



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 1 (13).
Spring 2016

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционная коллегия

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сквородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционный совет

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
В. П. Петров

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

УДК 374

37.018.46

37.018.74

РОБOTOVA Алевтина Сергеевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург)

asrbotova@yandex.ru

ПОВСЕДНЕВНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ

Аннотация: цель статьи – обосновать самообразование педагога высшей школы на этапе профессиональной зрелости как значимую жизненную ценность и высокую духовную потребность. Автор представляет самообразование не как дискретный процесс, а как непрерывное и повседневное явление, активизирующее свободный выбор человеком проблем, тем, направлений, сфер науки, искусства для углубленного их познания. В статье показан ряд преимуществ самообразования по сравнению с периодическим плановым повышением квалификации. Отсутствие принудительности и влияния чужого выбора в сфере самообразования для преподавателя с большим стажем работы становится условием обогащения мотивационной сферы личности. В этом свободном процессе происходит наполнение духовной жизни, жизни как Бытия. Самообразование трактуется как особого рода гуманитарная практика, в которой вузовский педагог ежедневно упражняет себя в самостоятельном понимании, диалоге, рефлексии, постигая новые явления, что приносит в профессиональную деятельность творчество, делая ее более привлекательной. В статье рассматривается мотивация повседневного самообразования вузовского педагога, анализируется специфика самообразования педагога-гуманитария, помогающая ему соответствовать гуманитарным способам познания. В качестве основных методов использованы теоретический анализ, самонаблюдение и самоанализ. Автор приводит в качестве примера собственный многолетний опыт самообразования, в том числе инициированный разработкой и реализацией нового электронного спецкурса. Основной вывод: самообразование на этапе профессиональной зрелости становится для вузовского педагога необходимым компонентом повседневной жизни и условием непрерывного обновления знаний, сведений, научных фактов и новых вдохновляющих поисков в своей профессии.

Ключевые слова: повседневность, самообразование, педагог высшей школы.

Robotova A.

EVERYDAY SELF-LEARNING OF UNIVERSITY TEACHERS AT THE STAGE OF PROFESSIONAL MATURITY

Abstract: the goal of the article is to prove that self-learning of an educator at the stage of professional maturity is a substantial vital value and high spiritual need. The author presents self-education not as a discreet process, but as a continuing and everyday phenomenon, activating for a person a free choice of the problems, themes, trends, research areas, art for her/his profound comprehension. In the article a number of advantages of self-learning in comparison with periodical professional training are shown. The absence of compulsion and the lack of impact of borrowed choice in the area of self-learning for an educator with many years of experience is becoming the requirement for motivational sphere enrichment of a person. In the course of this free process a person acquires spiritual life, life as Being. Self-learning is interpreted as a special way of humanitari-

an practice, in which the higher school educator exercises her/himself in independent comprehension, dialogue, reflection, learning new phenomena, which makes her/his professional activities more creative, and ergo, more attractive. In the article an educator motivation of an everyday self-learning is considered, and the specificity of self-learning of an educator-humanitarian, helping her/him to keep in line with humanitarian ways of cognition is presented. The main methods used are theoretical analysis, self-observation, and self-analysis. The author gives as an example her own long-lasting experience of research used in self learning, which includes the event initiated by the development and introduction of a new electronic course. The main conclusion of the article is that self-learning becomes a necessary component of an everyday life and a condition for continuous knowledge renewal and new inspiration professional search for a higher school educator.

Key words: everyday life, self-learning, a higher school educator.

*Расширять свои знания можно только тогда,
когда смотришь прямо в глаза своему незнанию.*

К. Д. Ушинский

Введение в проблему. Каждый преподаватель, как и любой другой человек, живет в мире обыденной культуры, в многообразном, меняющемся, событийном и предметном мире, отягощенный в большей или меньшей степени будничными заботами, подчиняясь регламенту повседневной жизни. Из этой повседневной жизни преподаватель вуза перемещается в студенческую аудиторию, на кафедральное заседание или иное ученое собрание, чтобы, отбросив или отодвинув будничное, забыв о повседневном, включиться в сферу вопросов более высокого порядка: научных, учебных, бытийных. Прост ли этот переход? Отнюдь не прост и не легок. Чтобы не растворить бытийное в будничном, чтобы не свести «высокие» вопросы к будничной монотонной повседневности, у каждого педагога есть свой «спасательный круг». Он помогает выплыть из смещения высокого и прозаического, повседневного и праздничного, надоевшей рутины и вдохновляющих новых поисков. Это может быть высокая степень организованности, волевые качества личности, умение разделять профессиональное и личное, способность вести научный поиск и готовиться к занятиям, несмотря на все жизненные препятствия. И это все повседневность, в которой причудливо сочетаются высокие интересы и мелкие заботы и огорчения, надоевшая рутина и вдохновляющие поиски преподавательского и научного труда. Для автора как представителя старшего поколения вузовских педагогов – это *свободная самообразовательная деятельность* (самообразование), чему и посвящен следующий текст.

В данной работе возвращаюсь к проблеме, отчасти уже освещенной в других моих статьях, опубликованных ранее в данном издании¹. Они были посвящены рефлексии биографического времени, методологии изучения непрерывного самообразования, а также особенностям изучения непрерывного образова-

¹ Роботова А. С. Словесно-гуманитарные основы самообразования: рефлексия биографического времени // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 2. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2083; Роботова А. С. О некоторых вопросах методологии изучения феномена «непрерывное образование» // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 2. DOI: 10.15393/j5.art.2014.2361; Роботова А. С. Люди третьего возраста как субъекты непрерывного образования: методология и основные направления изучения // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 4. DOI: 10.15393/j5.art.2014.2643.

ния людей третьего возраста. Однако некоторые проблемы непрерывности образования были лишь намечены, поэтому хотелось продолжить диалог с коллегами (да и с собой тоже!) по ряду вопросов. Какие вопросы определяют «каркас» данной публикации?

1. О роли самообразования в профессиональной деятельности и жизни преподавателя высшей школы, достигшего профессиональной компетентности, накопившего солидный (многолетний опыт) работы в профессии.

2. О многообразии мотивов самообразования преподавателя и об авторских (субъективных) взглядах на эту проблему.

3. О специфике самообразования преподавателя-гуманитария и отражении этой специфики в самообразовательной деятельности.

4. О сложном взаимодействии непрерывности и повседневности в самообразовании.

Рассматривая самообразование преподавателя вуза как обязательный элемент повседневной деятельности, отмечу его отличие от *информального образования*. Сегодня стали больше писать об этом феномене, но при этом почти в каждой публикации отсутствует его четкое определение. Отмечается его неинституциональный характер, отсутствие четкой структуры, необязательность целеполагания, спонтанность, активное использование ресурсов разнообразной насыщенной образовательной среды [1, с. 78–87]. Эти характеристики информального образования дают основание для отделения его от самообразовательной деятельности, в которой субъект-преподаватель видит и ставит образовательную цель, когда он смотрит в глаза своему незнанию и стремится его преодолеть. Не рискну определить информальное образование как научное понятие, но понимаю его в духе С. И. Гессена как бесконечное образовательное странствие, как путешествие в мире человеческой культуры, как нескончаемое постижение культуры и человеческого бытия. В отличие от информального образования, самообразование – более строго очерченное явление. Оно зависит от самого человека, от внутренних целей, осознаваемых установок, оно полимотивировано и избирательно. Оно зависит не столько от бесконечно разнообразного мира культуры, сколько от сложившихся и постоянно развивающихся интересов человека: философских, культурологических, педагогических, исторических, интересов в мире искусства, науки, техники, спорта. И оно всегда своим результатом имеет обновление профессиональной деятельности.

Парадоксы непрерывного образования педагога высшей школы. Самообразование преподавателя высшей школы сегодня становится насущной проблемой *повседневной* профессионально-педагогической деятельности. Из известных определений повседневности автору ближе трактовка его Н. Л. Пушкаревой: «Ставшее социологической классикой определение повседневной жизни как “реальности, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира”» [2, с. 38] мало известно историкам. Это определение подчеркивает двойственную природу повседневности: ее реальность организуется вокруг того, что является собой «здесь» и «сейчас» для каждого конкретного человека, и потому глубоко субъективна.

Но и одновременно повседневная жизнь представляет собой мир, в котором человек живет и взаимодействует с себе подобными» [3].

Категория повседневности стала предметом интенсивного исследовательского интереса в социально-гуманитарных науках. Философия, социология, этика, культурология, этнография, история, лингвистика, литературоведение – все эти науки сегодня активно оперируют понятием *повседневность*. В педагогике же она изучается не столь активно. Педагоги-исследователи в большей степени сосредоточены на изучении *школьной* повседневности¹. А какова *вузовская* повседневность, в которой работают тысячи профессоров, доцентов, ассистентов? Исследовательских работ и научных публикаций на эту тему немного. Обзор таких источников сделан в работе историка С. А. Курасова. Эта, безусловно, интересная работа требует специального анализа, который не входит в нашу сегодняшнюю задачу. В работе С. А. Курасова внимание обращает на себя идея реконструкции повседневной жизни преподавателей и профессоров как особой социальной группы, носительницы академической культуры. Ссылаясь на исследования своих казанских коллег (Т. В. Костина, Л. А. Сазонова), автор выделяет их положение об особости этой социальной группы. «Специфика обыденности университетской научно-педагогической интеллигенции, по мнению авторов, заключается во взаимосвязи профессиональной деятельности и организации внеучебного времени, домашнего обихода и качества жизни...» [4, с. 9]. Именно эта взаимосвязь профессиональной деятельности преподавателя вуза и организация внеучебного времени (именуемая на профессиональном языке «вторая половина рабочего дня») привлекли наше внимание как ресурс самообразования, вне которого не происходит профессионального становления и развития преподавателя.

Изменчивость социально-культурной ситуации, непрерывное реформирование образования и появление новых нормативных документов, очевидный бум научных публикаций, связанный с усилением требований к публикационной активности ученых, тенденции к развитию трансдисциплинарности науки – все это предпосылки для постоянного *повседневного* самообразования преподавателей. Неопределенность образовательных и научных ситуаций при отсутствии развернутых комментариев и разъяснений на официальных сайтах и в печати актуализируют самостоятельный поиск информации преподавателем. К этому же побуждает интенсивный выход новых монографий, учебно-методических пособий, научных публикаций, в которых рассматриваются современные проблемы, близкие предмету преподавания. И здесь на уровне сферы профессиональной деятельности обнаруживается один из парадоксов непрерывного образования. *Формальные способы повышения квалификации всегда отстают от реальной ситуации образования* – поскольку курсы, предлагаемые слушателям, как правило, включают в свои программы вопросы, которые уже обнаружили

¹ См. например: Поляков С. Д. Основания для изучения школьной повседневности. URL: http://www.wiki.vladimir.i-edu.ru/images/6/6b/2._Поляков_повседневность.doc (дата обращения 03.02.16); Поляков С. Д. некоторые аспекты исследования повседневной жизни городских школьников в общеобразовательном учреждении // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Сер. Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2010. № 2 (том 16); Роботова А. С. Педагогика повседневная и научная. СПб., 2012.

себя как в реальной практике преподавания, так и в появившихся публикациях и отчасти стали уже вчерашним опытом.

Естественно, в связи с обсуждаемой проблемой возникает вопрос о значении планового повышения квалификации в повседневной деятельности преподавателя. Она не отвечает идее непрерывности. Ее обычно проходят один раз в пять лет. За это время накапливается слишком много информации, которая к очередному «повышению» может просто устареть. В процессе работы над этой статьей пришлось проанализировать много программ повышения квалификации в различных вузах: технических, экономических, медицинских, гуманитарных. Эти программы носят разный характер:

- просвещение в отношении глобальных проблем (модернизация высшего образования, инновации в высшем образовании, управление качеством образования, повышение педагогического мастерства);

- усиление компьютерного обеспечения вузовского образования (создание сетевых программ, информационные технологии, электронные ресурсы обучения);

- отражение специфики вуза и аудитории на уровне узкоспециализированной тематики (например: современные путевые машины для обслуживания скоростных магистралей; психоневрология, аллергология, инфекционные заболеваний детей; технология цемента; экология и природопользование) и пр.

Ценный для рассматриваемой нами темы материал приведен в статье Т. В. Потемкиной. Автором проанализировано большое количество источников, которые позволили сделать важные выводы. Так, «статистический анализ количества психолого-педагогических исследований в области образования в 2014–2015 гг. (на уровне защищенных диссертационных работ) показал, что проблемам дополнительного профессионального образования посвящено около 6 % исследований». Не менее важен вывод автора о представлении программ на сайтах образовательных организаций: «У значительного числа программ обнаружился дефицит информации, позволяющей слушателю заочно познакомиться с их содержанием и осознанно определить свой выбор. Более 70 % размещенных в Интернет-сети на сайтах региональных учреждений ДПО программ повышения квалификации не имеют даже аннотаций. Это приводит к тому, что в случае отсутствия и в аннотации, и в названии программы точных определений того, какие новые знания получают слушатели, чему научатся, что позволит им более эффективно работать, руководители школ рискуют прийти на курсы и не получить ожидаемых результатов. Критерий открытости и доступности данных программ имеет крайне низкий показатель» [5].

Причем при отсутствии фундаментальных исследований, новых методологических подходов и концепций повышения квалификации преподавателей высшего уровня программы переподготовки этой категории педагогических работников создаются в сущности такими же преподавателями. При этом неизвестно, каковы исходные положения, принципы проектирования программ, механизмы создания и критерии оценки их эффективности. Всегда ли проводится диагностика аудитории специалистов, повышающих квалификацию, на предмет ее компетентности в рамках той или иной проблемы, на определение уровня

профессионализма? На этом фоне растет скептицизм слушателей по отношению к содержанию и формам официального повышения квалификации. В научных публикациях по данной теме невозможно найти иллюстрации к высказанной выше мысли. Однако при анализе обмена мнениями на форуме преподавателей настораживает формальное отношение пишущих к повышению квалификации, что отражено в повторении мысли о способе получения «корочек».

В таких ситуациях возрастает значение самообразовательной деятельности преподавателя. Самообразование обладает рядом преимуществ перед формальным повышением квалификации, ставшим обязательным элементом деятельности любого вуза и преподавателя. Иногда оно становится своего рода протестом против унифицированных программ повышения квалификации, часто спроектированных без элементарной диагностики аудитории, профессионализма, компетенций, опыта, возраста, познавательных запросов преподавателей. Усредненность программ, неясность критериев выбора содержания, традиционность форм обучения – все это обостряет проблему «перманентности» самообразования как оперативной деятельности, отвечающей задачам педагогической деятельности, повседневной в своем течении.

Самообразование в повседневной деятельности преподавателя высшей школы обретает разное значение для людей разного возраста, особенностей отношения к профессии, продолжительности опыта работы. Здесь обнаруживается еще один парадокс непрерывного самообразования. Казалось бы, чем старше и опытнее преподаватель, тем меньшее значение приобретает для него самообразование. Сколько уже накоплено знаний, сколько разрешено образовательных ситуаций, сколько статей и книг прочитано (и даже написано самим)... И все-таки для многих преподавателей зрелого возраста самообразование становится необходимым элементом образа жизни. Это образование особое, по собственному убеждению, по насущной внутренней потребности. К этому времени несколько отступили в сторону проблемы взросления собственных детей, многие профессиональные ситуации утратили свою остроту по сравнению с прежними возрастными этапами; пришло большее понимание студентов, накоплен большой материал для ведения занятий, усилилось философское понимание профессии и т. д. И в этот период самообразование, встроенное в повседневную жизнь, становится своеобразным «вечным двигателем» научно-педагогической активности преподавателя. *Какие же механизмы запускают этот двигатель?* Пожалуй, наиболее точно метафоры «механизмы» и «двигатель» выражают известные всем педагогам понятия *мотив* и *мотивация*.

Мотивация повседневного самообразования вузовского педагога. О мотивации самообразовательной деятельности преподавателя высшей школы в научной литературе говорится очень мало. Внимание в основном сосредоточено на воспитании мотивации студентов, педагогов школ, колледжей, дошкольных учреждений. Анализируя тематику педагогических диссертаций по проблемам мотивации, убеждаешься, что предметом научных исследований является мотивация разных категорий обучающихся: школьников, студентов различных специальностей, курсантов военных учебных заведений, персонала агропромышленного комплекса, акробатов и т. д. Большой массив исследований посвящен

особенностям воспитания положительной мотивации изучения отдельных учебных предметов. Между тем исследования по мотивации профессиональной деятельности преподавателей высшей школы выполнены в рамках экономики, социологии, психологии труда, социальной психологии, экономической социологии и демографии, экономики и управления народным хозяйством¹. Вместе с тем очевидно, что воспитывать положительную образовательную мотивацию студентов, учащихся и воспитанников может только преподаватель, чья собственная деятельность мотивирована разнообразными мотивами, которые взаимодействуют между собой и образуют мощную внутреннюю силу. Эта сила становится источником познавательного энтузиазма на протяжении долгих лет профессиональной деятельности, она спасает от эмоционального выгорания и усталости, тормозит укрепление в сознании и деятельности устойчивых стереотипов и шаблонов, предупреждает бездумное следование педагогической моде и тем идеям, которые время от времени становятся популярными.

Сегодня мотивацию самообразования преподавателя высшей школы, по мнению автора, следует рассматривать с нескольких позиций. Важно учитывать, что, когда речь идет о взрослом человеке, имеющем многолетний опыт профессиональной и самообразовательной деятельности, мотивы этой деятельности вряд ли целесообразно рассматривать как линейное становление. В целом это уже сложившаяся нелинейная метасистема [6], функционирующая в пространстве и времени, где мотивы взаимодействуют, развиваются, меняются, расширяются, интегрируются. В этой системе субъект самообразования становится все более тонким аналитиком, извлекающим полезные для профессиональной деятельности «уроки» из материала, на первый взгляд, не имеющего самообразовательной ценности.

Анализ мотивов самообразовательной деятельности наталкивается на познавательные затруднения. Они связаны с трудностями классификации и структурирования мотивов, анализа иерархичности мотивации. Так, Б. Г. Ананьев пишет об органической, гностической, этической и эстетической мотивации, которые образуют сложную мотивационную цепь [7]. Обращает на себя внимание мысль ученого о связи активного долголетия с высоким уровнем мотивации, интересами к окружающей действительности, потребностями в знаниях, общения с людьми и созидания ценностей. И еще одна важная для рассматриваемой темы мысль: значение силы внутренних побуждений в поздние периоды жизни, в отличие от стимулов, навязанных извне.

Огромную познавательную ценность для проникновения в сущность мотивов и мотивации имеют работы Д. А. Леонтьева. Эти феномены ученый связывает с самодетерминацией и свободой и считает: «Включение в любой момент нашего рефлексивного сознания перестраивает всю систему сил, воздействующую

¹ См., например: Нотченко В. В. Совершенствование мотивации деятельности преподавателей вуза: Автореф. дис. ... канд. экон. наук. СПб., 1997; Бойцова Н. В. Закономерности формирования мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009; Байнова М. С. Мотивация труда преподавателей вузов России: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2002. Василенко О. Ю. Пути совершенствования стимулирования труда преподавателей вузов: Автореф. дис. ... канд. экон. наук. Омск, 2002; Сафонова О. М. Мотивация профессиональной деятельности преподавателей вуза в условиях дефицита финансовых стимулов: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2012.

щих на ситуацию. Осознавая эти силы, мы лишаем их большей части их власти над нами и способны выбрать любую из альтернатив, не только наиболее приятательную, или не выбрать ничего» [8]. Для самообразования все это необычайно важно: рефлексия, свобода, самодетерминация.

Переходя к рассмотрению мотивов самообразования преподавателя, мы не сможем воспользоваться научно обоснованной системой мотивов. В описаниях мотивов самообразования разными авторами очевиден субъективизм. Их перечень довольно пестр и не соотносится с попытками классификации, опирающейся на четкие критерии. Называются самые разные мотивы: постоянная работа с информацией, познавательный интерес, самоутверждение, достижение успеха, конкуренция, утверждение профессионального статуса, перспектива профессионального роста, долг, ответственность, поощрение, вознаграждение, избегание порицаний, стремление к перфекционизму. Оценка степени значимости каждого из них, очевидно, возможна лишь при наличии лонгитюдных исследований монографического характера, с использованием биографического метода. Однако такие исследования в сфере педагогики нам неизвестны.

Тем не менее общеизвестно, что в основе мотивации лежат материальные и духовные потребности и что духовные мотивы активизируют самосовершенствование человека. В силу этого, опираясь дополнительно на самонаблюдение и самоанализ, автор начнет с «духовного» мотива. Каким же предстает этот мотив в контексте биографического времени конкретного человека-преподавателя?

На этапе личностной и профессиональной зрелости мотивация самообразования зависит не только от конкретной предметной деятельности и прагматических вопросов профессии, но и от сложившихся и постоянно развивающихся способов активного познавательного отношения к миру, от духовной наполненности этого отношения. Между тем исследователи образовательной мотивации крайне редко рассматривают ее (мотивацию) в связи с духовной жизнью человека, который постоянно занимается интеллектуальной деятельностью. В случае с педагогом высшей школы содержание этой деятельности наполняется вполне конкретными видами: чтение, создание программ и курса лекций, оценка самостоятельной работы студентов, написание учебных пособий и статей, рецензирование диссертаций, редакторская работа, научное руководство аспирантами, докторантами, магистрантами. Все эти виды интеллектуальной деятельности выступают как постоянно действующий активатор духовной жизни взрослого человека, стремящегося к полноте своего бытия. Это онтологическая характеристика самообразовательной деятельности.

Духовная составляющая самообразования. Именно духовная составляющая мотивации в зрелые годы способна стать вершинной точкой, объединяющей все узкие и конкретные мотивы деятельности. Это происходит, если в процессе разнообразной деятельности происходит развитие критической рефлексии, которая активизирует постоянный выход за пределы наличного существования и поиска ответов на конкретные вопросы профессиональной деятельности.

Как писал С. Л. Рубинштейн: «Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней. С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни. С этого момента, собственно, и встает проблема ответственности человека в моральном плане, ответственности за все содеянное и все упущенное. С этого разрыва непосредственных связей жизни и их восстановления на новой основе начинается и в этом заключается второй способ существования человека. Отсюда, с этого момента, возникает проблема “ближнего” и “дальнего”, проблема соотношения, взаимосвязи непосредственного отношения человека к жизни, к окружающему его и осознанного отношения, опосредствованного через “дальнее”» [9].

Именно такая непрерывная деятельность, соединяющаяся с массой повседневных дел и забот, в годы личностной зрелости усиливает экзистенциальное вопрошание педагога. Оно становится не менее интенсивным, чем в годы юности. Вопросительные ситуации возникают в современной вузовской практике на каждом шагу. Поэтому, несмотря на острый дефицит времени, возникает потребность познакомиться с новым журналом; на сайтах учебных и научных учреждений найти названия новых монографий, на сайте ВАК посмотреть, какие проблемы сегодня выносятся на защиту? Вопросы возникают в связи с просмотром ТВ, научными дискуссиями в других областях знания, публикациями, представленными на страницах журналов «Вопросы философии», «Высшее образование в России», «Психологическая наука и образование» и др.

Если профессиональная деятельность педагога стала выражением его сущности, для него становится интересным все, что связано с образованием, высшей школой, с новыми идеями в этих сферах. И удовлетворить этот интерес в значительной мере может самообразование как непрерывное повседневное явление, как обязательная часть каждого дня жизни. Основанием самообразования преподавателя в зрелые годы становится широкая познавательная направленность, в которой профессиональные мотивы явно и неявно сопрягаются с другими: любознательность, познавательный интерес, стремление к узнаванию нового в разных областях науки и искусства, поиск ответов на возникающие теоретические и практические вопросы.

Самообразование в зрелости, в отличие от юношеских лет, вплетается в контекст повседневной жизни и деятельности, но не становится от этого рутинным, монотонным. В этот период оно приобретает все более духовный характер. Это и своеобразный уход от конкретных повседневных забот в сферу более высоких стремлений и интересов, и релаксация (достижение покоя), и вытеснение из сознания состояний неуверенности и тревоги, и выход из вопросительных ситуаций посредством духовно-интеллектуального поиска и духовного напряжения.

Специфика повседневного самообразования педагога-гуманитария. В силу ограниченного объема статьи хотелось бы далее особое внимание сосредоточить на повседневном самообразовании преподавателя-гуманитария, обладающего спецификой в силу особенностей гуманитарного знания и гуманитарного познания, носителем которых он является. Он должен, без сомнения,

обладать свойствами гуманитарного мышления: диалогического, понимающего, рефлексивного, вероятностного, образного, в значительной степени персонализированного. Эти свойства развиваются в повседневной практике, упражняющей в *диалоге, рефлексии, понимании*.

Самообразовательная деятельность в области гуманитаристики сопровождается экзистенциальными вопросами о сущности прожитого и многолетней профессиональной деятельности – была ли она смыслообразующей, повлияла ли на особенности личной жизни и судьбы, какие зигзаги возникали в удовлетворенности работой и, наконец, стоит ли на завершающем этапе жизни и деятельности продолжать читать, искать, писать, сомневаться? И опять же посредством самообразовательной деятельности приходит спасительное утешение. Каким образом? В первую очередь потому, что она обладает возможностями безграничного выбора источников, областей и направлений научного знания, выбора тем, проблем, а это создает ощущение личной свободы, уравнивающей рутину и обязательность регламентов повседневной жизни. Кроме того, самообразование становится источником чувства солидарности или отчуждения с Другим: ученым, коллегой-преподавателем, писателем, художником, актером, теле- или радиоведущим.

В ходе повседневного чтения или взаимодействия с различными видами СМИ педагог внутренне соглашается или спорит, разделяет радость или огорчение с этим Другим. Круг общения расширяется за счет людей, которых он лично не знает, с кем нет непосредственного контакта, но чьи взгляды, научные (и иные) мнения его интересуют. Сужение круга общения, во многом связанное с возрастом, благодаря диалогу с воображаемым Другим, снимает напряженность и горечь ухода реальных собеседников по профессии, по интересам. В данном случае речь не идет об общении в социальных сетях. Имеются в виду тематические передачи на темы культуры, политики, искусства, науки. Все они предстают как удачные или менее удачные тексты культуры. Их смысловая ценность во многом зависит от того, кто произносит этот текст или является ведущим полемики, дискуссии. Этот «человек из ТВ или радио» на время становится организатором твоей самообразовательной деятельности. Но для этого педагог должен уметь слушать и смотреть особым образом. Как говорил К. С. Станиславский, связь подлинного художника и подлинно талантливой зритель, слушатель, читатель является *диалогической*, специфической формой общения – *квазиобщением*. По мнению философа М. С. Кагана, «особым типом воображаемого партнера является художник, с которым читатель, зритель, слушатель вступает в мысленный диалог... Художественная информация не “посылается”, не “сообщается” – она *рождается* в процессе общения художника и читателя, зритель, слушатель, будучи плодом их совместной активности... через статью, интервью, репортаж и т. д. человек читающий, слушающий, смотрящий общается с журналистом, вступает с ним во внутренний диалог» [10].

Воображаемое общение с Другим приобретает особую самообразовательную ценность для преподавателя вуза, поскольку рефлексия побуждает задуматься над вопросами, какова коммуникативная стратегия этого Другого, в какой степени используемые им приемы направлены на слушателя, зритель или

на презентацию собственного Я; как он строит беседу с собеседником в студии (техника диалога). Такие передачи обогащают в познавательном отношении, углубляя понимание технологии диалогического общения, что важно для педагогической профессии. Так, некоторые познавательные и публицистические циклы на радио и телевидении являют примеры искусства задавания вопросов, различного рода уточнений, заинтересованного диалога и полилога («Вопрос науки», «Тем временем», «Что делать?»). Кроме того, экран позволяет наблюдать за поведением участников передачи, видеть их невербальные реакции, оценивать свойства их речи и речевое поведение в целом.

Самообразование как стремление соответствовать гуманитарности и гуманитарным методам познания. Проблема гуманитарности в образовании неисчерпаема – об этом свидетельствует огромный массив публикаций в разных областях знания. Но для автора статьи она по-прежнему предстает как «задачник огромных корней» (О. Мандельштам). И один из них – это *соответствие себя как преподавателя феномену гуманитарности*. Именно поэтому смыслообразующим мотивом самообразования на протяжении многих лет для меня остается стремление соответствовать природе гуманитарного знания, которое несу в студенческую аудиторию. Не стану вдаваться в дискуссии по поводу понятий «гуманность» и «гуманитарность», этот вопрос освещен в целом ряде работ¹, которые свидетельствуют о том, сегодня время активного интереса к проблемам гуманитарности, острейших размышлений о ее сущности. Сошлюсь на разделяемое мною мнение И. А. Колесниковой.

«Гуманитарность не присуща информации как таковой. Она привносится в содержание познания по мере интерпретации его результатов в соответствии с соответствующей позицией субъекта, продуцирующего либо осваивающего эту информацию. Таким образом, гуманитарное знание предстает:

а) как форма и результат интерпретации любого знания с позиций субъекта-носителя гуманитарного качества;

б) как знание, исходным источником и предметом которого является субъективный мир самоосознающего человека (субъекта) в его отношениях с Реальностью;

в) как знание, полученное и зафиксированное с помощью сугубо человеческих средств (мышления, общения, переживания, воображения, рефлексии, художественных образов);

г) как результат познания, в качестве неотъемлемой части содержащий информацию об особенностях познающего субъекта» [11, с. 33–47].

Не перестаю задаваться вопросом: что такое гуманитарность сегодня? Какова система ее ориентиров? Что определяет ее содержание, направленность? Что интересует гуманитария? Каков рейтинг базовых ценностей, определяющих эту ориентацию? В чем и когда может быть востребован гуманитарий? В каких вопросах он может выступать в качестве специалиста? В чем он сам может чувствовать себя специалистом? Короче говоря, что образует профессиональную идентичность современного гуманитария – как внешнюю, социальную его идентификацию, как специалиста-профессионала, так и внутреннюю само-

¹ См. напр.: Тульчинский Г. Л. Гуманитарность против гуманизма? // Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия ТРТУ. 2005. № 7. Тематический выпуск. С. 47–53; Сагатовский В. Н. *Неповторимое / Мои работы*. URL: <http://vasagatovskij.narod.ru/Неповторимое.doc> (дата обращения 03.02.16).

идентификацию»¹. Замечу, что это вопросы не только для специалистов в области гуманитарности. В том или ином сочетании и, быть может, в другом словесном оформлении они время от времени встают перед преподавателем гуманитарных дисциплин. И это становится побуждением к углублению в проблему гуманитарности. Гуманитарности как цельного свойства личности педагога-гуманитария.

Выскажу мысль, которая, предвижу, вызовет скептицизм. Это мысль о том, что можно быть преподавателем-носителем гуманитарных знаний и при этом оставаться вовсе *негуманитарием*. Природа гуманитарной науки, гуманитарного курса, дисциплины, их гуманитарное содержание не делают еще преподавателя и исследователя гуманитарием. Об этом свидетельствуют многочисленные научные тексты, дискурсивные практики выступающих на конференциях, ученых собраниях, на радио и ТВ. Во многих из них иногда вполне очевидна аморфная ценностно-смысловая направленность, слабая выраженность диалогических отношений между автором и адресатами, неясная рефлексивность и скрытая позиция автора-субъекта. Для гуманитарного текста, который создает преподаватель-гуманитарий, характерны отчетливая индивидуальность стилистики, приемы диалогической речи, иногда беллетризованность, использование элементов художественной и даже разговорной речи. Но самое главное – это особая страстность пишущего или говорящего на гуманитарные темы. Как этого добиться? Как стать им в процессе повседневного самообразования, ориентированного на поддержание собственной гуманитарности? Безбрежное море статей, монографий, входящих в сферу гуманитаристики, содержит прекрасные образцы гуманитарных текстов. Такими образцами могут служить работы В. П. Зинченко (психология), М. К. Мамардашвили (философия), М. М. Бахтина (филология), Ю. М. Лотмана (литературоведение, культурология), Г. Д. Гачева (философия, эстетика), М. Кронгауза (лингвистика). Повседневное обращение к таким текстам расширяет гуманитарно-образовательное пространство преподавателя, позволяет наглядно представить специфику гуманитарного мышления, технологию воспроизведения субъект-субъектных отношений в тексте, использование особых приемов гуманитарной выразительности.

Образцовые гуманитарные тексты дают эталон гуманитарной стилистики, композиционного построения текста, выбора его названия, выдвижения проблемы, вовлечения в систему рассуждений многообразного научного материала и фактов, не связанных только со специальностью. Огромную самообразовательную ценность представляют для преподавателя-читателя образцы полемики, дискуссионных обсуждений научных проблем в работах философов, психологов, культурологов. К сожалению, в педагогических работах такой компонент представлен значительно слабее. При этом я имею в виду не только письменные тексты.

Использование публицистических текстов как дополнительного ресурса самообучения восполняет неполноту и недостаточность знаний о современном

¹ См.: Артемьева Т. В., Смирнов И. П., Тропп Э. А., Тульчинский Г. Л., Эпштейн М. Н. Проективный философский словарь. М., 2002 (ГУМАНИТАРНАЯ ПАРАДИГМА).

человеке как субъекте педагогических процессов и о педагогических явлениях в границах рационального дискурса и логико-теоретических объяснений. Это тем более важно, что в учебно-педагогических текстах преобладает позитивистский подход, который отбрасывает все неясные, предельные вопросы обучения и воспитания, представляет их как усредненные, типические, тогда как в реальности каждое образовательное событие, педагогическое явление или ситуация предстают как необычные, своеобразные, возможные и невозможные. Описанные публицистами события, явления, факты, педагогические отношения углубляют вероятностный взгляд на *педагогическое* как гуманитарное.

Однако сегодня ограничиваться бумажными текстами явно недостаточно. «Иконический поворот»¹ в культуре, о котором говорят все больше и больше, создает новые феномены человеческого существования, которые уже вошли в повседневную жизнь и стали активно влиять на человека, на его ценности, на образование. Визуальное знание, визуальная риторика привели к тому, что «ландшафт образовательной повседневности стремительно изменяется». Этот поворот побуждает преподавателя-гуманитария с новых позиций посмотреть на **соотношение текстуального и визуального** в преподавании, на выбор образовательной стратегии. Например, А. А. Полонников пишет: «В ходе исследования нам удалось выделить три типа гуманитарной рефлексии иконического поворота в культуре, размещающих, сообразно своим предписаниям, образовательные практики» [12, с. 131]. Читая этот совсем не простой текст, задумываешься: какой тип рефлексии ближе тебе? Будучи глубоко убежденным гуманитарием, долго считала важнейшим явлением образования личностный контакт преподавателя со студентом, событийность их встречи. Однако, занимаясь дистанционным преподаванием, стала склоняться больше на сторону «технических оптимистов».

«Технические оптимисты видят... в явлении компьютера и Интернета фактор интенсификации и модернизации образования, наращивания потенциала “естественных” органов студента, а в иконе неограниченные мнемотехнические возможности. Романтизация дигитальной техники достигает в их описаниях поистине поэтико-мифологической глубины. Иконический ресурс, живописуют они, делает обучение более ярким и мотивированным, субъектным и интерактивным, открывает возможности его индивидуализации и профилирования» [12, с. 132].

На этой новой для себя стороне повседневного профессионально-педагогического и личностного опыта остановлюсь подробнее.

Из опыта самообразования, инициированного разработкой и реализацией электронного спецкурса. Для человека, полвека отдавшего профессии, важен мотив постоянного продолжения самообразования, идущий из внутренней потребности, из намерения² к обновлению деятельности, которое часто связывается с изменившимися общественными требованиями к профессии. Итак, как рождается такое намерение? Нередко оно возникает из желания уйти от сложившихся стереотипов преподавания, написания программ, создания цик-

¹ См.: Аналитический обзор № 21 «Иконический поворот» в культуре и трансформации образования». Минск, 2014.

² Вначале написала «умысел», но у С. И. Ожегова умысел – это «заранее обдуманное намерение, обычно предосудительное». Поэтому – все-таки намерение, которое назову «принудительным» мотивом.

лов лекций. Стереотипы убивают интерес, резко снижают творческую активность, хотя и экономят силы, интеллектуальную энергию и время. Попробую показать это на примере реализации своего авторского спецкурса по духовно-нравственному воспитанию, адресованного магистрантам. Этот курс я веду уже восемь лет. Он посвящен значению гуманитарного образования в духовно-нравственном воспитании человека¹. Сам характер спецкурса обусловил *содержательные* (новизна тематики), *технологические* (освоение дистанционной формы общения), *коммуникативные* (новизна контингента учащихся, среди которых оказалось много верующих) импульсы профессионального развития. Подробно работа по этой программе проанализирована в других публикациях². Здесь особое внимание хотелось бы остановить на моментах повседневного взаимодействия с магистрантами, стимулировавших процесс моего самообразования как профессора вуза. Прежде всего, это *изучение ожиданий от курса* со стороны магистрантов, у которых оказались очень разные мотивы поступления в магистратуру. Среди них немало людей, которых интересуют вопросы религии, православных ценностей.

Юноша пишет: «В процессе изучения данного курса я хочу получить информацию о том, как современные специалисты в области образования характеризуют проблему духовно-нравственного воспитания, в чем видят корень проблемы, какие предлагаются пути решения, интересуют, кроме теоретических исследований, реальный опыт и результаты... Как в современной ситуации специалистами в сфере образования видится решение проблемы падения духовно-нравственной составляющей в обществе?.. Какое место в решении этой проблемы может занять христианство? Как христианские ценности можно актуализировать для современной молодежи?.. Какое место в процессе гуманитарного образования возможно предоставить главному источнику воспитания в христианстве – Священному Писанию – Библии?»

Имеющая опыт работы в школе студентка хотела бы получить ответы на такие вопросы: «Как помочь подростку правильно сформировать смысл дальнейшего саморазвития? Как ориентировать учащихся на всестороннее развитие личности? И как направить желание подростка узнать что-то новое в нужное русло?» Почему именно такие вопросы? У части детей нет нравственного смысла к саморазвитию; они являются потребителями жизни...

Женщине, имеющей взрослых детей, «хочется узнать практическую сторону духовно-нравственного воспитания в процессе гуманитарного образования, какие формы и методы в работе используют педагоги, какие есть исследования в этой области. Кто из педагогических деятелей уделяет этому вопросу особое внимание, к чьему мнению стоит прислушаться, а с кем поспорить? Как сфера культуры и искусства переплетается с педагогическим процессом?»

Знакомство с ожиданиями студентов вызывает стремление им соответствовать, что невозможно без обращения к осмыслению сложнейших вопросов Бытия, а значит, к новым источникам. Иногда поиск значения одного лишь слова, необходимого для занятия, вводил в пласт словарей церковного характера, ненавязчиво расширяя знания в области терминологии светской и церковной.

¹ Программа для магистров образования по направлению «Духовно-нравственное воспитание» в РГПУ им. А. И. Герцена.

² См.: Роботова А. С. О смысле магистратуры: размышления преподавателя // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 45–51; Роботова А. С. Уроки магистратуры: непрерывное самообразование преподавателя // Высшее образование в России. 2016. № 2. С. 54–60.

Например, сколько разноплановых работ и сайтов (светских и церковных) необходимо было просмотреть только для того, чтобы предложить будущим магистрам исходное представление о духовном и нравственном, чьей-то волей соединенных вместе – в одно слово!

Процесс самообразования становится еще более интенсивным, когда анализируешь выполненные магистрантами задания. Вот только в одной из работ автор цитирует св. Иоанна Дамаскина, св. Григория Нисского, св. Игнатия Брянчанинова, приводит ссылки на дореволюционного педагога М. И. Демкова, на современных исследователей И. А. Галицкую и И. В. Метлика. Объективная оценка выполненных работ невозможна без знания источников, которые используют авторы. Поэтому круг чтения самого преподавателя все время расширяется и делается все более разнообразным и насыщенным. В работах магистрантов встречаются вопросы и спорные суждения, мимо которых пройти нельзя. Так, дискуссионным стал вопрос о соотношении карьеры, успеха, конкурентоспособности и нравственности человека. Для людей верующих актуален вопрос о духовности. И в этом тоже приходится разбираться, поскольку частью магистрантов духовность воспринимается односторонне – как проявление религиозности и воцерковленности. Все это обогащает опыт общения и взаимодействия с людьми-носителями самых различных мирооззренческих взглядов.

Поиск новых смыслов деятельности как мотив и результат повседневного самообразования. Итак, в процессе жизни приходишь к убеждению, что самообразовательная деятельность способна «встраиваться» в самые разные виды повседневной деятельности: бытовую, досуговую, коммуникативную, редакторскую и др. Это во многом снимает напряженность дефицита времени, самообразование становится естественным элементом какой-то иной, другой деятельности, в данный момент более важной. Автор статьи предстает, в значительной мере, как наблюдатель, погруженный в собственный процесс самообразования, как аналитик собственных наблюдений и жизненных опытов. В круг его самонаблюдения и размышлений оказались вовлечены различные источники самообразования преподавателя: книжные, интернет-ресурсы, познавательные и иные передачи радио и ТВ, опыт разработки авторского электронного курса, вопросы обучающихся в магистратуре студентов, редакторская деятельность, рецензирование научных публикаций, досуговая деятельность, в которой всегда есть самообразовательный эффект.

Основными инструментами, помогающими искать ответы на возникшие вопросы по непрерывному самообразованию, для автора (преподавателя вуза с пятидесятилетним педагогическим стажем) по-прежнему являются рефлексия биографического времени, рефлексивное самонаблюдение и аналитическая оценка этих инструментов с позиции имеющихся научных исследований. Защитником метода самонаблюдения (обсервационного метода) был Б. Г. Ананьев: «...самонаблюдение применяется в различных модификациях и в связи с другими объективными методами. Особенное значение имеет описание самочувствия в тех или иных состояниях деятельности, динамики представлений и переживаний, мотивов поведения» [13, с. 210]. О правомерности возрождения метода самонаблюдения пишет Л. А. Редуш [14]. По мнению А. Р. Лурии,

несмотря на ограничительные особенности этого метода, он имеет бесспорную научную ценность, если сопровождается аналитическим разбором, критической рефлексией и оценкой [15, с. 34–47]. Предлагаемые выводы, в силу ограниченных возможностей самонаблюдения, не стоит считать генерализованными обобщениями. Они обретают научную ценность, лишь будучи дополненными фактами других исследований.

Самообразовательный поиск «съедает» время, но всегда имеет результатом *обновление*: знаний, сведений, научных фактов, значений слов и терминов. Такое обновление имеет вдохновляющий характер – оно результативно, потому что ощутимо расширяет индивидуальный интеллектуальный багаж, который становится ресурсом для решения больших и малых проблем преподавания. Сочетание сложившихся эталонов деятельности и постоянного ее обновления, посредством самообразования, позволяет соединять в жизни вузовского педагога размеренность и «взрыв» монотонности, репродуктивность и творческий характер, традиции и новации. Обновление необходимо – оно повседневно и непрерывно. Самые совершенные знания и высокая компетентность не спасают от неожиданностей. В образовательном процессе участвуют люди, чье поведение и действия бывает невозможно или трудно предсказать или объяснить. Неожиданно возникающие обстоятельства, спонтанные реакции, незапрограммированные поступки, реплики, эмоциональные состояния – все это далеко не всегда укладывается в привычные объяснительные схемы и требует от педагога постоянного самообучения и самовоспитания.

Завершу этот текст размышлением о «высоком» мотиве преподавательской деятельности гуманитария. Этот высокий мотив – *беспрестанный поиск новых смыслов*. Кажется, так много знаешь о профессии и немало умеешь делать в ней, что возникает вопрос «зачем». Зачем это повседневное самообразование? Но появляются все новые и новые поколения студентов. Они не тождественны прежним поколениям. Их волнуют вопросы, которые раньше не волновали молодежь. Невозможно воспроизводить созданные несколько лет назад тексты своих лекций... Меняется характер общения... появляются новые вопросы. И поиск ответов открывает новые смыслы в многолетней профессиональной деятельности. Без поиска и нахождения новых смыслов в деятельности теряешь свое предназначение. Самообразование спасает от этого. Не об этом ли строчки О. Мандельштама...

И я выхожу из пространства
В запущенный сад величин
И мнимое рву постоянство
И самосознание причин.
И твой, бесконечность, учебник
Читаю один, без людей, –
Безлиственный, дикий лечебник,
Задачник огромных корней¹.

¹ Цит. по: Мандельштам О. Собр. соч. Т. I. М.: Межд. Лит. Содружество, 1967.

Список литературы

1. Павлова О. В. Информальное образование как социокультурная потребность взрослых // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2013. № 1. (т. 3).
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995.
3. Пушкарева Н. Л. История повседневности как направление исторических исследований. URL: <http://www.perspektivy.info/print.php?ID=50280> (дата обращения 03.02.16).
4. Курасов С. А. Повседневность педагогических вузов в 1919 – начале 1950-х гг. (на материалах Владимирской области): Автореф. дис. ... канд. ист. наук. Владимир, 2015.
5. Потёмкина Т. В. Проблемы разработки программ повышения квалификации для руководителей школ // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал. 2015. 4 (12) DOI: 10.15393/j5.art.2015.2951
6. В. А. Бодров, Г. В. Ложкин, А. Н. Плющ. Нелинейная модель мотивационной сферы личности // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 2.
7. Ананьев Б. Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Б. Г. Ананьев. Психология и проблемы человекознания. Москва; Воронеж, 1996.
8. Леонтьев Д. А. Общее представление о мотивации человека // Материалы к курсу Д. А. Леонтьева «Мотивация и эмоции». URL: <http://motiv.smysl.ru/general.doc>
9. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Глава 3 «Человек как субъект жизни». URL: http://www.psyoffice.ru/8/psychology/book_o073_page_12.html (дата обращения 03.02.16).
10. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. Раздел 3. Общение реального субъекта с воображаемым партнером (квазисубъектом). М.: Политиздат, 1988.
11. Колесникова И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе // Социально-гуманитарное знание. 2001. № 3.
12. Полонников А. А. Иконический поворот: образовательные стратегии и альтернативы // Высшее образование в России. 2013. № 6.
13. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001.
14. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб., 2008.
15. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб., 2006.
16. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. М.: Изд-во МГУ, 1988.