

УДК 378

DOI: 10.26140/bg23-2020-0903-0033

## ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ АПОСТЕРИОРНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© 2020

AuthorID: 963927

SPIN-код: 9173-8983

ORCID: 0000-0002-2046-3729

Писаренко Данила Андреевич, аспирант

*Институт стратегии развития образования Российской академии образования  
(105062, Россия, Москва, ул. Жуковского, д. 16, e-mail: dpisaren@gmail.com)*

**Аннотация.** Совершенствование системы высшего образования в Российской Федерации направлено на повышение роли практической подготовки студентов. Автор статьи связывает деятельность в данном направлении с развитием апостериорной составляющей в образовании. *Цель:* изучить понятие «апостериорное знание» и определить философские основания для проектирования апостериорной модели профессиональной подготовки студентов высшей школы. *Методы:* анализ философских трудов, в которых содержатся идеи относительно апостериорного знания; обобщение философских взглядов о месте и роли апостериорного знания в процессе познания. *Результаты:* В ходе анализа философских работ автором выявлено, что апостериорное знание представлялось философам: как то, на чем воздвигается умение (Аристотель); как средство постижения истины (Р. Бэкон); как основной источник знания (Ф. Бэкон); как то, что наполняет сознание (Д. Локк); как то, что пробуждает внутреннюю активность человеческого познания (И. Кант); как единственный источник истинного знания (О. Конт). *Научная новизна:* в статье впервые на основе проведенного анализа формулируются принципы проектирования апостериорной модели профессиональной подготовки педагогических кадров в высшей школе. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о способах организации практической подготовки студентов высшей школы.

**Ключевые слова:** высшая школа, профессиональная подготовка, философские основания, апостериорное знание, апостериорная модель.

## PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF DESIGNING THE APOSTERIOR MODEL OF PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHING STAFF AT UNIVERSITY

© 2020

Pisarenko Danila Andreevich, Postgraduate Student

*Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education  
(105062, Russia, Moscow, Zhukovsky St. 16, e-mail: dpisaren@gmail.com)*

**Abstract.** Improving the system of higher education in the Russian Federation is aimed at increasing the role of practical education of students. The author analyzes this in the context of the posterior component in education. *Purpose:* to analyze the concept of “a posteriori knowledge” and determine the philosophical foundations for designing an a posteriori model of professional education of university students. *Methods:* analysis of philosophical works, which contain ideas regarding posterior knowledge; generalization of philosophical views on the place and role of a posteriori knowledge in the cognitive process. *Results:* during the analysis of philosophical works, the author revealed that a posteriori knowledge was presented to philosophers: as what creates the skill (Aristotle); as a means of understanding the truth (R. Bacon); as the main source of knowledge (F. Bacon); as that which fills the mind (J. Locke); as what awakens the inner activity of human knowledge (I. Kant); as the only source of true knowledge (A. Comte). *Scientific novelty:* for the first time on the basis of the analysis, the principles of designing an a posteriori model of professional education of the teaching staff at the university are formulated. *Practical relevance:* the main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activities in the context of the organization of practical training of high school students.

**Keywords:** university, professional education, philosophical foundations, a posterior knowledge, a posterior model.

### ВВЕДЕНИЕ

Внесенные изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2019 г.) закрепили понятие «практическая подготовка» в высшем учебном заведении, которая понимается как «форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы» [1]. Современное общество хочет видеть педагога профессионалом, который не только обладает фундаментальным предметным знанием, но и имеет успешный личный педагогический опыт. Компетентностная парадигма высшего образования способствовала появлению в научной среде разнообразных подходов и моделей профессиональной подготовки студентов [2].

В статье предполагается выявить философские основания для проектирования апостериорной модели профессиональной подготовки педагогических кадров в высшей школе. Вопросы, связанные с изучением апостериорного знания, в философской мысли лежат в глубине веков. Апостериори (лат. a posteriori – из последующего)

– понятие, обозначающее знание, получаемое из опыта [3]. Обращение к философии, как форме познания – не случайно, ведь именно философия категоризирует, проблематизирует и помогает критически осмыслить окружающие нас процессы и явления, способствуя поиску более совершенных и рациональных решений в сложившейся действительности. Одним из таких решений для нашего исследования выступает попытка разработать апостериорную модель профессиональной подготовки педагогических кадров в высшей школе, создание которой, едва ли возможно без понимания идей, целей и назначения знания получаемого из опыта, рассмотрением которого и занимались философы.

Наше обращение к термину «опыт» не является случайным. Уровень профессиональной компетентности и конкурентоспособного специалиста зависит от образовательной среды, в которой «выращивается» молодой специалист. Практическая подготовка может осуществляться в ходе прохождения практики и продуктивной самостоятельной деятельности студентов, что предполагает усиление апостериорной составляющей образовательного процесса.

Современные словари под термином «опыт» понимают: «способ познания действительности, основанный на его непосредственном, чувственном практическом

освоении» [4]; «знания, навыки и умения, которые человек или какое-либо сообщество людей приобрели в процессе жизни, практической деятельности в той или иной области» [5]. В контексте нашего исследования, уточним, что *педагогический опыт* определяется как «совокупность практических знаний, навыков, умений, приобретаемых педагогом в ходе обучения и повседневной учебно-воспитательной работы» [6].

Обращая внимание на данное определение, стоит заметить, что опыт педагог приобретает, получая профессиональное образование и осуществляя самостоятельную практическую педагогическую деятельность. На сегодняшний день, педагогическое образование в высшей школе сводится к получению фундаментальных знаний. В свою очередь, практика, в основном, играет второстепенную роль и является далеко не основным компонентом образовательного процесса. Присущие современной высшей школе кадровые и материальные проблемы, связанные с обеспечением педагогической практики, сводят образовательный процесс в сугубо теоретико-описательное русло, ослабляя практико-ориентированную составляющую. Иными словами, речь идет о недостатке внимания к практической подготовке будущих педагогических кадров. Таким образом, происходит серьезный разрыв между идеальными образовательными моделями и реальной профессиональной подготовкой, что и порождает, в свою очередь, ряд взаимосвязанных проблем для будущих педагогов при поступлении на работу.

Вместе с тем, мы считаем, что ответы на вопросы, требующие определенных ситуативных решений, педагог может найти, полагаясь на личный, пережитый в педагогической деятельности опыт, получая знания из опыта собственной деятельности – апостериорное знание.

#### МЕТОДОЛОГИЯ

Цель: изучить понятие «апостериорное знание» и определить философские основания для проектирования апостериорной модели профессиональной подготовки студентов высшей школы. Для достижения поставленной цели были сформулированы задачи: 1) проанализировать философские труды, в которых рассматриваются вопросы знания полученного из опыта; 2) раскрыть место и роль апостериорного знания в процессе познания; 3) сформулировать принципы для проектирования апостериорной модели профессиональной подготовки педагогических кадров в высшей школе.

В процессе исследования использовались следующие методы: анализ философских трудов, в которых содержатся идеи относительно апостериорного знания; обобщение философских взглядов о месте и роли апостериорного знания в процессе познания.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ

Первую попытку осмысления знания полученного из опыта можно обнаружить в трудах античных философов. Так, Протагор отмечает, что мир является таким, каким он представлен в чувствах человека. Чувственный опыт – основа знания, однако для каждого человека, в силу его индивидуальности, такое знание будет различным, а значит, не существует объективной истины [7]. Аристотель полагает, что новые знания, получаемые человеком, всегда основываются на том, что уже известно и не требует доказательств. Изначально знание появляется благодаря ощущениям, восприятию и сохраняется в памяти. Когда человек накапливает достаточно воспоминаний о предмете, он обретает опыт, тем самым постигая знание, которое не требует доказательств. Опыт является знанием единичного, на нем воздвигается искусство (умение) – знание общего. Однако, умение – это ещё не высшее знание. Аристотель называет высшим знанием мудрость – знание причин и начал. Кроме того, философ отмечает: «Имеющие опыт преуспевают больше, нежели те, кто обладает отвлечённым знанием, но не имеет опыта» [8].

Размышления о роли опыта находим у Эпикура, ко-

торый определяет чувственный опыт как основу знания, но, полагает, что истинное знание будет тогда, когда чувственный опыт, приобретенный человеком, осмыслен и понят. Само по себе чувственное неосмысленное ощущение – не подлинное знание, а всего лишь впечатление [9]. Иными словами, чувственный опыт, осмысленный и категоризированный есть истинное знание.

О ведущей роли чувственного опыта в процессе познания говорится в трудах римского философа Лукреция. Чувства – источник, основание и гарантия всякого истинного знания. Однако, отмечает философ, что глазами нельзя познать природу вещей, что ни один орган чувств не способен воспринимать атомы или пустоту, которые, в свою очередь, являются единственно реальной вещью [10].

Приведенные взгляды античных мыслителей часто относят к *сенсуализму*, как философскому направлению, согласно которому чувственный опыт является единственным источником и основанием знания [3]. Однако их размышления обращают внимание на важность получения «опытного знания», которое сопровождается чувством прямого контакта с познаваемой реальностью и благодаря этому инициирует активность внутренних способностей человека в процессе познания.

В Средние века господствует религиозное мировоззрение, а в философии преобладает теоцентризм. Особого внимания, в данном контексте, заслуживают идеи Р. Бэкона, который утверждает, что существует два способа познания – с помощью аргументации и с помощью опыта. Аргументация, по мнению философа, приводит к выводам, вынуждает получать знание, но не дает уверенности и не избегает случайностей. К рассмотрению истины можно прийти только опытным путем. Р. Бэкон выделил следующие виды опыта: жизненный опыт, который можно получить в процессе жизни; опыт-доказательство – опыт, полученный через внешние чувства; духовный опыт – опыт, получаемый через внутреннее озарение [11].

Немного позднее, в трудах немецкого философа Альберта Саксонского, посвященных логике встречается первое упоминание понятий «априори» и «апостериори». Где априорный аргумент понимается как «от причин к следствию», а апостериорный – «от следствий к причинам» [12].

Опираясь на логику и личный опыт, развивая точные и естественные науки, многие философы средневековья (Ибн-Сина, Ибн-Аль-Хайсам, Ибн-Рушд и др.) готовят фундамент для последующего расцвета опытного знания.

Одним из родоначальников философии Нового времени стал Ф. Бэкон, которого принято считать основоположником *эмпиризма*. Утверждал, что основными источниками знания являются логика и опыт. Указывая на проблему ограниченности методов познания, предложил новый – индукцию – «процесс логического вывода на основе перехода от частного положения к общему». В своих трудах Ф. Бэкон проводил мысль о том, что истинное знание «вытекает из чувственного опыта». Эксперимент понимается им как тонкий источник истинного знания: «...эксперимент способен объекты, недоступные нашим органам чувств, сводить к чувственно воспринимаемым объектам» [13].

Становление же эксперимента как самостоятельного метода произошло в XVII в. и связано с именем Г. Галилея. Так, дедукция античной философии и индуктивный метод Ф. Бэкона были дополнены еще одним методом познания. Опыт Г. Галилей рассматривал как осмысленный и продуманный вопрос, заданный природе. Сам по себе опыт, по мнению философа, не даёт достоверного знания, а ответ, полученный от природы, должен подвергнуться анализу, результат которого может изменить начальные положения. Г. Галилей допускал и мысленные эксперименты, если их результаты не вызывают сомнений. Таким образом, истинный путь по-

знания заключает в себе сочетания чувственного и аналитического [14].

Схожие положения были высказаны, развиты и оформлены в отдельное философское направление *рационализм* другим выдающимся мыслителем Р. Декартом. Рационализм – философско-мировоззренческая установка, согласно которой «истинными основаниями бытия, познания и поведения людей являются принципы разума» [3]. В качестве метода познания, Р. Декарт назвал сформулированные им четыре правила, среди которых есть требование «допускать в качестве истины только такие положения, которые осознаются ясно и отчетливо, не давая повода для сомнения» [15]. Несмотря на то, что идеи эмпиризма и рационализма часто противопоставляют, важно заметить, что представители рационализма, в частности Г. Лейбниц, Б. Спиноза, не отрицают важность опытного познания. Познание же «разумом» виделось им принципиально возможным, при этом исключительное его применение практически невыполнимым. Как утверждал сам Г. Лейбниц: «В трёх четвертях наших поступков мы бываем только эмпириками» [16].

Развитие эмпиризма нашло отражение в трудах Т. Гоббса и Д. Локка. Получение знаний, по мнению Т. Гоббса, осуществляется средствами накопления человеком идей, которые формируются благодаря воздействию на внешний мир и получению опыта [17]. В свою очередь, Д. Локк под идеей понимает все то, что является предметом сознания. Сознание само по себе есть чистый лист бумаги, чувственный опыт заполняет этот лист, так как «нет ничего в разуме, чего не было бы в чувствах». Идеи происходят от внешнего и внутреннего опыта – из ощущений и рефлексии, возникающих в уме в результате абстрагирования восприятий. Все сложные идеи постепенно вырабатываются рассудком из простых идей, а простые, в свою очередь, происходят из внешнего или внутреннего опыта [18].

Д. Юм понимал опыт иначе. Философ исключает из опыта внешний мир – опыт относится только к освоению восприятий в нашем сознании, к упорядочению впечатлений и идей. Все восприятия он делит на два типа: впечатления – восприятия, которые осуществляются, когда человек видит, слышит и чувствует; идеи – восприятия, которые осуществляются, когда человек мыслит, выражает эмоции и т.д. Зачастую, впечатления сами по себе являются источниками сложных идей, простые же идеи являются продуктами работы ума. Познание, по Д. Юму, это следствие в большей степени чувственной природы человека, чем разумной [19].

И. Кант отстаивал смещение рационалистических и эмпирических философских воззрений. Важно заметить, что современное значение понятия апостериори, как знания получаемого из опыта, установилось благодаря И. Канту и его труду «Критика чистого разума» («чистый» означает априорный, внеопытный). В работе понятия апостериори и априори (знание, полученное до опыта и независимо от него) рассмотрены в качестве образа точного мышления. Истинное знание не может выйти за пределы опыта, в то же время оно может не зависеть от опыта и предшествовать ему. И. Кант обосновывает *трансцендентальную* философию, которая подразумевает, что разум еще до опытного познания способен выдвигать суждения о тех или иных объектах и делает опыт возможным. И. Кант утверждает: «Хотя все наше познание начинается с опыта, из этого не следует, что оно возникает из опыта». Эти априорные, или трансцендентальные, суждения заложены в когнитивных способностях человека и не обеспечиваются опытом вообще или каким-либо опытом в частности. И. Кант доказывает, что разум не может иметь трансцендентного применения, которое позволило бы ему достигать теоретического знания о вещах, так как, стремясь выйти за пределы опыта, он «запутывается» и может иметь только регулятивное значение. Таким образом, априорное знание рассматривалось философом как ус-

ловие необходимости, всеобщности и организovanности апостериорного знания. Явления опыта же пробуждают одновременно внутреннюю активность человеческого познания, которая проявляется в человеческой способности совершать не только апостериорное, но и априорное познание. Индивидуальное познание становится всеобщим опытом в процессе категоризации: «Мы можем познать только то, что сами создали» [20].

В 30-е гг. XIX в. зарождается новое философское направление *позитивизм*, основоположником которого считается О. Конт. Данное философское направление строило свои постулаты на ценности научного знания, в структуре которого ведущее место занимали эмпирические методы познания [3]. Яркими представителями классического позитивизма являются: Г. Спенсер, Д. Милль, Г. Бокль. Позитивисты развили апостериорные воззрения И. Канта, но, в каком-то смысле, исключив априорное из познания, признавали наблюдение, эксперимент и измерение главными методами познания, а факты, полученные опытным путем – единственным источником истинного знания [21]. Иными словами, независимых от опыта априорных истин не существует, а в процессе познания необходимо отказаться от всего, что нельзя проверить эмпирически и избавиться от ненаблюдаемого. Поиск истины, согласно позитивизму, заключается в накоплении именно научного знания. Для науки позитивизм утверждает ряд критериев: релятивизм (наука выдвигает гипотезы, а не претендует на абсолютную истину), эмпиризм (научные теории опираются на опыт), прагматизм (научное знание полезно) [3].

В XX в. вопросам апостериорного знания уделяют внимание представители *неопозитивизма* (М. Шлик, Р. Карнап, Х. Рейхенбах и др.) и *постпозитивизма* (К. Поппер, Т. Кун, И. Лакатос и др.). Однако, взгляд философов был, в основном, направлен на проблему демаркации науки. С их точки зрения научными теориями оценивались те, которые строились на основе фактов и событий [3].

Таким образом, идея совершенствования современной профессиональной подготовки в высшей школе, на основе усиления практической составляющей, позволила обратиться к понятию «апостериори», обобщить идеи философов для понимания сущности дефиниции «апостериорная модель профессиональной подготовки». Апостериорная модель профессиональной подготовки педагогических кадров в высшей школе должна, по нашему мнению, раскрывать структурно и функционально составляющую профессиональной подготовки студентов вуза, направленную на стимулирование потребности к самостоятельной познавательной деятельности по приобретению индивидуального педагогического опыта и формирование профессиональной компетентности. В структуре такой модели необходимо представить алгоритм и способы получения опыта «недостающих» знаний, а также включенность в этот процесс всех субъектов образовательного процесса.

Решение задачи поиска философских оснований для проектирования такой модели обратило наше внимание на исследования В.С. Стёпина, который считает, что к философским основаниям относятся «философские идеи и принципы, которые обеспечивают эвристику поиска, целенаправляют перестройку нормативных структур науки и картин реальности, а затем применяются для обоснования полученных результатов» [22]. В качестве философских оснований для проектирования апостериорной модели представим ряд принципов, вытекающих из проведенного анализа.

*Принцип «предустановленной гармонии»* – предполагает, что практический опыт человека наряду с теоретическим знанием является значимым компонентом процесса познания.

*Принцип непрерывности* – ориентирует на получение новых практических умений в самостоятельной деятельности через различные виды и формы образования,



присутствующие в образовательном пространстве; ориентацию на идею «обучение шириной в жизнь».

**Принцип избирательности** – обеспечивает субъектам познания свободу выбора целей, содержания, форм и методов получения практических умений, исходя из индивидуальных потребностей.

**Принцип рациональности** – предполагает, что необходимо постоянно актуализировать условия получения практических умений, учитывая изменения рынка труда, новые потребности общества и государства.

Сформулированные принципы могут носить рекомендательный характер, но позволяют, на наш взгляд, определить ведущие идеи при проектировании апостериорной модели, направленной на усиление роли практической составляющей и получение индивидуального опыта в формировании профессионально компетентного выпускника вуза.

## ВЫВОДЫ

Проведя анализ основных воззрений, затрагивающих вопросы появления понятия «апостериорное знание», отметим, что данная дефиниция имеет глубокие корни. Уже в античной философии обнаруживаются идеи, обосновывающие природу знания, соотношение априорного и апостериорного. Для совершенствования процессов профессиональной подготовки немаловажным является обращение к историческим реалиям, философским трудам, осмысливающим процесс познания. Индивидуальный профессиональный опыт формируется в единстве специально организованной стандартизированной образовательной и самостоятельной продуктивной познавательной деятельности. Одним из перспективных путей профессиональной подготовки студентов может стать реализация апостериорной составляющей, основой которой является ориентированность на практическую подготовку, сформированность индивидуального педагогического опыта и готовность, таким образом, студента к профессиональной педагогической деятельности. Сформулированные нами принципы станут опорой при проектировании апостериорной модели профессиональной подготовки педагогических кадров в высшей школе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 2 декабря 2019 г. N 403-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2019/12/05/a1790182-dok.html> (дата обращения: 18.04.2020).
2. Алиева Л.В., Руденко И.В. Моделирование – перспективный метод организации воспитательной деятельности вуза по реализации компетентностного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 132-135.
3. Новая философская энциклопедия. В четырех томах. / Ин-т философии РАН. Научно-ред. совет: В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семин. М., Мысль, 2010.
4. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 512 с.
5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.В. Дмитриева. М.: Астрель; АСТ, 2003. 1582 с.
6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
7. Диалоги Платона. Протагор [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/plato01/index.htm> (дата обращения: 19.04.2020).
8. Аристотель. Метафизика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://lib.ru/POEEAST/ARISTOTEL/metaphiz.txt\\_with-big-pictures.html#](http://lib.ru/POEEAST/ARISTOTEL/metaphiz.txt_with-big-pictures.html#) (дата обращения: 19.04.2020).
9. Материалисты Древней Греции: собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура / под ред. М.А. Дынника. М.: Гос. изд-во полит. лит., 1955.
10. Лукреций. О природе вещей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsu.ru/classics/bibliotheca/lucretius.htm> (дата обращения: 19.04.2020).
11. Бэкон Р. Избранное / под ред. И.В. Лупандина. М.: Издательство Францисканцев, 2005, 480 с.
12. Hoiberg, Dale H., ed. (2010). "A priori knowledge". *Encyclopedia Britannica*. I: A-Ak - Bayes (15th ed.). Chicago, Illinois [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.britannica.com/topic/a-priori-knowledge#ref64954> (дата обращения: 20.04.2020).
13. Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. Т. I. / АН СССР, Институт философии. М.: Мысль, 1977, 284 с.
14. Галилей Г. Избранные труды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gumer.info/bibliotek/Buks/Science/galil/index.php>

(дата обращения: 21.04.2020).

15. Декарт Р. Сочинения в двух томах / под ред. В.В. Соколова. М.: Мысль, 1994. 633 с.
16. Лейбниц Г.В. Сочинения в четырех томах / под ред. Г.Г. Майорова, А.Л. Субботина. М.: Мысль, 1984. 734 с.
17. Гоббс Т. Избранные произведения / под ред. Е.М. Вейцмана. М.: Мысль, 1964.
18. Локк Д. Сочинения в трех томах. Т.1. Опыт о человеческом разумении. М.: Мысль, 1985. 621 с.
19. Юм Д. Трактат о человеческой природе / пер. с англ. С.И. Церетели. М., 1996.
20. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н.О. Лосского. М.: Наука, 1999.
21. Милль Дж. Ст. Система логики силлогистической и индуктивной. М.: ЛЕНАНД, 2011. 832 с.
22. Стёпин В.С. Основания науки и их социокультурная раз- мерность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/nau\\_anti/01.php](https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/nau_anti/01.php) (дата обращения: 21.04.2020).

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00126 А «Проектирование и научно-методическое обеспечение апостериорных моделей образовательной деятельности вуза по совершенствованию профессиональной подготовки педагогических кадров»**

Статья поступила в редакцию 28.04.2020

Статья принята к публикации 27.08.2020