

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

А. А. Вербицкий

СТАНОВЛЕНИЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Миссия образования меняется в зависимости от изменений принимаемой обществом системы социальных ценностей. Сформировавшиеся представления о закономерностях развития человека определяют содержание, методы обучения и воспитания, педагогические позиции и мышление, уклад жизни учебных заведений.

В статье рассматриваются проблемы перехода на новую образовательную парадигму. Автор проводит исторический обзор и ретроспективный анализ существовавших на протяжении веков образовательных парадигм: «натуральной», гражданского воспитания, христианского воспитания, антропологической и классической. Последней, опирающейся на принцип природосообразности и основанной на восприятии и запоминании обучающимися готовой учебной информации, уделяется более пристальное внимание, так как давно исчерпавшая себя объяснительно-иллюстративная (традиционная) технология обучения, к сожалению, до сих пор остается самой популярной в педагогической среде и в течение уже более трех с половиной столетий доминирует в мировом образовании. Лекционно-семинарская система вузовского обучения является лишь своеобразным ее вариантом, поскольку фактически строится на тех же теоретических основаниях. Большинство учителей, преподавателей вузов, колледжей, профтехучилищ, порой даже не имея специальной педагогической подготовки, успешно работают «по Коменскому» – основоположнику классно-урочной системы обучения.

Производится сравнение классической и переживающей становление новой парадигмы российского образования. Выявляются наиболее значимые противоречия между двумя образовательными моделями, которые мешают внедрению прогрессивных новшеств. Утверждается, что они могут быть успешно разрешены с опорой на теорию и технологии контекстного обучения.

Ключевые слова: образовательная парадигма, традиционная модель обучения, способ передачи знаний, становление новой системы, противоречия, контекстное обучение.

Abstract. The mission of education is changing according to the changing system of social values. Developed concepts related to the conformities of human growth

determine the content, education and upbringing methods, pedagogic position and thinking, and way of life in educational institutions.

The paper looks at the problems regarding the transition to the new educational paradigm. The author has conducted the historical review and retrospective analysis of the existing over the centuries educational paradigms: natural, civil, Christian, anthropological, and classical. The main emphasis is placed on the latter paradigm based on the principle of conformity to nature and learner's perception and memorization of the ready-made educational material, since that out-of-date explanatory and illustrative traditional method still remains the most popular in pedagogic environment and dominating over the last three centuries in the world education. Lecture-workshop system of higher education appears to be its specific version based on the same theoretical principles. Most school teachers and academic staff at universities, colleges and vocational schools – some of them without special pedagogic education – work successfully according to Komensky, the founder of the class-lesson system of education.

The comparison between the above mentioned classical paradigm and developing modern one in Russian educational system is given. The most significant controversies between the two educational models, preventing the implementation of the perspective innovations, are examined. It is emphasized that they can be solved on the theoretical and technological basis of the context teaching.

Index terms: educational paradigm, traditional education, ways of conveying knowledge, new system development, controversies, context teaching.

Основная миссия образования на каждом историческом этапе менялась в зависимости от изменений принимаемой человеческим сообществом системы социальных ценностей. Вместе со сформировавшимися представлениями о том, согласно каким закономерностям осуществляется развитие человека через образование, эти изменения определяли содержание, формы и методы обучения и воспитания, педагогическое мышление, позицию обучавших и обучающихся, сам уклад жизни учебных заведений – иначе говоря, сущность той или иной образовательной парадигмы.

Сейчас перед российским образованием стоит задача внедрения новой парадигмы, качественно отличающейся от традиционной. Введены стандарты нового поколения (второго – в общеобразовательной и третьего – в профессиональной школе). Одним из основных направлений модернизации, а по сути реформирования образования, объявлены компетентностный подход, модульная структура основных образовательных программ, балльно-рейтинговая система оценки качества обучения. Казалось бы, бери и действуй – но не все так просто. На пути становления новой образовательной парадигмы стоят препятствия в виде противоречий между новым

социокультурным опытом и старыми, привычными способами его трансляции обучающимся.

Прежде чем перейти к рассмотрению этих противоречий, нужно более четко представить процесс смены образовательных парадигм, происходивший в истории, т. е. проследить весь тот нелегкий путь, который был пройден до становления того образования, которое сейчас мы называем традиционным.

В доинституциональный период, когда образование еще не выделилось в самостоятельную сферу социальной практики, основным механизмом передачи общественного опыта служили подражание, следование примеру, принуждение. Это составляет, так сказать, «*натуральную*» образовательную парадигму, отражающую ценности той или иной замкнутой группы людей.

В античном обществе высшей ценностью считалось «быть гражданином», внести свой вклад в процветание родного города, государства, полиса. Физическое развитие, военная подготовка, обучение грамоте и необходимым знаниям проводились в рамках воспитания под контролем государства (*парадигма гражданского воспитания*).

В средние века жизнедеятельность людей и их поступки соотношались с христианской концепцией устройства мира; образовательный процесс регулировался и контролировался церковью, основная миссия образования состояла в подготовке духовенства и воспитании мирян в духе догматов христианской религии (*парадигма христианского воспитания, догматический тип обучения*).

В 17 в. складывается *классическая образовательная парадигма*, возникшая в ответ на потребности развития капиталистического промышленного производства, требовавшего все более широкого распространения грамотности среди подрастающего поколения. На первый план выходит функция полезности, подготовки людей, способных обслуживать расширяющееся производство. С этого момента и вплоть до наших дней основная цель (миссия) образования формулируется как передача ученикам, студентам системы практических знаний, умений, навыков, приобретение ими полезной для общества профессии, подготовка к труду.

Массовое образование потребовало опоры на знание закономерностей процесса познания человеком мира и себя в нем. Я. А. Ко-

менский, заложивший основы классической парадигмы, исходил из *принципа природосообразности*. Он утверждал: все, что касается природы всех живых существ, относится и к человеку, мозг которого, «воспринимаемая попадающие в него через органы чувств образы вещей, похож на воск, в детском возрасте вообще влажен и мягок и способен воспринимать все встречающиеся предметы». Подобно тому как на чистой доске писатель может написать все что угодно «так в человеческом уме одинаково легко начертить все тому, кто хорошо знает искусство обучения. Если этого не происходит, то вернее верного, что вина не в доске (если только она иногда не шероховата), но в неумении пишущего» [5].

Ум человека безграничен, а люди обладают различными способностями, писал Я. А. Коменский. Однако это не помешало ему настаивать на том, что все юношество можно воспитывать и образовывать одним и тем же методом независимо от того, идет ли речь об усвоении содержания науки, искусства или языка: «...нужно желать, чтобы метод человеческого образования стал механическим, т. е. предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать, учиться и что будут делать, не могло не иметь успеха, как это бывает в хорошо сделанных часах, в телеге, корабле, мельнице и во всякой другой сделанной для движения машине» [5].

Таким образом, подчеркивая, что «человек – самое сложное существо», Я. А. Коменский противоречил сам себе, называя ученика некоей «чувствующей машиной», фактически простой системой, воздействуя на которую, как и на любое механическое устройство, можно получить желаемые результаты. Дело лишь в разумном распределении содержания, времени, места и метода.

У учеников нужно развивать сначала внешние чувства, затем память, далее – понимание, и, наконец, суждение. В обучении нужна именно такая последовательность, настаивал Я. А. Коменский, «так как знание начинается с чувственного восприятия, с помощью воображения переходит в память, и затем через обобщения единичного образуется понимание общего, и, наконец, для уточнения знания о вещах достаточно понятных составляется суждение» [5].

Подобное представление о механизмах усвоения социального опыта доминирует вплоть до настоящего времени в сознании мно-

гих и многих учителей и преподавателей, делающих основной акцент на восприятии и запоминании обучающимися готовой учебной информации, которая несет знание о прошлом, о бывших ситуациях теоретического или практического действия («школа памяти»).

Каноническое религиозное содержание обучения сменилось в классической парадигме естественнонаучным, отнюдь не менее «канонизированным», которое в готовом виде должно быть усвоено обучающимся. Как раньше невозможно было сомневаться в истинности религиозного знания, так теперь не приветствовались сомнения в физическом, химическом или ином знании. По мнению Я. А. Коменского, в самом начале занятия неразумно сообщать ученику нечто противоречивое, т. е. возбуждать сомнения в том, что должно быть изучено, нужно заботиться о том, чтобы учащиеся не получали никаких других книг, кроме тех, которые приняты в соответствующем классе и являются источниками мудрости, добродетели и благочестия.

Историческая заслуга выдающегося педагога состоит в том, что, опираясь на инновационный в то время опыт, на все тогдашнее гуманитарное знание и понимание закономерностей, по которым живет и развивается любой природный объект (принцип природосообразности), он предложил чрезвычайно простую, выражаясь современным языком, педагогическую технологию, с помощью которой «всех можно учить всему».

Я. А. Коменский явился величайшим социальным технологом: история не знает других примеров, когда какая-либо технология была бы настолько легко воспроизводима даже теми, кто не изучал ее теоретические корни и вряд ли слышал фамилию автора (известно, что большинство преподавателей вузов, колледжей, профтехучилищ, порой даже не имея специального педагогического образования, успешно работали и работают «по Коменскому»). Обоснованная им классно-урочная система обучения в школе в течение уже трех с половиной столетий доминирует в мировом образовании. Лекционно-семинарская система вузовского обучения является лишь своеобразным ее вариантом, поскольку фактически строится на тех же теоретических основаниях.

Образовательная практика удержала из всей гуманистически ориентированной, пансофической системы Я. А. Коменского лишь то технологичное, что необходимо и достаточно для четкой организации учебно-воспитательного процесса по технократическому типу. Последующие поколения крупнейших педагогов и педагогических психологов фактически трудились, а многие и в наше время продолжают трудиться в рамках классической парадигмы, обоснованной Я. А. Коменским. Достаточно вспомнить целую плеяду учителей-новаторов, активно разрабатывавших в 80-х гг. прошлого столетия свои методические системы. Если «вычесть» из них огромный личностный потенциал авторов, это была «лебединая песнь» традиционной педагогики.

При всей несложности и даже примитивизме механизма «передачи» знаний в объяснительно-иллюстративном (традиционном) обучении оно обладает огромным потенциалом, поскольку знаковая система учебной информация компактно «замещает» реальную действительность и через каналы коммуникации адресуется сразу всем и каждому отдельному обучающемуся.

Психологической основой усвоения знаний в традиционном обучении послужили представления об ассоциациях как универсальном механизме формирования содержания психического под влиянием восприятия внешних воздействий. Учение об ассоциациях получило позже естественнонаучное подкрепление в теории условных рефлексов И. М. Сеченова – И. П. Павлова. Ассоциативно-рефлекторная теория и лежит в основе объяснительно-иллюстративного, или традиционного, типа обучения с его известными принципами: наглядности, сознательности, от простого к сложному, последовательности и систематичности изложения содержания, прочности усвоения знаний и др. – и с не менее известными «максимами»: «повторение – мать учения», «новое – это хорошо забытое старое», «в мышлении нет ничего, чего раньше не было в восприятии» и т. п.

Функции преподавателя и обучаемого в традиционной парадигме ясны и воспроизводимы, ограничен круг включаемых при этом в работу психических функций ученика. В общем виде технология традиционного обучения, не предусматривающая ра-

боту на уровне мышления и личности обучающегося, представлена в табл. 1.

Таблица 1

Составляющие технологии традиционного обучения

Функции преподавателя	Функции обучаемого	Психические процессы обучаемого
предъявление информации	восприятие и запоминание информации	внимание, восприятие, память
закрепление информации	повторение, отработка	внимание, память, моторика
контроль	актуализация усвоенного	внимание, память, моторика

В сложившемся «абстрактном методе школы» [1], как и при догматическом типе, осуществляется прямое управление деятельностью учащегося или студента, «передача» информации от преподавателя к обучающемуся; последний по-прежнему выступает объектом управляющих воздействий педагога. Но в отличие от догматического типа обучения учитель не просто требует запоминать учебный материал, а убеждает в привлекательности целей обучения, объясняет логику преподносимого знания, иллюстрирует или доказывает его истинность и практическую полезность.

Между тем, человек – сложнейшее интегративное единство телесного, душевного (психического) и духовного, биологического и социального, сознательного и бессознательного, интеллектуального и эмоционального, рационального и иррационального. Ставка в образовании лишь на передачу готовой учебной информации, отработку умений и навыков приводит в движение лишь самые «простые» механизмы из этого единства, чем и объясняются многие трудности и парадоксы традиционного обучения, особенно если это касается обучения взрослых.

В последние десятилетия в мире происходят интенсивные процессы становления новой образовательной парадигмы, идущей на смену классической. При всех трудностях данного процесса, начало которому положено еще на рубеже XIX–XX вв., и пестроте современных инноваций отличия классической и новой парадигм сводятся, кратко выражаясь, к изменению фундаментальных представлений о человеке и его развитии через образование (табл. 2).

Таблица 2

Отличия классической и новой парадигм образования

№	Классическая парадигма	Новая парадигма
1.	Основная миссия образования: <i>подготовка</i> подрастающего поколения к жизни и труду	Основная миссия образования: обеспечение условий самоопределения и <i>самореализации</i> личности
2.	Человек – <i>простая</i> система	Человек – <i>сложная</i> система
3.	Знания – из <i>прошлого</i> («школа памяти»)	Знания – из <i>будущего</i> («школа мышления»)
4.	Образование – <i>передача</i> ученику известных образцов знаний, умений, навыков («образцевание»)	Образование – <i>созидание</i> человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мире предметной, социальной и духовной культуры
5.	Ученик, студент – <i>объект</i> педагогического воздействия, <i>обучаемый</i>	Ученик, студент – <i>субъект</i> познавательной деятельности, <i>обучающийся</i>
6.	Субъект-объектные, монологические отношения педагога и <i>обучаемого</i>	Субъект-субъектные, диалогические отношения педагога и <i>обучающегося</i>
7.	«Ответная», <i>репродуктивная</i> , деятельность обучаемого	Активная, <i>творческая</i> деятельность обучающегося

Становление новой парадигмы, которая по своему образовательному потенциалу оказалась бы мощнее классической, – исторически длительный и противоречивый процесс. В качестве переходной можно рассматривать *антропологическую парадигму*, возникшую также на границе XIX–XX вв. С ее помощью в сфере образования впервые были предприняты попытки решить проблемы свободной личности, саморазвития субъекта, его права выбора содержания обучения. Если в классической модели в центре учебного процесса стоят формальные элементы дидактического комплекса, а природа ученика учитывается лишь в той мере, в какой позволяет психологическое знание и опыт преподавателя, то антропоцентрический учебный процесс «человекообразен»: вся структура учебной деятельности в отличие от традиционной (формирования по образцу, шаблону) подчинена цели саморазвития индивида.

Огромное влияние на создание антропологической парадигмы оказали психолого-педагогические искания Н. И. Пирогова, П. Ф. Лесгафта, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, А. П. Нечаева, В. М. Бехтерева и др. Сам термин «природосообразность» постепенно исчез

из широкого употребления и в дальнейшем воплотился в принципе индивидуализации обучения.

Педагогика, психология, педология (наука о ребенке) развивались в этот период как фундаментальные теоретические основы антропологического образования, гуманистического по своей ориентации. Это оказало непосредственное влияние на эволюцию образования в России в начале XX в. Принцип свободы преподавания и учения начал реализовываться после первой русской революции 1905 года. Была создана неправительственная, общественно-государственная и частная высшая школа, контроль государства над ней был значительно ослаблен, нарастало мощное общественно-педагогическое движение по созданию демократической системы высшего образования.

Однако после 1917 г. вопреки декларациям о всестороннем и гармоничном развитии личности ее (личности) интересы были принесены в жертву интересам государства, средняя и высшая школа были сориентированы главным образом на подготовку рабочих и специалистов, повышение квалификации кадров. В то же время в советской психолого-педагогической науке был накоплен огромный теоретико-методологический потенциал, в частности была разработана деятельностная теория усвоения социального опыта.

Обратимся к рассмотрению тех противоречий на пути новой образовательной парадигмы, о которых упоминалось выше.

В современной педагогической науке и в мировой практике образования, включая российское, на всех его уровнях представлен широкий спектр инноваций – проблемных, имитационных, исследовательских, игровых, компьютерных, проективных, контекстных и других моделей обучения. Используются разнообразные формы совместной, групповой учебной деятельности, организация диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса и т. п. Пока они не делают погоды в массовом образовании по причинам своего несопоставимо меньшего по сравнению с традиционной системой обучения теоретико-методического «обустройства» и недостаточной технологичности некоторых из них. Но эти модели являются несомненным свидетельством размывания устоев классической и постепенного становления в ее «теле» новой образовательной парадигмы. Наиболее продвинутые

варианты этих моделей появляются прежде всего в системе образования взрослых.

Традиционная образовательная модель, впрочем, как и более современная бихевиористическая, явились своеобразным отражением конвейерной организации труда раннего индустриального производства [6], для обслуживания которого люди и должны в массовом порядке получать образование, прежде всего как исполнители. Постиндустриальное общество с его ценностями освобождения от рабской зависимости от ручных операций и обслуживания машин, обеспечения широких возможностей творческого труда, утверждения самооценности личности и здоровья человека, его индивидуальности, самоактуализации и саморазвития обуславливает необходимость перехода к новой, гуманистической образовательной парадигме.

Становление такой парадигмы предполагает, на наш взгляд, преодоление в теории и на практике целого ряда *основных противоречий* между развивающейся интеллектуальной, технологической, социальной и духовной культурой (образование является механизмом ее наследования и расширенного воспроизводства) и пока доминирующим традиционным способом «передачи» прошлого социального опыта следующему поколению.

1. Существует противоречие между ориентацией обучающегося на прежние образцы общей и профессиональной культуры, опредмеченные в учебной информации, своего рода «культурных консервах», и необходимостью ориентации субъекта учения на будущее содержание жизни и деятельности, перспективу развития общей и профессиональной культуры. В классической парадигме будущее выступает для учащегося в виде абстракции, не мотивирующей его к усвоению информации, которую неизвестно как применять в реальных, а не искусственных учебных условиях. Поэтому учение не имеет для него личностного смысла, а основной целью становится сдача экзаменов.

Обращенность в прошлое, принципиально известное, которое проще всего усвоить через запоминание, «вырезанность» из пространственно-временного контекста (прошлое – настоящее – будущее) лишает обучающегося возможности развития мышления, которое порождается при столкновении с проблемными ситуациями,

с тем неизвестным, которое и содержит параметры будущего, с ситуациями выбора. Отсюда трудности длительной адаптации выпускника школы или вуза к реальной жизни и практической профессиональной деятельности.

2. Двойственность учебной информации является органической частью культуры и одновременно лишь специфической знаковой моделью, средством вхождения в нее, теми «костылями», которые нужно вовремя отбросить. Образованность – это то, что «остается у человека, когда все, чему его учили, забыто».

Следствием неразличения этой двойственности является то, что усваивается содержание не самой культуры как живой развивающейся целостности, не реальной жизни и составляющих ее человеческих деятельностей, а их «двойника» – системы абстрактных, формальных знаний, которые в принципе нельзя использовать на практике.

Разрешение этого противоречия заключается в преодолении «абстрактного метода школы» и моделировании в учебно-воспитательном процессе таких реальных условий жизни и деятельности, которые позволили бы обучающемуся «вернуться» в культуру обогащенным интеллектуально, духовно и тем самым практически оказаться фактором развития самой культуры.

3. Проблематично совмещать целостность культуры с ее овладением субъектом через множество предметных областей – учебных дисциплин. Вместо целостной картины мира он получает осколки разбитого «зеркала», собрать которые трудно, если вообще возможно. Знания и умения молодого специалиста напоминают собой детский конструктор, в каждой ячейке которого содержатся очень важные детали, «свинтить» которые в целостную систему профессиональной деятельности ему предстоит уже самостоятельно. Удастся это далеко не каждому и не сразу.

4. Есть противоречие между способом существования культуры как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических знаковых систем. Обучение сводится к «передаче» готового, отчужденного от динамики развития культуры учебного материала, вырванного как из контекста предстоящей самостоятельной жизни и деятельности, так и из текущих потребностей самой

личности. В результате не только индивид, но и культура оказываются вне процессов развития.

5. Имеется несоответствие между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения человеком. Ясно, что каждый должен развить у себя необходимые для жизни общекультурные и профессиональные качества, и никто другой за него это не сделает. Однако, во-первых, психическое развитие человека происходит через других людей – в диалоге, общении и взаимодействии с ними – и иначе происходить не может; во-вторых, для жизни в обществе и профессиональной деятельности социальная компетентность человека не менее важна, чем предметно-технологическая.

Это противоречие между индивидуальным характером учебной работы и совместным характером профессионального труда, в котором происходит обмен его продуктами, межличностное общение и взаимодействие, осуществляется личный вклад каждого в достижение общих целей, при использовании как традиционных, так и ортодоксально-бихевиористических моделей обучения не разрешается, поскольку обучающийся не объединяет свои усилия с другими для производства совместного продукта – знаний, умений, способностей, отношений, компетенций. В учебной группе все работают «рядом», а не вместе, каждый «умирает в одиночку» (принцип индивидуализации), более того, оказание помощи другим не поощряется и даже запрещается. Яркий тому пример – санкции за «подсказки».

Вообще «индивидуальная деятельность» – это некая абстракция. Любое предметное действие, даже выполняемое в одиночку, имеет социальную составляющую, совершается в социокультурном контексте. Это обуславливает дополнительные качества действия, их смысл для самого действующего субъекта и других людей, актуально или опосредованно представленных в любой ситуации. Социальный компонент действия превращает его в поступок¹.

¹ Поступок – форма личностной активности человека, социально обусловленное и морально нормированное действие, имеющее как предметную, так и социокультурную составляющую, предполагающее отклик другого человека и коррекцию собственного поведения и деятельности с учетом этого отклика. В поступке выражается система отношений человека к природе, обществу, другим людям

6. Противостоят друг другу исторически сложившийся «тоталитарный», технократический подход к обучаемому как некоему инженерному устройству, поведение которого можно модифицировать с помощью отобранной системы стимулов независимо от его желания и воли, и ориентация современного общества на гуманистические ценности и идеалы, на обеспечение условий самоопределения и самореализации каждого.

7. Противоречие между потребностью непрерывного развития человека в динамично меняющемся современном мире и «конечностью» (дискретностью) образования в его классическом варианте хорошо осознано и успешно преодолевается в развитых странах осуществлением перехода к непрерывному образованию. Однако нужно разграничить взаимоисключающие смыслы, которые вкладывают в этот термин.

Под системой непрерывного образования у нас часто понимают совокупность образовательных программ разного уровня и направленности, а также реализующих их образовательных учреждений и органов, управляющих ими. На самом же деле, непрерывное образование (и самообразование) человека – это процесс наращивания его личностного, общекультурного и профессионального потенциала на протяжении всей жизни. Проблема в том, что человек не желает включаться в процесс непрерывного образования, если у него нет познавательной потребности, которую, как известно, успешно подавляет традиционная система обучения.

Отмеченные противоречия разрешаются в контекстном обучении, теория и технологии которого развиваются в течение уже более 30 лет в нашей научно-педагогической школе. Благодаря такому обучению, посредством моделирования на языке науки и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, предметного и социального содержания жизни и профессиональной деятельности создаются психолого-педагогические, дидактические и методические условия овладения обучающимися компетентной практической деятельностью [2; 3].

и к самому себе. Таким образом, поступок как особое, ценностное действие обладает одновременно качеством предметности и социальности и поэтому должен рассматриваться как «единица» поведения и деятельности человека.

Литература

1. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.
2. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы построения новых моделей обучения // Иновационные процессы и программы в образовании. 2011. № 2.
3. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011.
4. Вербицкий А. А., Ермакова О. Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода // Педагогика. 2009. № 2.
5. Коменский Я. А. Великая дидактика: избр. пед. соч. М.: Учеб.-пед. изд-во, 1955.
6. Тоффлер О. Будущее труда // Новая технократическая волна на Западе. М., 1986.