

# МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА

**Баксанский Олег Евгеньевич,**

доктор философских наук, профессор, профессор РАН, Физический институт им. П.Н. Лебедева РАН (ФИАН), Москва, e-mail: obucks@mail.ru

---

Статья посвящена анализу формирования мировоззрения каждого отдельного человека и общества в целом как результата овладения ими информацией о сущности мира и характера взаимодействия с ним. На сегодняшний день методологическая область образования характеризуется фрагментарным видением, целостная картина проблем и единая традиция их постановки и интерпретации не сложилась.

**Ключевые слова:** образование, когнитивная наука, философия образования.

---

**В** настоящее время происходят кардинальные изменения в современной научной картине мира, которые настоятельно требуют пересмотреть существующую социально-гуманитарную сферу и прежде всего реорганизовать существующие системы образования и обучения, продуктами которых мы все являемся.

Передний край современной науки формирует рождающаяся парадигма конвергентных технологий: манипулирование атомами, фактически — игра в атомарный (и молекулярный) конструктор. То, на что Природе потребовались миллиарды лет, современная геновая инженерия в состоянии реализовать в течение нескольких месяцев.

Более конкретный смысл этот термин получил после публикации в июне 2002 г. в США отчёта по гранту NSF, озаглавленного «Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information technology and Cognitive science» (M. Roco, W. Bainbridge). В контексте этого отчёта конвергентные технологии определяются через указание на явление так называемой NBIC-конвергенции (по первым буквам предметных областей: N — «нано»; B — «био»; I — «инфо»; C — «когно»).

В деле развития когнитивных исследований делается попытка реализовать принципиально новый подход. С одной стороны, изучаются процессы сознания с помощью нейронаук, физиологии и молекулярной биологии, а с другой стороны,



одновременно привлекаются специалисты различных социально-гуманитарных направлений. Аббревиатура NBIC относится к сближению нанотехнологии, биотехнологии, информационной технологии и когнитивистики. В 2013 г. было опубликовано аналитическое исследование, посвящённое NBIC2-конвергенции (означающей «выходящее за пределы NBIC-конвергенции»). Поскольку оно сосредоточено на обсуждении и рекомендациях в отношении того, как взаимопересечение может учитывать социальные перспективы, то сегодня наряду с аббревиатурой NBIC2 также принимают сокращение CKTS (Convergence of knowledge and technology for the benefit of society — конвергенция знаний, технологий и общества). Анализируются перспективы и социально-экономические риски конвергентных технологий. Нанотехнологии, биотехнологии, информационные, когнитивные и социальные технологии (NBICS) играют основополагающую роль развивающихся конвергентных инструментов, которые совместно формируют общую CKTS-платформу.

Новая научная картина мира складывается в естествознании XXI в.:

- аналитический подход к познанию структуры материи сменился синтетическим, доминируют междисциплинарные исследования, растёт их многообразие;
- междисциплинарные исследования берут на себя интегративные

функции по отношению к отдельным наукам; сближаются науки об органической и неорганической природе, интеграция наук приобретает трансдисциплинарный характер;

- дифференциация из особого направления эволюции науки становится моментом доминирующего в ней интеграционного процесса;
- процессы дифференциации и интеграции сливаются в единый интегрально-дифференциальный синтез; усиливается взаимодействие между внешним и внутренним единством науки, они часто становятся неразличимыми. Такая парадигма научного знания может быть названа конвергентной.

CKTS проявляется на всех уровнях знаний, технологий и общества и, как правило, является результатом действия многоотраслевых причин. Конвергенция находится на переднем крае научных открытий и развития технологии, обещающая стать основополагающей и интегрирующей областью знаний и преобразований, как это уже произошло, например, с информационными технологиями и нанотехнологиями.

Социальная конвергенция обладает потенциалом значительного и эффективного улучшения человеческих возможностей, повышения экономической конкурентоспособности и безопасности жизнедеятельности. Существует настоятельная необходимость воспользоваться

этой возможностью и принять конкретные меры для осуществления конвергенции более эффективным образом для взаимодействия всей совокупности проблем, стоящих перед человечеством сегодня.

Можно сказать, что развивающийся на наших глазах феномен NBICS-конвергенции представляет собой радикально новый этап научно-технического прогресса, знаменует начало трансгуманистических преобразований, когда сама по себе эволюция человека перейдёт под его собственный разумный контроль. Конвергенция рассматривается как возрастающее и преобразующее взаимодействие между научными дисциплинами, технологиями, сообществами и сферами человеческой деятельности для достижения совместимости и интеграции.

Конвергенция возрастает в течение последних нескольких десятилетий. На первом этапе усилия, направленные на исследования и разработку нанотехнологий, привлекли внимание к сближению многих ранее отдельных научных и технических дисциплин (биологии, химии, физики конденсированных сред, материаловедения, электротехники, медицины и др.) на основе возрастающего понимания атомных и наномасштабных структур.

NBIC-конвергенция была вторым этапом, объединяющим возникающие технологии на основе их общих составляющих (таких как атомы, гены (ДНК), биты и нейроны),

иерархически интегрированных во всех технологических сферах и масштабах.

CKTS является очередным этапом конвергенции; она расширяется на взаимосвязях и границах технологий и в конечном счёте вводит их в общечеловеческие, общепланетарные и общесоциальные основы. Она объединяет в соответствующих сферах человеческие, технические, социальные, природные ресурсы и возможности, чтобы попытаться ответить на вопросы и решить проблемы, которые узкодисциплинарными возможностями решены быть не могут, а также создаёт и распространяет новые знания, технологии, промышленности, продукты и решения для улучшения благосостояния людей.

Привлечение гуманитарных технологий даёт нам право говорить о создании новой конвергентной NBICS-технологии, где S — это социальные гуманитарные технологии.

Конвергенция важна для информационного общества, и анализ социальных следствий конвергенции позволяет решать проблемы, которые не могут быть решены дисциплинарной наукой, а также создавать новые технологии и знания, ориентированные на следующие принципы:

- взаимозависимость в природе и обществе;
- повышение креативности и инноваций в рамках знаний и технологий посредством эволюционных процессов конвергенции/дивергенции;



- целостный системный дедуктивный подход;
- развитие междисциплинарных языков высокого уровня для создания новых решений и передачи новых знаний; мировоззренческие концепции современных фундаментальных исследований.

Мировоззрение каждого отдельного человека и общества в целом возникает как результат овладения ими информацией о сущности мира и характере взаимодействия с ним. Эту информацию в форме определённых знаний о мире и правил поведения в нём человек получает в процессе обучения и воспитания как на основе общения с себе подобными и Природой, так и с помощью специально созданной для этой цели системы образования. В течение тысячелетий система образования решала с достаточно низкой эффективностью лишь очень узкую проблему повышения грамотности части населения. В целом, в массе своей, население оставалось безграмотным и невежественным. И только в последние столетия ситуация стала меняться. Образование из средства ликвидации безграмотности стало основным условием формирования мировоззрения и духовного облика общества. Не последнюю роль в этом сыграла философия образования.

Далеко не всякое общество уделяет достаточно внимания проблемам образования. В той или иной форме специально обученные люди

наставляют, приобщают, формируют и воспитывают детей с древнейших времён, а сегодня и взрослые по собственному желанию или под давлением различных социальных факторов учатся практически в течение всей жизни.

В самом общем случае можно говорить о том, что предназначение образования — обеспечить людей знаниями и навыками, необходимыми для достижения собственных целей, а также для того, чтобы принять участие в жизни общества в качестве самостоятельных и независимых граждан. Вместе с тем образование каждого человека оказывает по линии обратной связи влияние на духовное состояние общества в целом.

Проблема состоит в следующем: чтобы дать знания и навыки растущему человеку, необходимо понимать, что именно понадобится через 5–10–15 лет, когда он завершит образование данного уровня и начнёт использовать свои знания на практике. Иными словами, содержание образования должно каким-то образом исходить из вероятного будущего в той же, если не в большей, мере, чем из реалий дня сегодняшнего.

Тем не менее в различных обществах вопрос о соотношении ценностей культурного воспроизводства и индивидуального развития решался и решается по-разному.

Ключевыми проблемами образования, вокруг которых на протяже-

нии веков разворачивались философские дискуссии, можно считать следующие:

- цели образования;
- содержание образования;
- соотношение внутреннего потенциала и социального влияния в обучении и развитии;
- соотношение обучения, развития и воспитания;
- приоритетность образования, выбор между гуманитарным и техническим образованием;
- связь образования и культуры;
- роль образования в сохранении социальной структуры общества;
- взаимоотношения детей, родителей, преподавателей и государства в процессе образования;
- гарантированное государством право на образование, связь между образованием и индивидуальными убеждениями;
- соотношение образования и социальных реформ.

На сегодняшний день исследовательская область характеризуется фрагментарным видением, целостная картина проблем и единая традиция их постановки и интерпретации не сложились.

Частично такое положение дел вполне рационально объясняется тем, что цель деятелей образования (обусловленная их институциональной принадлежностью к социальным институтам образования и вовлечённостью в практическую деятельность) состоит не в том, что-

бы внести вклад в собственно науку об образовании, а скорее продвинуть образовательную политику в практику. Это определяет не только выбор интересующих их тем, но и стиль рассуждений, ведения дискуссий.

В основе различия базовых направлений философии образования лежат различия эмпирико-аналитических и гуманитарных наук. Соотношение этих наук, их подходов в научных исследованиях образования и, более широко, во взаимодействии с вненаучным знанием выступает в философии образования как центральная методологическая проблематика образовательного знания [1].

Различные философские системы по-разному относятся к ценностям естественнонаучного знания, точно так же это имеет место и в философии образования:

- эмпирические и аналитические науки;
- гуманитарные дисциплины;
- педагогическая антропология, ориентированная на синтез эмпирико-аналитических и гуманитарных составляющих образовательного знания.

Эмпирико-аналитические науки исследуют факты, доступные воспроизводимому наблюдению и эксперименту. Этот процесс направляется теорией — системой высказываний о законах реальности (опирающейся на правила логики). Теория обусловлена накопленными



фактами и сама, в свою очередь, влияет на доступность исследованию определённого круга фактов, отфильтрованного ею фрагмента реальности. К наукам такого типа принадлежат естественные и социальные науки: экономические, социологические и, далее, поведенческие дисциплины, основанные на психологии. Статус социальных дисциплин и психологии дискусионен [10].

Гносеологическими предпосылками метода естественных наук являются типологизация и абстрагирование. Они получили распространение ввиду своей жизненно-практической ценности (в том числе и в образовании): именно вычлененная типологическая регулярность, описанная на уровне теории и законов, поддаётся достаточно определённому прогнозу, который способен выступить основанием для регулируемого практического использования. Этот метод предполагает выдвижение новых обобщений, выходящих за пределы проверенной теории и образующих гипотезы, которые могут войти в теорию на основе многосторонней проверки.

Осознание ценности эмпирико-аналитического подхода в XVIII и XIX вв. приводит к приобретению им фактически статуса нового мировоззрения, отрицающего созерцательность и идеалы нравственно-политического совершенствования прежней метафизики. Новое мировоззрение «расколдовывает мир»

(М. Вебер) [8, с. 66], освобождает человеческое сознание от подчинения абстрактным метафизическим абсолютам, направляет его в сторону практического преобразования мира, овладения им.

Новое мировоззрение формирует образ мира, в котором природа и человек рассматриваются как потенциальные объекты преобразующей деятельности. В общей философии данная традиция связана с именами эмпириков Фр. Бэкона, Д. Юма и рационалистов, Р. Декарта, Б. Спинозы, Г. Лейбница.

Позитивизм О. Конта отделил науку от других областей культуры (прежде всего от философии) именно по признаку единства теоретического знания и накопления фактов. В русле позитивизма эмпирико-аналитический подход распространился на изучение человека и общества. В результате экономика и социология обретают статус научных дисциплин (2-я половина XIX в.).

Под давлением научной революции в математике и физике в начале XX в. позитивизм в основном отказывается от эмпиризма и переходит к анализу языка науки. Неопозитивизм разрабатывается в концепции логического атомизма в ранних работах Б. Рассела и Л. Витгенштейна, а в 20-е годы XX в. — в логическом позитивизме Венского кружка.

В первой половине XX в. в педагогическую науку входит психология, в которой выдвинут ряд новых концепций. Будучи специально

научными, они вместе с тем имели философское значение, как минимум, на уровне влияния на мировоззрение исследователей. Именно они определяли социокультурные контексты того времени.

**Аналитическая философия образования** развивалась с начала 1960-х годов в США и Англии (И. Шеффлер, Р. Питерс, Е. Макмиллан, Д. Солтис и др.). Исследователи видели основную цель философии образования в интеграции образовательного знания на основе единого метода — логического анализа языка, употребляемого в практике образования. Важно отметить, что анализировалось содержание ключевых категорий образовательного пространства: образование, обучение, воспитание, специфика речевых высказываний педагогов, аргументации в педагогике, частные формулировки учебного материала и т.п.

Аналитическая философия критиковала современную ей систему англо-американского образования, говоря о том, что даже будучи реформирована на основе идей Д. Дьюи, она по-прежнему, по своей сути, сводится к легитимации социально-институциональной структуры общества и государственной власти, догматически внушая учащимся идеологические доктрины. Соответственно, разрыв между школой и реалиями современной общественной жизни по-прежнему существует и является требующей реше-

ния как философской, так и практической проблемой.

В педагогике под образованием традиционно понимают систему знаний, умений и навыков. Данные элементы и специфика их системы в литературе (кроме некоторых специальных работ) не конкретизируются.

С точки зрения персонального содержания образования, Р. Питерс выделяет следующие позиции, которые должен интегрировать полноценно образованный человек: овладение целостным объёмом знаний; преобразование этих знаний; предпочтении определённых стандартов поведения, социальных норм; содержание образования; собственная познавательная позиция.

В конце 1970-х годов аналитическая философия образования активно интегрирует проблематику вне-научного, обыденного знания, реализуя это через аналитику обыденного языка. В этот период логический позитивизм уступает место философии лингвистического анализа, пафос философии образования смещается в плоскость «языковых игр» [9, с. 26] и семантики в образовании.

В качестве иллюстрации можно привести работы по логической «географии образования» Г. Райла [9, с. 23]. На основе анализа естественного языка сферы образования автор предпринял попытку картирования его основных терминов и суждений. Первоначально формируемая



карта фиксировала лишь то содержание, которое отвечало научным теориям (психологии, социологии, педагогике), поскольку цель образования виделась в овладении содержанием, отвечающим возможности научной проверки. Однако необходимо отказаться от чистого сциентизма и развивать способность к самостоятельным решениям и действиям, учитывая субъективный опыт, интересы и установки учащегося.

Так, в середине 1970-х годов в работах П. Херста образовательное знание уже не сводится к научным теориям, но включает не выводимый из них слой генерализаций педагогической практики и профессионального опыта педагогов. В связи с этим ставится проблема поиска адекватного «концептуального аппарата», выражающего не только обдуманные решения, но и эмоции, житейские верования и ценности, спонтанные самовыражения человека и т.п.

**Критико-рационалистическая философия образования** возникла в начале 1960-х годов.

Для критико-аналитической философии образования характерны следующие особенности:

- трактовка педагогики как прикладной социологии и поворот к социальной педагогике;
- противопоставление социальной инженерии холизму и в связи с этим критика долгосрочного планирования и проектирования в педагогической практике;

- критика тоталитарного подхода в образовании и педагогическом мышлении и отстаивание принципов открытого общества и демократии в управлении системой образования;
- ориентация педагогической теории и практики на развитие критических способностей человека.

**Гуманитарная традиция в философии образования** базируется на системах немецкого идеализма начала XIX в. (Ф. Шлейермахер, Г.В.Ф. Гегель), философии жизни (В. Дильтей, Г. Зиммель), экзистенциализме и философской антропологии (М. Шеллер, Г. Плеснер, А. Портман, Э. Кассирер и многие другие).

Гуманитарная традиция критиковала сложившуюся систему образования, обращая внимание не только на чрезмерную рационализацию (в ущерб общекультурной и гуманитарной подготовке), но и на закрепление расщепления «жизненного мира» личности на не связанные между собой области жизни. Речь идёт о том, что сугубо прагматическая ориентация в образовании приводит к ущемлению места и, соответственно, утрате интегрирующей роли общекультурных ценностей и смыслов.

Образование перестало всесторонне развивать личность, перейдя, по сути, к подготовке персонала, будущих работников производства и участников фиксированных социальных процессов.

Гуманитарная философия образования, по сути, претендует на роль теории реформирования педагогики ради возвращения к целостности человека на основе общекультурных ценностей и смыслов.

Вместо того чтобы описывать образование в каузально-аналитическом ключе (как это характерно для эмпирико-аналитической традиции), гуманитарный подход фокусируется на постижении смысла и герменевтической интерпретации сути образования. При этом образование понимается как система действий (причём не только и даже не столько рациональных и целенаправленных) и взаимодействий его участников.

В рамках гуманитарной традиции развито множество плодотворных концепций, которые можно условно объединить следующим образом: герменевтические концепции (Г. Ноль, Э. Венигер, В. Флитнер); экзистенциально-диалогическая философия образования (М. Бубер); педагогическая антропология (Г. Цдарцил, М. Лидтке, Г. Рот, О. Больнов, И. Дерболав).

**Постмодернистская философия образования** представляет собой логическое продолжение ключевых идей постмодерна (Ж.-Ф. Лиотар, М. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Лакан, Ж.-П. Сартр) и их конкретизацию относительно проблем образования. Речь идёт в первую очередь о критике сложившегося институционального порядка, ориентации

на социальный конструктивизм на основе коммуникации, т.е. о необходимости реорганизации общества, всех его социальных институтов на базе ценностей открытого общества — свободы и личной ответственности, свободы от авторитетов, гармонии с природой, сотрудничества, самопознания и сопричастности.

Наиболее влиятельными сегодня являются концепции И. Иллича и П. Фрейре, отстаивающие необходимость «деконструкции» существующих систем образования. Неэффективность образования не может быть преодолена «косметическими» поправками, необходимо изменить характер институционализации образования — упразднить монополию школ и университетов.

С точки зрения Ивана Иллича, большинство людей приобретают свои знания в основном вне школы. Одна из разрушительных иллюзий состоит в отождествлении результата образования с получением знаний в результате преподавания [2, с. 106].

Школы, по Илличу, выращивают конформистов, послушных потребителей продукции социальных институтов. Школьное обучение связывает удовлетворение потребностей именно с потреблением «товара» [2, с. 110], предлагаемого в готовом виде различными социальными институтами, вместо того чтобы дать учащимся возможность проявлять личную активность



и творчество. Люди с детства привыкают потреблять готовые «продукты» вместо самостоятельного развития интересов, поиска ответов на вопросы, создания благ.

Проблемой является также культивируемое в «зашколенном» обществе ранжирование людей в зависимости от объёма и, соответственно, стоимости приобретённых образовательных услуг (количества лет обучения): «Учебные программы всегда служили для распределения людей по социальным рангам. Когда-то это распределение происходило ещё до рождения: принадлежность человека к определённой касте обуславливала карма, а принадлежность к аристократии — происхождение родителей. Всеобщее образование было призвано разорвать зависимость между социальной ролью и особенностями личной биографии: предполагалось, что оно даст всем равные шансы на любую работу и должность. И теперь ещё многие наивно полагают, что именно школа обеспечивает людям общественное доверие в зависимости от их учебных достижений» [3, с. 16].

В качестве средства решения социальных проблем и, в частности, неэффективного образования Иллич предлагает разрушить монополию школ на передачу знаний, т.е. законодательно уравнивать различные источники приобретения знаний, включая других людей (экспертов, сверстников и т.п.), самооб-

разование, литературу, СМИ и т.п. «Компетентность человека необходимо отделить от учебного плана, а для этого должны быть запрещены любые вопросы относительно истории его учения, подобно тому, как запрещено интересоваться его политическими взглядами, принадлежностью к той или иной религии, династии или расе, его сексуальной ориентацией» [4, с. 116]. Сегодня же, напротив, мы имеем «общество, где социальное признание и карьерный рост обеспечиваются не компетентностью, а учебной диетой, в процессе поглощения которой она якобы приобретается» [5, с. 86].

В качестве альтернативы школам Илличу видится «сеть» — «служба, предназначенная для обсуждения того, что волнует человека, с другими людьми, которых волнуют те же проблемы» [6, с. 133]. Важной особенностью «сети» является то, что подобная паутина групп ресурсов может находиться под личным контролем каждого учащегося.

Отказавшись от монополии школ, можно было бы сделать акцент на непосредственном обучении у мастеров (необязательно имеющих лицензию или какой-либо сертификат, а просто владеющих навыком и согласных служить моделью), самообучении путём экспериментирования с объектами и наблюдения в реальной практике [7]. Близкое отношение к проблемам образования и его роли в воспроизводстве мирового институ-

ционального порядка принадлежит Паоло Фрейре.

Идеи постмодернизма оказали на теорию и практику педагогики существенное влияние, даже при том, что отношение к ним в среде специалистов в области образования далеко неоднозначно: от восторженного принятия до яростного отторжения. Тем не менее при всей неоднозначности оценок исходных посылок многие бывшие до этого бесспорными установки педагогики сегодня активно проблематизируются, что само по себе позволяет продвинуться на пути модернизации образования [8].

Так, ценностная нейтральность научных суждений, минимальная роль субъективности в познании, игнорирование влияния бессознательных процессов и интуиции, универсальность целей воспитания и обучения, роль учителя как источника знаний и посредника в обучении, логоцентрированность обучения и т.п. больше не являются универсальными инвариантами педагогической теории и практики. Создаются и успешно реализуются на практике модели образования, построенные на иных принципах, ориентированные на субъективизм, выстроенные в конструктивистском ключе, в соответствии с новыми ценностями постиндустриального общества [9].

Развитие когнитивной науки идёт сегодня в направлении всё большего углубления в такие «внерациональ-

ные» области, как интуиция или креативность. Причём исследователи сталкиваются с необходимостью описания быстрых процессов «самопроизвольного» [10, с. 26] нахождения решения, вырастания осмысленных результатов из хаоса исходно бессмысленной информации, непредсказуемости хода развития через кризисы, описания упорядоченных процессов на макроуровне через беспорядок на микроуровне и т.д. [10].

## Литература

1. Аронов Р.А., Баксанский О.Е. Когнитивная стратегия А. Эйнштейна // Вопросы философии. — 2005. — № 4. — С. 66–75.
2. Аронов Р.А., Баксанский О.Е. Происхождение знания: истоки и основы // Вопросы философии. — 2008. — № 4. — С. 98–108.
3. Баксанский О.Е. Когнитивные науки. От познания к действию. — М., 2005. — 216 с.
4. Баксанский О.Е. Когнитивные репрезентации: обыденные, социальные, научные. — М., 2009. — 286 с.
5. Баксанский О.Е. Методологические основания модернизации современного образования // Философия и культура. — 2012. — № 9. — С. 105–111.
6. Баксанский О.Е. Наука и философия образования в XXI веке: нарративность и дискурс // Педагогика и просвещение. — 2013. — № 1. — С. 7–18.
7. Баксанский О.Е. Философия, образование и философия образования // Педагогика и просвещение. — 2012. — № 2. — С. 6–19.



8. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Естествознание: современные когнитивные концепции. — М., 2008. — 266 с.
9. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Нанотехнологии. Биомедицина. Философия образования в зеркале междисциплинарного контекста. — М., 2010. — 246 с.
10. Баксанский О.Е., Коржуев А.В. Кризис классической парадигмы в физике. От атома Бора до теории относительности. — М., 2014. — 196 с.
11. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивно-синергетическая парадигма НЛП: от познания к действию. — М., 2005. — 216 с.
12. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивный образ мира: пролегомены к философии образования. — М., 2010. — 226 с.
13. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Личностно ориентированный подход к обучению физике // Физика в школе. — 2003. — № 4. — С. 16–26.
14. Плигин А.А., Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Личностно ориентированный подход к обучению физике // Физика в школе. — 2003. — № 4. — С. 13–26.
15. Баксанский О.Е., Чистова М.В. Проблемное обучение: обоснование и реализация // Наука и школа. — 2000. — № 1. — С. 26–38.
16. Кузнецов Н.А., Баксанский О.Е., Гречишкина Н.А. Фундаментальное значение информатики в современной научной картине мира // Информационные процессы. — 2006. — Т. 6. — № 2. — С. 81–109.