

I. ФИЛОСОФИЯ

I. PHILOSOPHY

АРХЕТИПЫ КОРПОРАТИВНОСТИ И ИЕРАРХИИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ИМПЕРАТИВОВ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ

ARCHETYPES OF CORPORATIVITY AND HIERARCHY AS IMPERATIVE DETERMINANTS OF THE INSTITUTE OF EDUCATION

УДК 37.01

DOI: 10.15372/PEMW20180102

Ю. В. Грицков

*Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Российская Федерация,
e-mail: grickov50@mail.ru*

Gritskov, Yu. V.

*Siberian Federal University, Krasnoyarsk,
Russian Federation, e-mail: grickov50@mail.ru*

Д. В. Львов

*Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Российская Федерация,
e-mail: devlal86@gmail.com*

Lvov, D. V.

*Siberian Federal University, Krasnoyarsk,
Russian Federation, e-mail: devlal86@gmail.com*

Аннотация. В статье предпринята попытка интерпретации образовательных императивов с позиций теории архетипов. Противоречие между требованием равенства в образовании и требованием иерархической дифференциации образовательных траекторий рассмотрено в дискурсе архетипических программ корпоративности и иерархии.

Abstract. The authors attempt to interpret the educational imperative from the standpoint of the theory of archetypesis. The contradiction between demanding equality in education and the requirement of a hierarchical differentiation of educational paths is considered in the view of archetypal programs of corporativity and hierarchy.

Ключевые слова: архетип самости, архетип корпоративности, архетип иерархии, функции образования.

Keywords: archetype of the self, archetype of corporativity, archetype of hierarchy, functions of education.

Для цитаты: Львов Д. В., Грицков Ю. В. Архетипы корпоративности и иерархии как детерминанты императивов института образования // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8. № 1. С. 1574–1580.

For quote: Gritskov, Yu. V., Lvov, D. V. Archetypes of corporativity and hierarchy as imperative determinants of the institute of education. *Professional education in modern world*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 1574–1580.

DOI: 10.15372/PEMW20180102

DOI: 10.15372/PEMW20180102

Введение. Как известно, важнейшей функцией института образования является «встраивание» новых поколений в существующую социальную систему. От того, насколько новые индивиды «приживутся» в социальном организме, насколько прочным станет их ощущение «кровного родства» с ним, будет существенным образом зависеть его жизнеспособность в дальнейшем. В связи с этим критически важно, чтобы у новых индивидов формировалось убеждение в их «одинаковости» (идентичности) со всеми другими входящими в данное общество индивидами.

Однако не менее важно, чтобы одновременно с этим у них формировались «неодинаковые» мировосприятия, социальные качества, навыки и предпочтения, поскольку по завершении образовательного процесса они обретут в социальном организме собственное место – попадут в неидентичные социальные группы, неравные по статусу и возможностям и выполняющие разные социальные функции. Наличие в образовательном пространстве этих разнонаправленных требований ставит перед институтом образования задачу формирования личностей, одновременно отождествляющих себя с другими членами общества и отличающих себя от них (интегрированных в одно целое и в то же время разделенных).

Постановка задачи. Авторы предприняли попытку проведения философского анализа обозначенного противоречия, обратившись к глубинным основаниям института образования, лежащим в области коллективного бессознательного.

Методология и методика исследования. Основные социальные институты, процессы и феномены уже в силу своей устойчивости и воспроизводства не могут не иметь некой инвариантной основы, проявляющейся во всех частных случаях. Такой базис не может содержаться только в сознательном пласте коллективного опыта. Сознание ориентировано на постоянно возникающие в окружающем мире вызовы, а потому вынужденно пластично и подвижно. Базовые же структуры социальных институтов задаются в большей степени самовоспроизводящейся логикой, обеспечивающей сохранение качественной целостности. Таким образом, если сознание отвечает за динамичность и инновационность, за статическую сохранность базовых структур остается ответственным только бессознательное, без анализа которого изучение социального является неполным.

В качестве основной методики анализа оснований образования, лежащих в коллективном бессознательном, используется архетипический подход, позволяющий осуществить философскую рефлексию над бессознательными «программами», которые участвуют в становлении и функционировании института образования.

Результаты. До некоторой степени аналогичная описанной во введении ситуация имеет место в биологическом организме: клетки различных органов (например, костей и глаз) должны радикально отличаться друг от друга, сохраняя вместе с тем одинаковый встроенный код ДНК. Важно, чтобы разветвление развития клеток происходило согласованно, в соответствии с потребностями целого организма и клетки определенного вида не возникали в неподходящем для них месте. Невыполнение обозначенных условий чревато патологией, а в наиболее опасных случаях – смертью всего организма. Противоречие между необходимостью сохранения единства и необходимостью разнообразия клеток разрешается за счет встроенных в гены одинаковых программ реагирования на различные эпигенетические стимулы, поступающие из внешней среды.

Для социального организма точно так же необходимо, чтобы входящие в него индивиды одновременно были гомогенны (соответствовали определенному типу личности, конституируемому прежде всего единым разделяемым ценностно-нормативным кодом) и в то же время функционально различны. Если продолжать аналогию с организмом, то можно ожидать, что в институт образования так же встроены некие «генетические программы» (о социогеноме см.: [1–3] и др.), обеспечивающие сочетание единообразия реакций индивидов на «эпигенетические» стимулы с разнообразием реакций на различные «входящие данные».

В определенном смысле такой социогенез подобен филогенезу. Но все же большая сложность социальных процессов потребовала иных механизмов интеграции и дифференциации элементов социального целого. И если социальное поведение животных обусловлено главным образом биологическими инстинктами, то социальное поведение человека ожидаемо формируется своего рода «социальными инстинктами». Для описания последних воспользуемся идеализациями, лежащими в основе концепции коллективного бессознательного К. Г. Юнга [4]. Нам представляется, что идея архетипов как факторов, детерминирующих восприятие индивидом социальных феноменов еще до его столкновения с ними, позволяет выстроить идеальную модель социальной реальности, способную служить нарративом для интерпретации многих феноменов и процессов, в том числе и образовательных. К использованию того или иного концепта архетипов для изучения образования прибегают многие исследователи (см. напр.: [5–7]).

Согласно К. Г. Юнгу архетипические поведенческие программы, с одной стороны, лежат в области коллективного бессознательного, с другой – сами по себе не являются завершенными, самодостаточными, поскольку для их актуализации необходимо участие коллективного сознания, которое «опознает» наличествующую ситуацию посредством культурных символических матриц. Таким образом, архетипы, являясь единым коллективным кодом, обеспечивают различие реакций в зависимости от конкретной социокультурной ситуации. В этом смысле их можно назвать социальной ДНК. Различные архетипы обеспечивают схемы для восприятия различных типичных ситуаций и соответственного поведения в них.

Итак, архетипы актуализируются, когда индивид попадает в соответствующую им типовую ситуацию. Поскольку индивид всегда находится в центре своего мира, постольку основополагающей для него является ситуация «я и не-я (весь окружающий мир)». В столкновении с миром индивид распознает самого себя как выделенного из окружающей среды целостного субъекта, вовлеченного во взаимодействие с ней и поставленного перед необходимостью совершать поведенческие акты. Таким образом, архетипическая программа, разворачивающаяся в ответ именно на эту ситуацию, является важнейшей для формирования личности. Юнг называет ее архетипом самости [8].

Субъект изначально встроен в общественные связи, поэтому он неизбежно идентифицирует себя с определенными группами, попадая в столь же типичную ситуацию «мы и мир», в которой уже группа предстает как выделенная из окружения целостность (мы-самость), а ее члены воспринимают себя в качестве «я-как-часть-мы». В обозначенной ситуации актуализируется архетип корпоративности, который запускает процессы выработки идентификационного кода группы, служащего для разграничения «своих» и «чужих», а также обеспечения необходимого единообразия/равенства сочленов, заключающегося в принятии одинакового ценностно-нормативного набора.

Кроме того, индивиду для эффективного взаимодействия внутри групповой целостности необходимо определить в ней свое место, понять, как ему вести себя не только с «чужаками», но и со «своими». Это ставит человека в типовую ситуацию «я и сообщество», в которой актуализируется архетип иерархии, задающий наиболее общую схему для разделения индивидов внутри группы и конституирующий неравенство между ними. Как отмечает В. Чалидзе, *множество иерархических отношений* «обеспечивается проявлением автоматизма оценки, позволяющего каждому индивидууму определить иерархию воли в сообществе и свое место в этой иерархии посредством последовательных сравнений своей воли с волями других индивидуумов» [9, с. 29].

Таким образом, архетип корпоративности конституирует экзистенциальное переживание индивидом идентичности с коллективной самостью, а архетип иерархии – экзистенциальное переживание индивидом своего места в этом коллективном целом.

Архетипы корпоративности и иерархии по всей видимости участвуют во всех социальных процессах (ведь ни один из них не свободен от влияния внутри- или межгрупповых отношений). Образование не является исключением. На связь идентичности и иерархии в контексте образования обращают внимание многие исследователи (см. напр.: [10–12]). Рассмотрим некоторые из сюжетов, возникающих в связи с участием архетипических программ корпоративности и иерархии в образовательных процессах.

Работа архетипа корпоративности в институте образования направлена на формирование экзистенциального чувства единства индивида с сообществом, необходимого для трансляции того, что Х. Ортега-и-Гассет (применительно к университету) называл культурой [13, с. 31–33], то есть принятой обществом картины мира и основанной на ней системы ценностей. По сути, этот архетип и есть тот код культурной ДНК, который интегрирует индивидов в коллективную самость. Основываясь на общих базовых ценностях и мировоззренческих представлениях, люди способны почувствовать себя и друг друга как «таких-же-как-все-самостей», поставленных в одинаковую позицию в ситуации «мы и мир». Архетип корпоративности индуцирует потребность в такого рода объединении и подготавливает общую для коллективного сознания схему, которую институт образования уже заполняет конкретным (в большей или меньшей степени отличающимся от культуры к культуре) символическим содержанием. Но как бы ни отличались в разных обществах картины мира, представления о добродетели и нормы морали, неизблемым инвариантом остается порождаемое архетипом корпоративности деление участников социальных взаимодействий на

«своих» и «чужих», ориентирующее на применение к ним двойных стандартов: комплементарное отношение к членам «своей» самости и предвзятое к представителям «чужой». При этом, естественно, возникает требование равенства в образовании (подр. об этом см.: [14–17]): коль скоро ожидается, что в результате индивиды получат одинаковый набор представлений исходя из общей позиции «мы в мире». Члены этого «мы», находящиеся в одном и том же положении по отношению к внешнему миру, мыслятся равными. Соответственно, возникает идея равных образовательных возможностей, в демократических обществах ставящая задачу обеспечения права на образование вне зависимости, например, от дохода или происхождения.

Порождаемое архетипом корпоративности восприятие себя как части «мы» становится предпосылкой к возникновению идеи единого образовательного пространства, обеспечивающего трансляцию господствующей в данном обществе картины мира, а также воспроизводство самого института образования с присущими ему языком и оптикой образовательных программ на местах. Еще один диктуемый архетипом корпоративности императив – необходимость, во-первых, согласования образовательных стандартов между всеми субъектами образовательного процесса, во-вторых, формирования консенсусного мнения на этот счет общества в целом. С другой стороны, подкрепляемая архетипом иерархии потребность общества в функциональной (как вертикальной, так и горизонтальной) дифференциации, обусловленная во многом разделением труда и нелинейным характером социальной системы, порождает потребность в селекции субъектов образования. Иными словами, принципиально неравные образовательные траектории не менее естественны и необходимы, чем устремленность к равенству в образовании.

Как видим, на архетипическом уровне конституируются противоречивые требования и ожидания в отношении института образования. С одной стороны, для оптимизации образовательной модели необходимо уравнивать подвергаемых образовательному воздействию в смысле внедрения и пестования в них минимального (но достаточного для признания «своими» со стороны всего общества) одинакового набора знаний, мировоззренческих представлений, нравственных норм и ценностей. С другой стороны, нецелесообразно не дифференцировать образовательные программы с учетом различных социальных функций, которые в будущем должны выполнять обучаемые.

Обычно острота противоречия между данными образовательными императивами, возникающего вследствие разветвления архетипических программ корпоративности и иерархии, успешно «снимается» с помощью набора соответствующих идеологических конструкций (вроде «общей судьбы», «гражданского равенства», «одинаковой важности любого труда на общее благо», «национального менталитета» и т.п.). Свидетельством тому служит достаточно высокий статус субъектов образования в массовом сознании большинства традиционных обществ вне зависимости от их географической привязки, государственного устройства и культурных особенностей.

В современном образовательном пространстве символическая схема снятия противоречия между обусловленным архетипической программой корпоративности императивом равенства «с такими-же-как-все-самостями» и императивом «нелинейности» (обусловленной архетипом иерархии необходимости вертикально и горизонтально различных позиций внутри сообщества) может быть описана следующим образом. Невозможность реального равенства в достаточно многочисленной группе «своих» заставляет «гибкое» коллективное сознание подменить понятие «равенство в образовании» понятием «равенство возможностей». Последнее в свою очередь после нескольких не менее «креативных» итераций заменяется внешне удовлетворяющей невзыскательное массовое сознание формулой «равный доступ к стандартизованным экзаменационным процедурам в единообразной форме и в одинаковых условиях». Отсюда среди прочего проистекает болезненно чрезмерное внимание к проблеме беспристрастности экзаменатора (так или иначе эта тема затрагивается, напр. в: [18; 19]). Проблема обеспечения беспристрастности даже отражена в ряде нормативных документов, в частности, этому посвящена целая статья № 4.3 в новом ГОСТ «Оценка соответствия. Общие требования к органам, проводящим сертификацию персонала» [20]. При этом предлагается оценивать не собственное мнение и личностный потенциал экзаменуемого, а «отчуждаемый продукт» – некий обезличенный результат его участия в формализованной процедуре.

Как убедительно показали П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон, образование в современном мире не просто обеспечивает воспроизводство существующего социального порядка, но становится для него легитимирующим институтом [21]. Выполняя одновременно социализирующую и идеологическую функции, образование формирует у молодого поколения соответствующую определенному общественному стандарту картину мира (в том числе социального), базирующуюся на принятых ценностях и установках. При этом, как отмечают указанные авторы, образовательные институты проявляют определенное лукавство: прикрываясь предъявлением одинаковых стандартов оценивания и отбора учащихся (что воспринимается находящимся под гипнозом архетипа корпоративности коллективным сознанием как обеспечение равенства возможностей), оправдывают присвоение этим обучаемым зависящих от продемонстрированных результатов статусов, явленных в виде специальных документов (например, дипломов), которые узаконивают для участников образовательного процесса принципиально неравный доступ к различным по респектабельности, доходу и прочим предпочтениям социальным позициям. При этом французские социологи акцентируют внимание на том, что декларируемое равенство оценивания носит лишь внешний характер. Имплицитно же оно устроено таким образом, чтобы более успешные результаты заведомо могли демонстрировать дети, происходящие из привилегированных классов. Достигается это за счет того, что отпрыски соответствующих семей изначально воспитываются в окружении культуры, формирующей у них язык и тип мышления, выстроенные по лекалам образовательных экзаменационных стандартов. Грубо говоря, в такой образовательной модели получается, что сами экзамены подгоняются под уже имеющиеся у представителей высшего социального слоя возможности. Таким образом, от выходцев из привилегированного слоя не требуется значительных дополнительных усилий для достижения нужных результатов, в то время как менее удачливым в смысле социального происхождения обучающимся приходится предпринимать сверхусилия для того, чтобы продемонстрировать хотя бы те результаты, которые в среднем показывают отпрыски более благополучных семей еще до попадания в систему образования.

Как видим, теория воспроизводства института образования Бурдьё и Пассрона хорошо согласуется не только с марксовым анализом общественных институтов (что признает и Бурдьё), но и с архетипическим подходом. Продвижение в культурном пространстве определенного символического наполнения архетипов корпоративности и иерархии служит закреплению существующего социального порядка и плавного наследования социальных статусов вполне в феодально-сословном духе. При этом символическое наполнение, безусловно, подгоняется под архетипические схемы, в которые оно должно быть уложено, словно в прокрустово ложе. Тем самым достигается уходящая корнями в глубинные слои коллективного бессознательного легитимация, защищающая традиционное символическое наполнение архетипических схем от вытеснения альтернативными системами представлений, подрывающими установленное *status quo*.

Выводы. Предложенный в статье подход к анализу социального института образования, ни в коей мере не претендуя на выработку исчерпывающей теории, позволяет, как нам представляется, поставить ряд небезынтересных вопросов.

1. Насколько правомочно истолкование современной реформы российского образования как подгонки под неизменные архетипические схемы образовательных практик, отвечающих интересам «новой элиты»?

2. Какие еще архетипы коллективного бессознательного, помимо корпоративности и иерархии, играют существенную роль в современном образовательном процессе?

3. Как архетипы корпоративности и иерархии проявляются в образовательных парадигмах и педагогических системах?

4. К каким изменениям в институте образования приводит нарушение баланса между архетипами корпоративности и иерархии в образовательном процессе? Как такой дисбаланс может повлиять на коллективное сознание? Как такой «тектонический сдвиг» отразится на образовательных практиках?

5. Естественно, что при кардинальном сломе социальной системы (как, например, при распаде СССР) происходит полное переформатирование символического наполнения архетипических схем. При этом, очевидно, далеко не сразу оно приводит к формированию новой и достаточно подходящей к архетипической базе повестке дня. Не является ли наблюдаемое недовольство

российским образованием одним из выражений такой фрустрации, имеющей своим основанием рассогласованность архетипических программ с новым, недостаточно «обтесанным» культурой символическим содержанием?

Выходя за пределы образовательной проблематики, интересно посмотреть, как конституируемое архетипическими программами противоречие между императивами равенства и иерархии проявляется в других социальных институтах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Терегулов Ф. Ш.** Социогеном: трудности на пути его изучения и общественного признания // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 5. С. 57–74.
2. **Терегулов Ф. Ш.** Об общественном наследовании или социальный геном // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 2–1. С. 114–123.
3. **Шабанов О. А.** Ноосферизм – теория развития образования XXI века // Вестник Пятигорского государственного университета. 2014. № 3. С. 159–163.
4. **Юнг К. Г., Франц М.-Л., Хендерсон Дж. Л., Якоби И., Яффе А.** Человек и его символы. М.: Серебряные нити, 1977. 368 с.
5. **Непомнящий А. В.** Тринитарный подход к постановке задач современного образования // Известия ЮФУ. Технические науки. 2010. № 12. С. 211–218.
6. **Загороднова И. В.** Роль архетипов и ментальности в формировании педагогических систем // Интеграция образования. 2003. № 2. С. 151–154.
7. **Хусаинова Н. Ю.** Архетипы и психология образования // Проблемное обучение в современном мире: VI Междунар. махмутовские чтения: сб. ст. / под ред. Е. Е. Мерзон, В. Л. Виноградова, Р. Ф. Ахтариевой, В. А. Мартыновой. Казань, 2016. С. 596–601.
8. **Юнг К. Г.** AION. Исследование феноменологии самости. Киев: Ваклер, 1997. 336 с.
9. **Чалидзе В.** Иерархический человек. М.: Терра, 1991. 224 с.
10. **Назарова М. А., Черных С. И.** Трансформация идентичности в обществе // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 3. С. 1163–1168.
11. **Черных С. И.** Идентификация образовательного субъекта в условиях современного образовательного пространства // Философия образования. 2012. № 1(40). С. 134–140.
12. **Безродная Г. В., Севостьянов Д. А., Чельцов М. В.** Педагогический контроль: инверсия целей и средств // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 31–37.
13. **Ортега-и-Гассет Х.** Миссия университета. Минск: БГУ, 2005. 104 с.
14. **Левин Б.** Подходы к равенству в политике непрерывного образования // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 24–65.
15. **Смит У., Лустхаус Ч.** Связь между равенством и качеством в образовании (пер. с англ. Е. Фруминой) // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 74–89.
16. **Вахштайн В.** Равенство и качество: враги или союзники? Система образования в Финляндии // Экономика образования. 2008. № 2. С. 259–263.
17. **Кушнарева А. А.** Реализация равных образовательных возможностей студентов-мигрантов в вузах России и Великобритании: на пути к решению // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 5. С. 16–23.
18. **Халин В. Г.** Европейская система качества высшего образования: состояние и развитие // Интеграция образования. 2006. № 4. С. 19–24.
19. **Мильруд Р. П., Максимова И. Р., Матиенко А. В.** Оценка качества обучения иностранным языкам на материале тестирования // Вестник ТГУ. 2005. № 1. С. 95–104.
20. **ГОСТ Р ИСО/МЭК 17024–2017.** Оценка соответствия. Общие требования к органам, проводящим сертификацию персонала. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200146114> (дата обращения: 18.11.2017).
21. **Бурдье П., Пассрон Ж.-К.** Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007. 267 с.

REFERENCES

1. **Teregulov F. Sh.** [Sociogenome: the difficulties in the way of its study and public recognition]. *Siberian pedagogical journal*, 2005, no. 5. pp. 57–74 (In Russian)
2. **Teregulov F. Sh.** [On public inheritance or social genome]. *Historical and socio-educational thought*, 2016, no. 2–1, pp. 114–123 (In Russian)

3. **Shabanov O.A.** [Noospherism – theory of the development of education in the XXI century]. *Bulletin of Pyatigorsk State University*, 2014, no. 3. pp. 159–163. (In Russian)
4. **Jung K.G., Frants M.-L., Henderson Dzh.L., Yakobi I., Yaffe A.** [Man and his symbols]. Moscow: Serebryanyie niti Publ., 1977, 368 pp.
5. **Nepomnyaschiy A.V.** [Trinitarian approach to the tasks of modern education]. *Proceedings of SFU. Technical sciences*, 2010, no. 12. pp. 211–218. (In Russian)
6. **Zagorodnova I.V.** [The role of archetypes and mentality in the formation of pedagogical systems]. *Integration of education*, 2003, no. 2, pp. 151–154. (In Russian)
7. **Khusainova N. Iu.** [Archetypes and psychology education]. Proceedings of VI International sci. conf. «Problem-based learning in the modern world». Kazan, 2016, pp. 596–601.
8. **Jung K.G.** [AION. A study of the phenomenology of the self]. Kiev: Vakler Publ., 1997, 336 pp.
9. **Chalidze V.** [Hierarchical man]. Moscow: Terra Publ., 1991, 224 pp.
10. **Nazarova M.A., Chernykh S.I.** [Transformation of identity in society]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 1163–1168 (In Russian)
11. **Chernykh S.I.** [Identification of the educational subject in the conditions of modern educational space]. *Philosophy of education*, 2012, no. 1(40), pp. 134–140. (In Russian)
12. **Bezrodnaia G.V., Sevostianov D.A., Cheltsov M.V.** [Pedagogical control: inversion of the purposes and means]. *Higher education in Russia*, 2012, no. 1, pp. 31–37. (In Russian)
13. **Ortega-y-Gasset J.** [The mission of the University]. Minsk: BSU Press Publ., 2005, 104 pp.
14. **Levin B.** [Approaches to equality in the policies of continuous education]. *Issues of education*, 2004, no. 1, pp. 24–65. (In Russian)
15. **Smith W., Lusthouse Ch.** [The link between equality and quality in education]. *Issues of education*, 2006, no. 2, pp. 74–89. (In Russian)
16. **Vakhshtein V.** [Equality and quality: enemies or allies? The education system in Finland]. *Economics of education*, 2008, no. 2, pp. 259–263. (In Russian)
17. **Kushnareva A.A.** [Implementation of equal educational opportunities of students-migrants in Russia and Britain: on the road to solution]. *Professional education in Russia and abroad*, 2012, no. 5, pp. 16–23 (In Russian)
18. **Halin V.G.** [European system of higher education quality: status and development]. *Integration of education*, 2006, no. 4, pp. 19–24. (In Russian)
19. **Milrud R.P., Maksimova I.R., Matienko A.V.** [Assessment of quality of teaching foreign languages on the material of the test]. *Bulletin of TSU*, 2005, no. 1, pp. 95–104. (In Russian)
20. **[GOST R ISO/MEK 17024–2017. Conformity assessment. General requirements for bodies operating certification of persons].** Available at: <http://docs.cntd.ru/document/1200146114> (accessed November 18. 2017).
21. **Bourdieu P., Passeron J.-C.** [Reproduction: elements of the theory of the education system]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2007, 267 pp. (In Russian)

Сведения об авторах

Грицков Юрий Викторович – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Сибирский федеральный университет (660032, Красноярск, ул. Белинского 1, e-mail: grickov50@mail.ru)

Львов Денис Владимирович – кандидат философских наук, доцент кафедры социологии, Сибирский федеральный университет (660001, Красноярск, ул. Копылова 78, e-mail: devlal@mail.ru)

Information about the authors

Iyrii V. Gritskov – Doctor of Philosophic Sc., Professor at the Chair of Philosophy at Siberian Federal University (1 Belinskogo Str., Appt. 312, 660032 Krasnoyarsk, e-mail: grickov50@mail.ru)

Denis V. Lvov – Candidate of Philosophy, Associate Professor at the Chair of Sociology at Siberian Federal University (78 Kopylova Str., Appt. 83, 660001 Krasnoyarsk).

Принята редакцией: 20.11.2017

Received: December 20, 2017