
10. **Изгарская А. А.** Образование в эпоху модернизации с позиции миросистемного подхода // Философия образования. – 2011. – № 3 (36). – С. 12–18. URL: https://prepod.nspu.ru/file.php/32/Filosofija_obrazovaniya_3_36_2011.pdf
11. **Meyer J. W., Ramirez F. O., Soysal Y. N.** World Expansion of Mass Education, 1870–1980 // Sociology of Education. – 1992. – № 2. – P. 128–149. DOI: 10.2307/2112679
12. **Griffiths T. G., Arnove R. F.** World culture in the capitalist world-system in transition // Globalisation, Societies and Education. – 2015. – Vol. 13, № 1. – P. 88–108. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967488>
13. **Demeter M.** The World-Systemic Dynamics of Knowledge Production: The Distribution of Transnational Academic Capital in the Social Sciences // Journal of world-system research. – 2019. – Vol. 25, Issue 1. – P. 111–144. URL: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/index.php/jwsr/article/view/887>
14. **Kerr J.** Western epistemic dominance and Coloniality: Considerations for thought and practice in programs of teacher education // Decolonization. Indigeneity, Education & Society. – 2014. – Vol. 3, № 2. – P. 83–104. URL: <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/21148>
15. **Santos Sousa Boaventura de.** The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South. – Durham, London: Duke Univ. Press, 2018, – 376 p. URL: <https://www.dukeupress.edu/the-end-of-the-cognitive-empire>
16. **Mignolo W. D.** The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options. – Durham, London: Duke Univ. Press, 2011. – 410 p. URL: <https://www.dukeupress.edu/the-darker-side-of-western-modernity>
17. **Bennett K.** Introduction: The Political and Economic Infrastructure of Academic Practice: The «Semiperiphery» as a Category for Social and Linguistic Analysis // The Semiperiphery of Academic Writing. Discourses, Communities and Practices / Ed. K. Bennett. – London: Palgrave Macmillan, 2014. – P. 1–9. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137351197_1
18. **Arnové R. F.** World-systems Analysis and Comparative Education in the Age of Globalization // International Handbook of Comparative Education / Ed. Robert Cowen, Andreas M. Kazamias. – Springer Science, 2009. – P. 101–119. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_8
19. **Schott T.** Ties between Center and Periphery in the Scientific World-System: Accumulation of Rewards, Dominance and Self-Reliance in the Center // Journal of World-System Research. – 1998. – № 4. – P. 112–144. URL: <http://jwsr.pitt.edu/ojs/index.php/jwsr/article/view/148>

20. **Griffiths T. G.** Fifty Years of Socialist Education in Revolutionary Cuba: A World-Systems Perspective // Journal of Iberian and Latin American Research. – 2009. – № 15. – P. 45–64. DOI: <https://doi.org/10.1080/13260219.2009.11090849>
21. **Prokou E.** Nonuniversity higher education reform in France, Germany, and Greece: A comparison of core and semiperiphery societies // Comparative Education Review. – 2006. – Vol. 50, № 2. – P. 196–216. DOI: 10.2307/4091391
22. **Адорно Т. В.** Эстетическая теория / пер. с нем. А. В. Дранова. – М.: Республика, 2001. – 527 с.
23. Есть ли будущее у капитализма? / И. Валлерстайн, Р. Коллинз, М. Манн, Г. Дурлугьян, К. Калхун; пер. с англ. под ред. Г. Дурлугьяна. – М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2015. – 320 с.
24. **Imre R., Griffiths T. G.** Mass Education, Global Capital, and the World. The Theoretical Lenses of Istvan Meszaros and Immanuel Wallerstein. – N.-Y.: Palgrave and Macmillan, 2013. – 201 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/258883684_Mass_Education_Global_Capital_and_the_World_The_Theoretical_Lenses_of_Istvan_Meszaros_and_Immanuel_Wallerstein
25. **Griffiths T. G., Millei Z.** Education in/for socialism: historical, current and future perspectives // Globalisation, Societies and Education. – 2013. – Vol. 11, № 2. – P. 161–169. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2013.783312>
26. Logics of Socialist Education. Engaging Crisis, Insecurity and Uncertainty / Ed. T. G. Griffiths, Z. Millei. – N.-Y.; London: Springer, 2013. – 210 p. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-4728-9>
27. The future of (post) socialism: Eastern European perspectives / Eds. John Frederick Bailyn, Dijana Jelača, Danijela Lugiarić. – N.-Y.: SUNY PRESS, 2018. – 264 p.
28. **Griffiths T. G., Millei Z.** Introduction: Discovering and Negotiating Socialist Educational Logics Under Post-socialist Conditions // Logics of Socialist Education. Engaging Crisis, Insecurity and Uncertainty / Ed. T.G. Griffiths, Z. Millei. – N.-Y.; London: Springer, 2013. – P. 1–15. DOI: 10.1007/978-94-007-4728-9_1
29. **Vauman Z.** Community. Seeking Safety in an Insecure World. – Cambridge: Polity, 2001. – 159 p.
30. **Абрамова М. А.** Трансформация идеи единства народов в советский и постсоветский периоды // Философия образования. – 2017. – № 4 (73). – С. 28–36. DOI: 10.15372/PHE20170403 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30754571>
31. **Румянцева Н. Л.** О проблемах российского образования // Философия образования. – 2017. – № 2 (71). – С. 3–12. DOI: 10.15372/PHE20170201
32. **Новиков С. Г.** Природа отечественного проекта воспитания периода формирования модернизации общества // Философия образования. – 2017. – № 2 (71). – С. 15–23. DOI: 10.15372/PHE20170202
33. **Пфаненштиль И. А., Яценко М. П.** Дискуссия об историческом пути России и ее отражение в учебном познании // Философия образования. – 2017. – № 1 (70). – С. 13–22. DOI: 10.15372/PHE20170102 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28830630>
34. **Косенко Т. С., Наливайко Н. В., Лигостаев А. Г., Яковлева И. В.** Изменение роли образования в XXI в. (стенограмма вебинара) // Философия образования. – 2018. – № 3 (76). – С. 199–219. DOI: 10.15372/PHE20180317
35. **Яковлева И. В.** Эпистемологический анализ образовательных парадигм и путей выстраивания нового образовательного вектора (социокультурный подход) // Философия образования. – 2017. – № 3 (72). – С. 38–50. DOI: 10.15372/PHE20170304

REFERENCES

1. Vigotsky L. S. *Imagination and Creativity in Childhood: Psychological essay: A book for the teacher.* Moscow: Prosveshение Publ., 1991, 93 p. (In Russian)

2. Wallerstein I. Citizens All? Citizens Some! The Making of the Citizen. *Comparative Studies in Society and History*, 2003, vol. 45, no. 4, pp. 650–679. DOI: 10.1017/S0010417503000318
3. Frank A. G. The Development of Underdevelopment. *Monthly Review*, 1966, vol. 18, no. 4, pp. 17–31. URL: <https://doi.org/10.14452/MR-018-04-1966-08>
4. Chase-Dunn C., Hall T. D. *Rise and Demise. Comparing World-Systems*. Western Press. Oxford, 1997, 322 p. URL: <https://www.fulcrum.org/concern/monographs/0r967435d>
5. Arnove R. F. Comparative Education and World-Systems Analysis. *Comparative Education Review*, 1980, vol. 24, no. 1, pp. 48–62. DOI: 10.1007/978-1-4020-6403-6_8
6. Griffiths T. G., Knezevic L. World-systems Analysis in Comparative Education: An Alternative to Cosmopolitanism. *Cosmopolitanism, Education and Comparative Education*, 2009, vol. 12, pp. 66–75. URL: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25582_12_01_Griffiths_Knezevic.pdf
7. Griffiths T. G., Knezevic L. Wallerstein's world-systems analysis in comparative education: A case study. *Prospects*, 2010, vol. 40, pp. 447–463. DOI 10.1007/s11125-010-9168-0
8. Clayton T. «Competing Conceptions of Globalization» Revisited: Relocating the Tension between World-Systems Analysis and Globalization Analysis. *Comparative Education Review*, 2004, vol. 48, no. 3, pp. 274–294. DOI: 10.1086/421180
9. Almeida Paul D., Chase-Dunn C. Globalization and Social Movements. *Annual Review of Sociology*, 2018, vol. 44, pp. 189–211. DOI: 10.1146/annurev-soc-073117
10. Izgarskaya A. A. Education in the Era of Modernization from the Perspective of the World-system Approach. *Philosophy of Education*, 2011, no. 3 (36), pp. 12–18. URL: https://prepod.nspu.ru/file.php/32/Filosofija_obrazovanija_3_36_2011.pdf (In Russian)
11. Meyer J. W., Ramirez F. O., Soysal Y. N. World Expansion of Mass Education, 1870–1980. *Sociology of Education*, 1992, no. 2, pp. 128–149. DOI: 10.2307/2112679
12. Griffiths T. G., Arnove R. F. World culture in the capitalist world-system in transition. *Globalisation, Societies and Education*, 2015, vol. 13, no. 1, pp. 88–108. DOI: 0.1080/14767724.2014.967488
13. Demeter M. The World-Systemic Dynamics of Knowledge Production: The Distribution of Transnational Academic Capital in the Social Sciences. *Journal of world-system research*, 2019, vol. 25, issue 1, pp. 111–144. URL: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/index.php/jwsr/article/view/887>
14. Kerr J. Western epistemic dominance and Coloniality: Considerations for thought and practice in programs of teacher education. *Decolonization. Indigeneity, Education & Society*, 2014, vol. 3, no. 2, pp. 83–104. URL: <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/21148>
15. Santos Boaventura de Sousa. *The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South*. Durham; London: Duke Univ. Press, 2018, 376 p. URL: <https://www.dukeupress.edu/the-end-of-the-cognitive-empire>
16. Mignalo W. D. *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Durham; London: Duke Univ. Press, 2011, 410 p. URL: <https://www.dukeupress.edu/the-darker-side-of-western-modernity>
17. Bennett K. Introduction: The Political and Economic Infrastructure of Academic Practice: The «Semiperiphery» as a Category for Social and Linguistic Analysis. *The Semiperiphery of Academic Writing. Discourses, Communities and Practices*. Ed. K. Bennett. London: Palgrave Macmillan Publ., 2014, pp. 1–9. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137351197_1
18. Arnove R. F. World-systems Analysis and Comparative Education in the Age of Globalization. *International Handbook of Comparative Education*. Ed. Robert Cowen, Andreas M. Kazamias. Springer Science, 2009, pp. 101–119. DOI: 10.1007/978-1-4020-6403-6_8
19. Schott T. Ties between Center and Periphery in the Scientific World-System: Accumulation of Rewards, Dominance and Self-Reliance in the Center. *Journal of World-System Research*, 1998, no. 4, pp. 112–144. DOI: 10.5195/jwsr.1998.148
20. Griffiths T. G. Fifty Years of Socialist Education in Revolutionary Cuba: A World-Systems Perspective. *Journal of Iberian and Latin American Research*, 2009, no. 15, pp. 45–64. DOI: 10.1080/13260219.2009.11090849

21. Prokou E. Nonuniversity higher education reform in France, Germany, and Greece: A comparison of core and semiperiphery societies. *Comparative Education Review*, 2006, vol. 50, no. 2, pp. 196–216. DOI: 10.2307/4091391
22. Adorno T. W. *Aesthetic Theory*. Transl. by A. V. Dranova. Moscow: Respublika Publ., 2001, 527 p. (In Russian)
23. Wallerstein I., Kollins R., Mann M., Derluguian G., Calhoun C. Does Capitalism Have a Future? Transl. and ed. G. Derluguian. Moscow: Gaidar Institute Publishing House, 2015, 320 p. (In Russian)
24. Imre R., Griffiths T. G. *Mass Education, Global Capital, and the World. The Theoretical Lenses of Istvan Meszaros and Immanuel Wallerstein*. New York: Palgrave and Macmillan Publ., 2013, 201 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/258883684_Mass_Education_Global_Capital_and_the_World_The_Theoretical_Lenses_of_Istvan_Meszaros_and_Immanuel_Wallerstein
25. Griffiths T. G., Millei Z. Education in/for socialism: historical, current and future perspectives. *Globalisation, Societies and Education*, 2013, vol. 11, no. 2, pp. 161–169. DOI: 10.1080/14767724.2013.783312
26. *Logics of Socialist Education. Engaging Crisis, Insecurity and Uncertainty*. Ed. T. G. Griffiths, Z. Millei. New York; London: Springer Publ., 2013, 210 p. DOI: 10.1007/978-94-007-4728-9
27. *The future of (post) socialism: Eastern European perspectives / Eds. John Frederick Baily, Dijana Jelača, Danijela Lugarić*. New York: SUNY PRESS Publ, 2018, 264 p.
28. Griffiths T. G., Millei Z. Introduction: Discovering and Negotiating Socialist Educational Logics Under Post-socialist Conditions. *Logics of Socialist Education. Engaging Crisis, Insecurity and Uncertainty*. Ed. T. G. Griffiths, Z. Millei. New York; London: Springer Publ., 2013, pp. 1–15. DOI 10.1007/978-94-007-4728-9_1
29. Bauman Z. *Community. Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge: Polity Publ., 2001, 159 p. URL: https://books.google.ru/books?id=XzdYeiDw_3QC&hl=ru
30. Abramova M. A. The Transformation of the Idea of Unity of the Peoples in the Soviet and Post-soviet Periods. *Philosophy of Education*, 2017, no. 4 (73), pp. 28–36. DOI: 10.15372/PHE20170403 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30754571> (In Russian)
31. Rumyantseva N. L. On the Problem of Russian Education. *Philosophy of Education*, 2017, no. 2 (71), pp. 3–12. DOI: 10.15372/PHE20170201 (In Russian)
32. Novikov S. G. The Essence of Domestic project of Upbringing in the Period of forced Modernization of the Society. *Philosophy of Education*, 2017, no. 71, issue 2, pp. 15–23. DOI: 10.15372/PHE20170202 (In Russian)
33. Pfanenshtil I. A., Yatsenko M. P. Discussion about Historical Path of Russian and its Reflection in the Learning Cognition. *Philosophy of Education*, 2017, no. 2 (71), pp. 13–22. DOI: 10.15372/PHE20170102 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28830630>
34. Kosenko T. S., Nalivayko N. V., Ligostaev A. G., Yakovleva I. V. The changing role of education in the 21st century (transcript of the webinar). *Philosophy of Education*, 2018, no. 3 (76), pp. 199–219. DOI: 10.15372/PHE20180317 (In Russian)
35. Yakovleva I. V. Epistemological analysis of educational paradigms and the ways of provide new educational vector (a socio-cultural approach). *Philosophy of Education*, 2017, no. 3 (76), pp. 38–50. DOI: 10.15372/PHE20170304 (In Russian)

Received August 20, 2019

Поступила: 20.08.2019

Accepted by the editors October 30, 2019

Принята редакцией: 30.10.2019