

О ДЕЙСТВУЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ НА БАЗЕ ПОНЯТИЯ ОБ «АРХИТЕКТОНИЧЕСКОМ ЦЕНТРЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВИДЕНИЯ» (М.М. БАХТИН)

ИРИНА САЗИНА

Ирина Сазина – г. Энгельс, Россия
E-mail: era_vl@mail.ru

Изменения, происходящие сегодня в отечественном образовании «для всех» (цифровизация/платформизация), не отменяют значимости образовательной тематики как широкого социо-культурного проекта будущего, но актуализируют целеполагание всей этой сферы – как «образования человека», открывая новые направления поисков гуманистической образовательной модели. Определенный круг идей русской философской эстетики конца XIX – начала XX вв., имеющих значение «цивилизационного кода» и сыгравших заметную роль в образовательных новациях в нашей стране в 90-е годы XX века, – рассматривается в статье как ценность в построении актуальной образовательной модели в новых условиях цифровой трансформации в новых условиях цифровой трансформации. Создание такой модели в статье обусловливается необходимостью для практики формируемого эстетическим сознанием целостного знания об «образовании человека». В качестве одного из концептуальных оснований действующей образовательной модели предлагается рассмотреть понятие об «архитектоническом центре эстетического видения» М. М. Бахтина. Как ориентир и творческое начало это отвечало бы: А. Внутренней для культуры детства потребности роста, развития, «возрастания». Б. Ситуации нарождающейся новой социальной реальности цифровых платформ (особенно, с точки зрения её рисков). Цель статьи: показать возмож-

ность формирующей замысел целого образовательного пространства «эстетики образования», исходя из предметного представления «архитектонического центра эстетического видения» (включая вариант «эстетики образования» в виде соответствующих цифровых образовательных платформ). В статье утверждается, что концептуальная значимость понятия «архитектонического центра эстетического видения» отвечает также современным проектным задачам в образовании (создания соответствующей обучающей «цифровой платформы», максимально приближенной к содержанию, смыслу и целям «образования человека»), открывает перспективу преодоления пределов одних лишь технических/технологических образовательных задач, прокладывает путь к более успешным практикам в области «воспитания».

Ключевые слова: архитектурный центр эстетического видения, эстетика образования, действующая образовательная модель, цифровая платформа

CREATING THE CURRENT HUMANISTIC EDUCATIONAL MODEL FROM “ARCHITECTONIC CENTER OF AESTHETIC VISION” (M.M. BAKHTIN)

Irina Sazina

Engels, Russia

E-mail: era_vl@mail.ru

The changes taking place today in domestic mass-education (digitalization / platformization) do not cancel the significance of educational topics as a broad socio-cultural project of the future, but update the goal-setting of this entire area – as “human education”, opening up new directions for the search: for a humanistic educational model. A certain circle of ideas of Russian philosophical aesthetics of the late 19th – early 20th centuries, which have the meaning of a “civilization code” and played a significant role in educational innovations in our country in the 90s of the XX century, is considered in the article as a value in the construction of an actual educational model in new conditions (digital transformation). The creation of such a model is conditioned in the article by the need for a holistic knowledge about the “education of a person”, formed by aesthetic consciousness. As well as aesthetic knowledge about education: aesthetics as a “value science” and “aesthetics of education”. As one of the conceptual foundations of the current educational model it is proposed the concept of the “architectonic center of aesthetic vision” by M. M. Bakhtin. As a guideline and creative beginning of the corresponding one, this would correspond to: A. The

internal need for the “culture of childhood” for growth, development. B. Situations of the emerging new social reality of digital platforms (especially in terms of its risks). The purpose of the article: to show the possibility of the “aesthetics of education” that forms the concept of the whole educational space, based on the substantive idea of the “architectonic center of aesthetic vision” (including its variant in the form of appropriate digital educational platforms). The article argues that the conceptual significance of the concept of “architectonic center of aesthetic vision” meets modern design tasks in education (the corresponding educational “digital platform”, as close as possible to the content, meaning and goals of “human education”), opens up the prospect of overcoming the limits of mere technical / technological educational tasks of successful learning, opening the way to more successful solutions to problems in the field of “education”.

Keywords: “architectonic center of aesthetic vision”, aesthetics of education, current educational model, digital platform

Как особое социо-культурное пространство и область культуротворчества, практики отечественного образования «для всех» (в особенности, с появлением у общества «нового типа интересов» в виде цифровизации-платформизации-трансформации) находятся в поиске актуальных действующих образовательных, по преимуществу обучающих, моделей. И возвращаются сегодня вновь к широкой постановке задач воспитания. Даже в области чисто педагогических технических («технологических») задач это возможно лишь вместе с полным пониманием всей целеполагающей сферы образования, а значит, и с участием универсальных смыслов. К ним относится выраженная и закреплённая русским языком традиция связывать «образование человека» с эстетической категорией «образа». «Образовывать значит придавать «вид, образ», «слагать, составляя нечто целое, отдельное» (Dal', 1905, 794). С универсальностью понятия образования связано также и понимание эстетики как «ценностной науки» (вместе с широким признанием глубоко положительного значения сопровождающих педагогическую практику элементов художественно-эстетической деятельности).

Работа в этом ключе ставит перед необходимостью не только вновь и вновь отвечать на вопрос о том, что же есть «образование человека», но и соотносить уже имеющиеся и известные

ответы с сильно усложнившимся рядом новых условий и контекстов. Наличие среди них того, что в нарождающейся новой социальной реальности цифровых платформ может также существенно изменить и самого человека (включая его новые эстетические практики), вряд ли означает отмену роли образования в решении «универсальной и бесконечной культуротворческой задачи». Хотя может и заставить на время забыть известные общие определения роли эстетики в понимании «образования человека» со всей универсальностью его смысла.

В меняющихся условиях выдвигается идея концептуальной «эстетики образования». Некоторые теоретики (см., например, Gibbs, 2021, 19), видят в этом возможность избежать «диктата дефиниций» (в виде единственно правильного категориального смысла слова «образование»). На этом пути возникает вопрос о подлинных началах и формах соответствующих образовательных практик. Полагаем, определение М. М. Бахтиным (эссе 20-х годов XX века «К философии поступка») авторского творческого начала в создании художественного произведения как «архитектонического центра эстетического видения» (Bahtin, 2003) способно раскрыть и акцентировать важный творческий импульс в образовательной деятельности, в действительно сложных её основаниях, смыслах, проявлениях и результатах (как общих, так и частных).

В предполагаемой сегодня «эстетике образования» понятие «архитектонического центра эстетического видения» оказывается значимым потому, что суть его действия и в проектировании, и в работе по проекту, заключена в необходимой настройке всего процесса. Как и в возможности выбора своего «тона» (сродни музыкальному) для каждого из «участков» работы. Когда все необходимые обязательные процедуры, вплоть до самых сложных и скрытых от теории участков живого организма «школьной повседневности», отвечают динамике становления (возрастания) личности.

В истории русской эстетической мысли (философской эстетики с явным образовательным акцентом) нередко находим вполне готовый материал для такой «настройки». Например, в богословско-антропологической интерпретации образов Достоевского у известного своими педагогическими трудами В. В.

Зеньковского. В посвящённой памяти писателя речи (1931 г.) о красоте в мирозерцании Достоевского, а позже, в 1948-1950 г., и в «Истории русской философии», В. В. Зеньковский даёт эстетическую оценку тому, как писатель строит судьбы своих героев. «Сумма» этой оценки, как настоящее событие образовательного смысла, выражена В. В. Зеньковским понятием «внутреннего логоса личности» (Zen'kovsky, 2001, 400). Событие смысла или его эстетически акцентированный «тон» участвует в становлении «внутреннего логоса» героя. И это не только некий предельный случай сложного поиска ответов на вопросы о судьбе новых поколений в России XIX века и в будущем отечественной культуры. Такой поиск отражён в художественном дискурсе романа Ф. М. Достоевского «Подросток» (с его мыслью об исчезающей красоте, являющейся лишь в прекрасном «золотом сне» в виде прекрасного пейзажа Клода Лоррена). Это ещё и путь восстановления «архитектонического единства» из «беспорядка» в направлении «внутреннего логоса» личности. Картина такого восстановления и предстаёт в романе Ф. М. Достоевского «Подросток».

Определить «центр», эстетически и архитектурно организуемый также и сегодня построение действующих образовательных моделей, не слишком легко. Но вполне возможно в сегодняшней педагогической реальности, в создании образовательных моделей и проектов, в практиках и обучения, и воспитания. А также в понимании места и миссии отечественного образования, отечественной школы, в решении «бесконечной и универсальной задачи культуротворчества».

Миссия эта определённо наметилась в отдельных экспериментах в отечественной школе «для всех» в конце XX века.

По этому пути пошли несколько собственно педагогических и философско-педагогических проектов отечественной школы 90-х годов XX века. Опыт их новаций открыл новые возможности для интерпретации круга образовательных проблем в их многообразном и постоянно меняющемся, эстетически-ценностном, виде и содержании, способствовал порождению новых разнообразных образовательных практик и инициатив. Разными путями входящие в новые форматы образовательных моделей, эти идеи и сегодня ждут: а) определения места и роли эстетики в

понимании образования в целом и б) принятия необходимых управленческих решений в отношении отечественной школы, исходящих из «эстетики образования» в построении и запуске модели «эстетической парадигмы образования». Обобщающий взгляд на этот период в истории отечественного образования с позиций «эстетики образования» также делает понятие об «архитектоническом центре эстетического видения» необходимым. Это подтверждено известными образовательными инновациями в нашей стране конца XX века, некоторые из которых, основываясь на отечественной философско-эстетической традиции, оказались прочно связаны с именем М. М. Бахтина.

Идея диалога культур (не адресуемая Бахтиным специально образованию и школе) определила творческий замысел осуществленной В. С. Библером (и работавшей с ним группой учёных и педагогов) «Школы диалога культур», сделав идею «диалогичности мышления» достаточно широко известной практикующим педагогам. Понимаемая здесь и как актуальное состояние культуры, и как необходимость (всеобщность и ценность), идея диалога стала своего рода восхождением к педагогически-образующей детерминации сознания и педагогическим решениям проблем построения личностного «Я». Путь такого восхождения мыслился в проекте как деятельность эстетическая. Её место в этом проекте определялось тем, что, как полагал В. С. Библер,

диалогическое философское мышление, сохраняя свою всеобщность, должно вместе с тем иметь «рядом» с собой (в оппозиции себе) эстетическую деятельность, эстетически оформленное сознание, как то своё начало, которое должно вновь и вновь полагаться и аннигилироваться. (Bibler, 1998, 70)

О таком начале, «архитектоническом центре эстетического видения», идёт речь у М. М. Бахтина (Bahtin, 2003). В его тексте это понятие возникает по мере описания структуры творческого замысла художественного произведения. Однако, за ним вырастает и целый спектр смыслов и значений, гораздо более широкий, чем лишь «технические» задачи художника-мастера. И прежде всего, лично значимый в принципе для любого человека (тем более, для становящегося «образованным») смысл творческий и мировоззренческий. Не прибегая, как замеча-

ет сам Бахтин, к «инвентарному перечню ценностей», он за каждым из называемых моментов содержания этого понятия (участное сознание, поступок и т.д.) имеет в виду смысл, настолько же философски фундаментальный, насколько и практически значимый для педагога. И каждый раз это смысл, теснейшим образом связанный с живой личностью, «поступком» мысли и действия, с самой событийностью жизни. Определяет его Бахтин как

ценностный ... эмоционально-волевой центр ... конкретного многообразия бытия мира», всегда «конкретную архитектуру переживаемого мира», содержащуюся «в действительной ценностно-значимой единственности поступка. (Bahtin, 2003,37)

Как элемент школьного проекта такой «архитектонический центр эстетического видения» выступает: 1. Возможностью настроить наилучший доступ соответствующей эстетической теории к образовательной практике (вполне ординарной и совсем не элитной, включающей сегодня в свою орбиту и цифровизованные её состояния). 2. Началом образовательной модели, которая (находясь в значительной своей части за пределами «статистики», «цифрового следа», цифровых показателей рынка и т.д.) остаётся условием сохранения растущим человеком самого себя, своего «Я» и своей человеческой субъектности. И в образовательных процедурах (позволяя личности, в результате получения образования в его подлинном смысле, также не исчезнуть перед лицом рисков и угроз цифрового мира), и в жизни.

Практически каждый выявленный Бахтиным элемент «архитектоники эстетического видения» готов к тому, чтобы в условиях определённой педагогической реальности из него как из ключевой начальной точки могли быть выстроены: и сама образовательная модель, и тот или иной отдельный её элемент. Таково, например, понятие «участности сознания». В качестве принципа (среди других принципов, объединяемых понятием о «гуманитарном мышлении») и в качестве элемента «архитектоники эстетического видения» участное сознание может быть оформлено в отдельный структурный блок с соответ-

ствующими образовательными задачами (так сегодня формируется область «партиципативной педагогики»). Важно то, что даже в отдельности фрагментов каждый из них сохраняет органичную встроенность в разные участки практики, в архитекtonику творчески создаваемых образовательных замыслов и моделей. В качестве начала новой образовательной модели это означает сохранение адресованности к личности и её «возрастанию» (или, в терминологии В. В. Зеньковского в отношении творчества Достоевского, восхождению к своему «внутреннему логосу»). Подчеркнём, что в модель такого рода эти задачи будут включены не в виде «смутного», представленного исключительно в метафорах, замысла или «идеи» (о которых современные управленцы говорят, что с ним «работать нельзя»). А в виде хорошо понятного, относительно нетрудно дешифруемого на управленческом и психолого-педагогическом уровне (по сути, основном для школы в целом, и для педагогов, и для тех, кого они учат), – «архитектонически» скреплённого в определенных очертаниях и тематике начала-образа. В предельном своём выражении, слагаемый в отдельное целое, этот образ, как правило, открыт многообразным педагогическим усилиям (обработке, отёсыванию, украшению) и представлению о человеческом «виде» и «образе» (Dal',1905, 794).

Как силовое поле, проявляющее свою внутреннюю динамику на почве «образования человека», «архитектонический центр эстетического видения» может стать и началом соответствующей цифровой образовательной платформы (хотя в этом варианте проектировщику придётся, всё же, озадачиться «инвентаризацией ценностей», которой стремился избежать, говоря об архитектурном центре эстетического видения, Бахтин). В отношении предполагаемых цифровых образовательных моделей, выстроенных из такого архитектурного центра, искомой теории (концептуальной эстетике образования) предстоит определить, насколько гарантированно предпринимаемые усилия обеспечат это целое. С какой максимально возможной именно в гуманитарном смысле отдачей это произойдёт, и как такая модель сможет миновать при этом обычные «подводные рифы» педагогической работы (чисто внешних, технизированных, максимально формализованных машин-

ных подходов). С этой точки зрения, если создание цифровой платформы для решения полного цикла образовательных задач (вместе со стремлением получить в качестве результата – «пользу») ни в каком виде не имеет такого «центра», и, прежде всего, не имеет его именно на этапе подготовки, – то и усилия не завершатся действующей образовательной моделью, не поведут к цели (результату). Хотя понятно, что быстро и сразу создать работающую, приемлемую для исполнителей схему, вряд ли удастся. Работа эта, конечно, потребует времени.

Необходимая «взаимная обработка понятий», задействованных в создании такой модели сегодня нуждается: и в «эстетической способности суждения», и в «свободной игре» рассудка и воображения. Тогда и «многоуровневость» такой работы станет выражением той особой внутренней динамики творчества, которая определена и направлена «архитектоническим центром» (он каждый раз будет найден в тех или иных конкретных обстоятельствах творчества).

В статье «Кант. Третья критика» такую «обработку» замечательно поясняет Т. Б. Длугач (философ и участник проекта «Школа диалога культур» В. С. Библера), начиная с прояснения точного значения «игры» (у Канта)

Когда Кант говорит об игре, например, рассудка, то имеется в виду, что человек должен много размышлять (*viel zu denken*) ... он ... играет, не останавливаясь ни на одном, ... и свободная игра означает в данном случае нескованность каким-то *определённым* понятием». (Dlugach, 2009, 12)

По мысли Длугач, это связано со «способностью, по Канту, эстетического суждения (восприятия) заключать в себе и нравственную способность». Именно в эстетическом суждении способности нравственная и эстетическая объединены.

В эстетике имеется уже не нравственный закон, но нравственное чувство, здесь это не в собственном смысле нравственность, а *как бы* (*als ob*) нравственность. ... такая деятельность – игра. Она как бы подготавливает возможность, но не является такими действиями. Пользы от такого применения способностей вроде бы нет никакой. ... это «польза» особого рода – она

заключается в развитии свойств личности. Ведь если рассудок образует не одно понятие, а много, то это означает, что понятия рождаются; точно также рождаются образы и нравственные заповеди. Иначе: идет процесс формирования личности и всех ее способностей, включая теоретическую и практическую». (Dlugach, 2009, 14)

«Образовательный смысл» здесь тот, что «эстетическое видение» в этой совершающейся понятийной работе суждения тем же образом соотнесено и с «участным сознанием», и с творчеством, и с «диалогом».

По существу, такая обработка была предположена и эстетическим пониманием В. С. Библером школьного проекта. А также опытом распространения идей «Школы диалога культур» на самое широкое научно-педагогическое и педагогическое сообщество: в ходе Культурологических штудий 90-х годов XX в., а затем и в публикациях с последующим анализом идеи (Motroshilova, 2017; Neretina, 2018). Здесь создавалось необходимое пространство для настройки теории. Полагаем, в ней есть место и для концептуальной эстетики образования (как наилучшего доступа к образовательной практике в её истинных значениях, открываемых эстетическим видением). И потому, даже если в известный момент в обществе констатируется отсутствие диалога (Motroshilova, 2017), всегда вероятной остаётся его новая насущность (востребованность). Как и смена состояния «аннигиляции эстетики» – её преодолением.

Идея «архитектонического центра эстетического видения» применительно к построению образовательных платформ ценна сегодня не тем, что это добавило бы «гуманности», «элитарности» и т. д. Но тем, что как элемент возможной общей для современного отечественного образования программы эстетики, она участвует в создании нового «целого педагогической реальности». Цифровые образовательные платформы (на базе которых могут решаться целые комплексы задач, в том числе, и самых насущных и непосредственно стоящих сегодня перед отечественной школой), при наличии в их замысле предметного представления об «архитектоническом центре эстетического видения», способны существовать

но усилить такие программы и улучшить их результат (даже бóльший, чем «польза»).

При условии достаточного (адекватного реальности школьной повседневности) описания «архитектонического центра эстетического видения» в качестве матрицы новой образовательной модели (а также при условии разработки соответствующих понятийных схем), возможен и оптимальный ответ на формирующийся запрос об образовательных моделях. Не только корректирующих отдельные издержки (например, вдруг забыли, что ещё и «воспитывать надо»), но и предотвращающих серьёзные риски цифровизации массовой школы (когнитивные, эмоционально-психологические, социально-психологические и другие).

Поддерживаемое, прежде всего, в рамке «эстетической парадигмы образования» (Sazina, 2009), понимание эстетической природы «образования человека» позволяет ставить и решать соответствующие задачи. В том числе, и « типовые » (но существенно отличающиеся сегодня от известных теорий «эстетического воспитания»). Для этого должны быть заново продуманы и оформлены блоки новых творческих задач: и для фундаментальной эстетической теории, и для практики построения современных действующих образовательных моделей в России. Продвижение такой программы (по мере её оформления на уровне управления) со временем может быть начато с внедрения её в практики создания цифровых платформ, как и в экспертные практики предотвращения возможных «рисков» цифровизации школы, в состав различных современных образовательных систем и процедур.

Взгляд на недавнюю историю отечественного образования с позиций «эстетики образования» и понятия об «архитектоническом центре эстетического видения» (как в смысле идеи, так и в смысле управленческого проекта), способен ориентировать отечественное образование (всех ступеней, от общего до профессионального) и не только на абстрактный идеал (поддерживаемый рекурсивным типом мышления), и не только на понимаемый в крайне узком значении пользы «компетентностный продукт». Но в большей степени на образование человека в его подлинно универсальных способно-

стях (не-развитие которых универсально катастрофично, или, как минимум, уже сейчас превращается в серьёзную угрозу развитию общества, его культуры и человека). Возникающим на этом пути задачам отвечает представление о направленности становления человека к своему «внутреннему логосу». В практическом исполнении это вовсе не связано с «элитарностью». По словам героя «Подростка» Достоевского, именно человек из народа, Макар Долгорукий, имеет «наилучшую организацию души».

В таком понимании «эстетика образования» определяет как ценность: не изобретение любой ценой всё новых и новых образовательных моделей, не случайные «мнения» и ассоциации социальных групп, – но образовательные модели, по-настоящему новые и в то же время сохраняющие действительные свои основания и роль в культуре. Только в этом смысле отечественное образование может стать подлинно «успешным» (широкий спектр этой «успешности» – это и идеология, и ценности патриотизма, и уникальность русской культуры и цивилизации, сохранность её цивилизационного кода и т.д.).

Хотя, с точки зрения практики, некоторые собственные наблюдения и подсказывают, что известные сегодня программы «эстетического воспитания» внутри общеобразовательных институций не слишком выражены в своей общезначимости. Но всё больше выглядят лишь одной из наиболее узких и необязательных практик внутри общеобразовательных учреждений. В действительности же речь должна идти о программе, способной играть роль в решении общезначимых задач (возникающих и в известных школе практиках эстетического воспитания, и при появлении вариантов медиа-эстетики, и в решении проблем специального художественно-эстетического образования, подготовки специалистов в области художественного творчества, и т.д.). А значит, речь должна идти о поиске тех моделей, которые отвечали бы эстетической программе «образования человека». В условиях появления «нового типа интересов» (цифровизации/платформизации/трансформации), – общий характер значимости эстетики образования в процессах «образования человека» (в том числе

и в виде соответствующей образовательной цифровой платформы) неминуемо проявит себя в серьёзных, соответствующих «образованию человека», заинтересованностях и видах деятельности (как общества в целом, так и его социальных групп).

Кратко подводя итог, скажем: приступить к построению современной образовательной модели, начиная с «архитектонического центра эстетического видения», при всех особенностях и различиях между сложившимися на данный момент в образовании эстетически интерпретируемыми практиками, – значит держать в руках ключ: и к началу построения действующей модели, и к организации в направлении «образования человека» любых практических действий в рамках существующих образовательных институций. А значит, и иметь возможность, исходя из действительно системообразующих условий (раскрывая при этом содержание понятия об «архитектоническом центре эстетического видения» в качестве одного из важнейших звеньев процесса построения действующих моделей), построить структуру, в том числе и в виде цифровой платформы, передающую и сохраняющую все самые жизненные («событийные») моменты образования. И как « сборки », и как « процедуры », и как способа передачи « цивилизационного кода ». И как универсальной и бесконечной – культуротворческой задачи.

REFERENCES

- Bahtin, M. M. (2003). To the Philosophy of Action. In *Collected Works: Philosophical Aesthetics of the 1920s* (1st ed., Vol. 1) (pp. 7-68). Moscow: Institut Mirovoj Literaturny imeni M. Gor'kogo Rossijskoj Akademii Nauk Publ. (In Russian)
- Bibler, V. S. (1998). Consciousness and Thinking (Philosophical Premises). In V. S. Bibler (Ed.). *Philosophical and Psychological Assumptions of the School of Dialogue of Cultures* (pp. 13-87). Moscow: ROSSPEN. (In Russian)
- Dahl, W. I. (1905). Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language. In I. A. Baudouin de Courtenay (Ed.). *Collected Works of Vladimir Dahl* (3^d ed., Vol. 2). Saint Petersburg; Moscow: Tovarishchestvo M. O. Vol'f Publ. (In Russian)

- Dlugach, T. B. (2009). Kant. Third Criticism. *Philosophical Sciences*, 7, 5-24. (In Russian)
- Gibbs, A. (2021). Coming into Life with Education: Definitions, Difficulty and Meaningfulness in Conceptual Aesthetics. *Philosophical Inquiry in Education*, 28 (1), 12-25. doi: 10.7202/1079431ar.
- Zenkovsky, V. V. (2001). The History of Russian Philosophy. Moscow: Akademičeskij Proekt, Raritet Publ. (In Russian)
- Motroshilova, N. V. (2017). Modern Corrections to Understanding the Theories of Dialogue and Their Application in the Life World (Experience in the Sociology of Cognition). *Russian Journal of Philosophical Sciences*, 3, 23-37. (In Russian)
- Neretina, S. S. (2018). V. S. Bibler and Zero Time. *Russian Journal of Philosophical Sciences*, 9, 154-160. (In Russian)
- Sazina, I. V. (2009). *Aesthetic Paradigm of Education. Introduction to the Problem Statement*. Saratov: Nauka Publ. (In Russian)