

### НАУЧНАЯ ШКОЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ИДЕЙ В.А. СЛАСТЕНИНА

*Исаев И.Ф.,  
Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет, г. Белгород*

Педагогическое познание как вид социального познания является коллективным процессом. Поэтому как в практической, так и в научной педагогической деятельности ее результат носит коллективный характер. Факт возникновения научных школ является отражением объективной потребности в консолидации, объединении научных сил, в коллективном поиске и развитии творческого потенциала коллектива в целом, и каждого его члена в отдельности.

В педагогике научные школы имеют ту особенность, что они в значительной мере опираются на прошлый социально-педагогический опыт, на достижения многих ее представителей в исторической ретроспективе, на научный и обучающий потенциал основателя школы, его личную научно-образовательную систему. Как правило ученый-педагог имеет дело с «учеником»-учителем, уже работавшим в школе, или работающим с детьми, и это накладывает особый отпечаток на межличностное, субъект-субъектное взаимодействие научного руководителя и аспиранта (соискателя). Научный руководитель выстраивает отношения с учеником таким образом, чтобы вовлекая в научный поиск, развивать потенциал его профессионально-педагогической культуры.

Известный историк науки Б.М. Кедров выделял следующие признаки научной школы [1]:

– это структурная ячейка современной науки, позволяющая концентрировать усилия большой группы ученых на решении определенной, достаточно ограниченной области научных проблем в определенной отрасли науки;

– это коллектив, объединяющий ученых старшего и младшего поколений, в рамках которого осуществляется передача знаний, опыта от учителя-основателя школы к его ученикам;

– научная школа характеризуется тем, что она создает предпосылки для появления новых научных школ, способных к генерированию новых научных идей;

– в научной школе растет число учеников и продолжателей в возрастающих пропорциях.

Если эти общие признаки научной школы соотнести с характером и содержанием деятельности научно-педагогической школы В.А. Сластенина,

то можно говорить о правомерности возникновения других научных школ, одной из которых является белгородская научная школа профессионально-педагогической культуры, как ветви сластенинской школы.

Безусловно, опыт общения с В.А. Сластениным, с его соратниками и коллегами по кафедре педагогики высшей школы и факультету педагогики и психологии МПГУ, служил прекрасным образцом беззаветного исполнения научно-педагогического долга перед школой, учениками, учителями, педагогикой. Белгородская научно-педагогическая школа создавалась и получила свое развитие под влиянием В.А. Сластенина и при его непосредственном участии как научного консультанта и руководителя докторской и нескольких кандидатских диссертаций, как совместителя кафедры педагогики, как участника научных конференций, семинаров, проходивших в Белгородском госуниверситете.

Проблематика научной школы педагогической культурологии в Белгороде обусловлена несколькими обстоятельствами. Во-первых, направлением научных поисков ее руководителя. Интуитивно автор доклада приближался к этой теме, еще в середине 70-х годов прошлого века и был автором двух статей в сборнике научных трудов, который назывался «Воспитание педагогической культуры будущего учителя», изданного в 1977 году в г. Челябинске [2]; во-вторых, востребованностью культурологического подхода в теории и практике педагогического образования как нового методологического основания в педагогических исследованиях; в-третьих, проявлением интереса к данной проблеме многими аспирантами и соискателями как в г. Белгороде, так и в других городах России; в-четвертых, поддержкой В.А. Сластенина, его верой в наши возможности и устремления; в-пятых, и это главное, желание членов коллектива научной школы включиться в активную разработку современных проблем общего и профессионального образования, их убежденность в том, что конкурентоспособным ресурсом деятельности учителя, преподавателя, воспитателя являются не столько знания, владение информацией, освоенные педагогические технологии, сколько общая и профессиональная культура, обеспечивающая личностное и профессиональное развитие, способности создавать и передавать ценности.

Профессионально-педагогическая культура длительное время рассматривалась как совокупность норм и правил, регулирующих деятельность педагога, как проявление его такта, образованности. Безусловно, это важные, необходимые характеристики педагогической культуры, но они не отражают исследуемый феномен во всей своей противоречивости и многообразии. При таком описательном подходе возникает опасность ухода в эмпиризм, в переоценку роли практики и опыта в педагогической деятельности. В решении проблем формирования профессионально-педагогической культуры важен не только факт овладения культурно-педагогическим наследием, но и включение учителя и преподавателя как субъектов культуры в процесс инновационной деятельности по созданию и внедрению педагогических новшеств.

Вхождение российской школы и педагогики в мировое культурное и образовательное пространство ставит перед педагогами проблему решения социально-педагогических задач с учетом мировых тенденций и закономерностей развития общего и профессионального образования. Между тем обсуждение состояния и перспектив развития педагогического образования, принципиально не затрагивает проблемы формирования профессионально-педагогической культуры.

В качестве обобщенной методологической основы исследования данной проблемы нами избран культурологический подход. Он позволяет рассматривать проблемы педагогического образования в общекультурном контексте, как интеграцию личности учителя с общей и профессионально-педагогической культурой, как активное освоение педагогическими теориями, ценностями, технологиями. Овладевая общей и профессионально-педагогической культурой как «внебиологическим механизмом» передачи социальной наследственности, педагог реализует в своей практике культуротворческие функции школы, образования и педагогики.

Педагогика по своей сути культуросообразна, она в разные периоды развития общества отражала и отражает соответствующий уровень культуры. Культурологический подход должен рассматриваться, прежде всего в контексте общенаучного понимания культуры. Педагогические факты и явления при таком подходе анализируются с учетом социальных и культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем. Культурологический подход к исследованию проблем педагогического образования — это совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности учителя в профессиональной деятельности.

Сущность и содержание профессионально-педагогической культуры преподавателя не могут быть поняты вне социально-исторического и педагогического контекста его деятельности и развития педагогики. Историко-педагогический анализ приводит к выводу о том, что понятие «педагогическая культура» долгое время рассматривалось и объяснялось на уровне обыденного сознания и не претендовало на строгое научное обоснование. Однако такие содержательные характеристики исследуемого феномена, как педагогический авторитет, лекторское мастерство и ораторское искусство, отдельные личностные, нравственные характеристики преподавателя, нашли отражение в теории и практике педагогического образования. Одним из первых понятие «педагогическая культура» использовал В.А. Сухомлинский, который рассматривал педагогическую культуру в отношении родителей, воспитателей и учителей как показатель высокого уровня педагогической деятельности.

Генезис формирования профессионально-педагогической культуры рассмотрен нами в логике основных периодов становления и развития школы. Установлено, что периодам подъемов и спадов в истории развития школы соответствуют периоды активного освоения или снижения интереса к

проблеме профессионально-педагогической культуры. Колебания в истории развития образования, в частности, в дореволюционной России, вызванные реформами и контрреформами, свидетельствуют о смене относительно свободного развития школы этапами жесткой регламентации, подконтрольности деятельности преподавателей. В периоды реформ, «оттепелей» получали развитие научное и педагогическое творчество, формировались демократические начала в отношениях учителей и учеников, внедрялись элементы сотрудничества и самоуправления, т.е. то, что стимулировало становление профессионально-педагогической культуры и в дальнейшем приобретало статус педагогических ценностей.

Профессионально-педагогическая культура как социальное и педагогическое явление развивалось не под давлением циркуляров и наставлений, а больше вопреки им, как альтернатива, как проявление профессиональной свободы и компетентности, как выход за пределы установленных границ деятельности. Функционирование и освоение профессионально-педагогической культуры приводило, в конечном итоге, к тому, что внутри жестко определенной образовательной системы складывалась и развивалась система, ориентированная на гуманистические, профессионально-творческие начала в организации учебно-воспитательного процесса.

Если говорить о советском периоде развития школы и педагогической науки формирование основ профессионально-педагогической культуры то оно связывалось в основном с овладением новыми методами преподавания, оценкой эффективности урока, лабораторных и практических занятий, их вариативностью, ролью самостоятельной работы и др. В педагогической теории и практике исследовались и утверждались такие ценности как педагогическая техника, педагогическое мастерство, педагогическая этика и педагогический такт и др. В этот период значительно расширяется проблематика теоретических исследований по педагогическому образованию.

Общепризнанным лидером в исследовании проблем педагогического образования был В.А. Сластенин. Приведу краткое высказывание известного ученого, педагога, директора московской школы В.А. Караковского: « Я не знаю человека, который более конструктивно и продуктивно работает в области подготовки педагогических кадров. В.А. Сластенин — надежда педагогов-практиков» [3].

Разработка нашей концепции формирования профессионально-педагогической культуры основывается на следующих методологических положениях, это: универсальная характеристика педагогической реальности, проявляющаяся в педагогической культуре общества, семьи, школы, вуза, отдельной личности; интериоризированная общая культура, спроецированная в сферу профессиональной педагогической деятельности; системное образование, избирательно взаимодействующее с социально-педагогической средой и обладающее интегративными качествами целого; реализация индивидуально-творческих, психофизиологических, возрастных характеристик, социального и педагогического опыта личности.

На основе изложенного нами сделан вывод о том, что профессиональ-

но-педагогическая культура — это мера и способ творческой самореализации личности учителя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, создание и передачу педагогических ценностей и технологий. Учет указанных оснований позволил выделить следующие структурные компоненты профессионально-педагогической культуры: аксиологический, технологический, личностно-творческий.

Методология культурологического подхода позволяет раскрыть характеристику аксиологического (ценностного) компонента профессионально-педагогической культуры, представляющего собой совокупность относительно устойчивых педагогических ценностей профессиональной деятельности, овладевая которыми учитель объективирует их, делает личностно значимыми. Субъективное восприятие и присвоение педагогических ценностей определяется богатством личности, научно-педагогической квалификацией, педагогическим стажем, развитым педагогическим мышлением, наличием собственной педагогической системы и отражает таким образом внутренний мир учителя, образуя систему ценностных ориентаций.

В процессе педагогической деятельности учитель актуализирует прежде всего те ценности, которые приобретают для него жизненно и профессионально необходимый личностный смысл. На этой основе в сознании формируется «Я — профессиональное», как совокупность целей, идей, установок, корректирующих индивидуальный педагогический опыт, связанные с ним переживания, убеждения, профессиональные связи и отношения.

Педагогические ценности имеют разные формы и уровни существования. Функционируя в масштабе общества и в сфере профессиональной деятельности в форме идей, представлений, норм, правил, теорий они приобретают общественно-педагогическое, профессионально-групповое или индивидуально-личностное значение.

Общественно-педагогические ценности раскрывают характер и содержание ценностей, функционирующих в масштабе всего общества и сконцентрированных в общественном сознании в форме морали, педагогической этики, философии образования. Они представляют собой идеи, принципы, нормы, правила, регламентирующие образовательную деятельность и общение в рамках общества. Профессионально-групповые ценности представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессионально-педагогическую деятельность относительно самостоятельных профессиональных групп, коллективов (школа, училище, лицей, техникум, колледж, вуз). Эта совокупность ценностей носит целостный характер и выступает как познавательно-действующая система, обладающая стабильностью и повторяемостью. Индивидуально-личностные ценности представляют собой сложное социально-психологическое образование, в котором сливаются целевая и мотивационная направленность ориентаций. Система ценностных ориентаций образует таким образом аксиологическое «Я», как систему когнитивных образований, сопряженных с эмоционально-волевыми компонентами.

Принимая общественно-педагогические и профессионально-групповые ценности, педагог строит свою личностную систему ценностей, элементами

которой выступают: концепция формирования личности учащегося, концепция деятельности, представления о технологии построения образовательного процесса в учебном заведении, о специфике взаимодействия с учениками, о себе как профессионале и др. Интегративным аксиологическим элементом, объединяющим все другие, мы рассматриваем индивидуальную концепцию смысла профессионально-педагогической деятельности как стратегию деятельности и жизни учителя, воспитателя.

Таким образом, именно изучение и отбор педагогических ценностей составляет основу содержания педагогического образования. Категория педагогических ценностей подвижна и изменчива. Учет этого обстоятельства побуждает к постоянному обновлению и переосмыслению содержания педагогического образования. Разумеется, при отборе и структурировании педагогических ценностей нельзя исключать влияния разнообразных социальных факторов. Школа и учитель действуют в реальной, конкретной ситуации и подвергаются воздействию многих негативных факторов. И если сегодня российская школа выживает и исполняет свой профессиональный долг, то это во многом связано с миром устойчивых педагогических ценностей, смыслов, реально действующих в образовательной среде.

С учетом особенностей педагогической деятельности, диалектической природы ценностей и характера исследовательских задач нами разработана классификация педагогических ценностей в структуре профессионально-педагогической культуры [4]: ценности цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания. Представленные группы педагогических ценностей образуют синкретическую систему как содержательную основу, стержень профессионально-педагогической культуры. В качестве доминирующей аксиологической функции выделяются «ценности-цели», так как они являются логическим основанием смысла профессиональной деятельности будущего педагога.

Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры дает ответ на вопрос чему учить учителя, что составляет содержание его педагогической подготовки? Функционирующие педагогические ценности, признанные педагогическим сообществом, обуславливают их структурирование в специальные педагогические дисциплины для будущих учителей. С этой точки зрения целесообразным является обращение к курсу педагогики для бакалавров педагогического образования. При разработке нашего варианта содержания педагогики мы исходили из того, чтобы максимально сохранить основы классической педагогики и дополнить его современными разделами. Принимая во внимание требования государственного стандарта, а также опыт предшествующей деятельности, мы выделили пять модулей. 1 модуль — «Введение в педагогическую деятельность и общие основы педагогики» (1 семестр, зачет); 2 модуль — «Теория обучения и воспитания» (2 семестр, зачет); 3 модуль — «История образования и педагогической мысли» (3 семестр — комплексный экзамен за 3 семестра); 4 модуль — практикоориентированный курс «Технологии решения профессиональных педагогических задач» (4 семестр, зачет); 5 модуль — практикоориентированный

курс «Педагогика классного руководства» (6 семестр, зачет), а также педагогическая практика в 6 и 7 семестрах и летняя педагогическая практика в 4 семестре. При оптимальном использовании имеющегося времени, оптимальном отборе содержания и технологий профессиональной педагогической подготовки, соответствующей материальной базе и квалификации преподавателей, можно решать проблемы кадрового обеспечения общеобразовательной школы.

Технологический компонент включает в себя способы и приемы решения педагогических задач. Основанием для такого выделения послужило положение о том, что результатом деятельности могут быть не только ее предметы и продукты, но и способы решения разного рода задач, которые ставятся самим субъектом в профессиональной деятельности.

Развивая общепедагогические идеи В.А. Сластенина относительно задачной природы педагогической деятельности, технология педагогической деятельности рассматривается через призму решения совокупности педагогических задач, отражающих аналитическую, рефлексивную, прогностическую, информационную, коррекционную природу педагогической деятельности учителя. На этом основании нами построена система бинарных педагогических задач, соответствующих логике, этапам последовательности педагогических действий. Это приводит к выделению аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих задач.

Педагогические задачи могут быть рассмотрены как самостоятельные системы, представляющие собой последовательность действий, операций, характеризующих конкретные виды технологии педагогической деятельности. Психолого-педагогические исследования показывают, что действия, операции лежат в основе умений. Следовательно, умениям можно обучать.

Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры обеспечивает творческое распрямление ценностей и технологий педагогической деятельности. Профессиональное самосознание, с одной стороны, обеспечивает устойчивость и интенсивность педагогического сознания и мышления, с другой, способствует социальной детерминации творческой педагогической деятельности. Иначе говоря, самосознание обеспечивает внутреннюю устойчивость и преемственность осознания своих переживаний, состояний, эмоций и, таким образом, поддерживает стабильность и напряженность интеллекта личности. Субъект творчества сопоставляет свои цели, установки, средства с нормами и ценностями, которые были присвоены им и, благодаря которым он стал творческой личностью, так как индивидуальное самосознание выступает и условием сознательного развития творческих сил и способностей личности.

Творческий характер педагогической деятельности, обуславливая особый стиль мыслительной деятельности педагога, связанный с новизной и значимостью ее результатов, вызывает сложный синтез всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности преподавателя. Особое место в нем занимает развитая потребность творить,

которая воплощается в специфических способностях и их проявлении. Одной из таких способностей является интегративная и высокодифференцированная способность мыслить педагогически. Способность к педагогическому мышлению, являющемуся по своей природе и содержанию дивергентным, обеспечивает преподавателю активное преобразование педагогической информации, выход за границы временных параметров педагогической реальности. Развитый интеллект позволяет преподавателю познавать не отдельные единичные факты и явления, а познавать и осмысливать педагогические идеи, теории обучения и воспитания учащейся молодежи. Рефлексивность, гуманизм, направленность в будущее и ясное понимание средств, необходимых для профессионального самосовершенствования и развития личности воспитанника, являются характерными свойствами интеллектуальной компетентности преподавателя. Развитое педагогическое мышление преломляет знания и способы деятельности через призму собственного индивидуального профессионально-педагогического опыта и помогает обрести личностный смысл профессиональной деятельности.

Личностный смысл профессиональной деятельности требует от преподавателя высокой степени активности, способности управлять, регулировать свое поведение в соответствии с возникшими или специально поставленными задачами. Саморегуляция как волевое проявление личности раскрывает природу и механизм таких профессиональных черт личности как инициативность, самостоятельность, ответственность и др.

Природа творческого педагогического труда такова, что она имманентно содержит в себе некоторые характеристики нормативной деятельности. Педагогическая деятельность становится творческой в тех случаях, когда алгоритмическая деятельность не дает желаемых результатов. Усвоенные педагогом алгоритмы, приемы и способы нормативной педагогической деятельности включаются в огромное количество нестандартных, непредвиденных ситуаций, решение которых требует постоянного «упреждения», внесения изменений, коррекции и регулирования, что побуждает преподавателя к проявлению инновационного стиля педагогического мышления.

Личностные особенности и творчество проявляются в многообразных формах и способах творческой самореализации педагога. Самореализация выступает сферой приложения индивидуально-творческих возможностей личности. В силу этого педагогическое творчество может быть раскрыто как процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности педагога. Проблема педагогического творчества, творческой самореализации учителя нашла отражение в исследованиях В.А. Сластенина. Раскрывая особенности профессиональной деятельности, он отмечал, что это главная сфера творческой самореализации учителя, представляющая ему возможность удовлетворить многообразную гамму потребностей, раскрыть свои способности, утверждать себя как личность, достигать определенного социального статуса [5].

В своем сущностном бытии педагогическая деятельность, педагогическое творчество и самореализация педагога диалектически совпадают. Педа-

гогическая деятельность преподавателя — это творческая деятельность по воспитанию подрастающих поколений и самосоциализации, преобразования других и самопреобразования. Она обеспечивает основу самореализации, выступает средством самореализации и профессионального самоутверждения. Потребность в творческом самовыражении, в личностной самореализации в процессе профессионально-педагогической деятельности постепенно становится доминирующей ценностной ориентацией личности преподавателя.

Неполнота самовыражения в процессе профессиональной деятельности порождает неудовлетворенность ею, что является прямым путем к неудачам в профессиональной деятельности. Таким образом, самореализация рассматривается нами как условие проявления сущностных сил педагога, а способность к творческой самореализации выступает системообразующим элементом культуры личности. Мера личностной самореализации творческих возможностей и составляет, на наш взгляд, суть профессионально-педагогической культуры, как важнейшего условия модернизации современного педагогического образования.

Не противопоставляя культурологический подход в педагогике компетентностному подходу, необходимо отметить, что культурологический и компетентностный подходы не исключают, а дополняют друг друга. В нашем понимании культурологический подход имеет более широкое методологическое поле, по отношению к компетентностному подходу он является в определенном смысле метаподходом. В соответствии с изложенным нами представлением культурологического подхода, компетентностный подход в большей мере раскрывает технологическую составляющую (компонент) и в меньшей мере имеет отношение к педагогическим ценностям и педагогическому творчеству. А это практически не затрагивает вопросы содержания педагогического образования, его ценностной основы, реализации личностного потенциала учителей и учащихся. Использование культурологического подхода в образовании и педагогике имеет принципиальное значение, так как он позволяет понять общее, особенное и единичное в сфере культуры и в ее составной части — образовании и педагогике.

Исторически сложилось так, что культурологический подход в отечественной педагогике стал разрабатываться раньше, он — достижение нашей педагогической науки, компетентностный подход привнесен Болонским процессом со всеми вытекающими отсюда последствиями. Проблема заключается не в противопоставлении обозначенных подходов, а в их взаимодополнении, четком определении границ и процедур применения.

В рамках разработанной концепции формирования профессионально-педагогической культуры в научной школе НИУ «БелГУ», выполнены докторские и кандидатские диссертации, подготовлены монографии и учебные пособия, рекомендации, программы и др. Научная школа объединяет в своих рядах ученых-педагогов, преподавателей вузов, колледжей, техникумов, учителей, руководителей муниципальных и региональных органов управления образованием.

В деятельности научной школы приоритетными стали исследования в области теории и методологии профессионально-педагогической культуры (И.Ф. Исаев), формирования индивидуального стиля преподавателя высшей школы (Л.Н. Макарова), профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы (М.И. Ситникова), полисубъектного управления развитием образовательной системы (В.И. Коваленко), профессионально-творческого саморазвития студентов и преподавателей (И.А. Шаршов), социально-экологической культуры личности (В.С. Шилова), духовно-нравственной культуры личности (Н.Л. Шеховская), культуры самоопределения личности в сфере рабочих профессий (В.Н. Кормакова), развитие творческого потенциала личности (Г.В. Макотрова), поликультурного образования (И.П. Ильинская) и др.

Молодые ученые исследуют актуальные проблемы воспитания студентов, учащихся, формирования субъект-субъектных отношений, профессионально-ценностной установки, воспитания толерантной культуры в деятельности куратора студенческой группы (С.А. Вербицкая, Е.И. Ерошенкова, Е.Н. Кролевецкая, И.Г. Комарова).

Активно исследуются особенности формирования различных сторон профессионально-педагогической культуры учителя, воспитателя, преподавателя: дидактической культуры (О.А. Игумнов, Л.В. Годовникова, А.Д. Клубис, Т.А. Приставка, Н.М. Фатьянова); профессионально-коммуникативной и гендерной культуры (О.В. Волкова, И.И. Лысова, Н.В. Ряполова, И.Р. Санникова, О.А. Храмовкина); информационной культуры (А.В. Боева, А.Г. Клепикова, Ж.Н. Шепелева). Культуры здоровья и здоровьесберегающих технологий (Н.С. Гаркуша, А.В. Воронков, И.Н. Никулин, В.Д. Сен, В.В. Соколев); культуры самоопределения и ценностных ориентаций (М.В. Владыка, Т.Ю. Гушина, В.М. Данильченко, Е.В. Пеньков, Е.В. Шаманская); музыкально-педагогической и эстетической культуры (Т.В. Абрамова, Г.В. Байбикова, Л.В. Бурая, Л.И. Глазунова, Т.А. Приставка); историко-педагогической культуры (А.М. Болгова, Н.Г. Тарасенко, Н.Э. Чернянская, В.М. Щербинина, Г.В. Хорхордина).

В число исследовательских проблем научной школы входят также работы, посвященные сравнительно-педагогическому анализу деятельности учителей, преподавателей образовательных учреждений за рубежом (И.Б. Акиншина, О.А. Витохина, Н.И. Костина, Н.В. Фисунова и др.).

#### Литература

1. Кедров Б.М. Научная школа и ее руководитель // Школы в науке. — М, 1977. — С.301.
2. Воспитание педагогической культуры будущего учителя / Под ред. Орехова Ф.А. / Сборник научных статей. — Челябинск, 1977.
3. Слово об учителе. К 60-летию В.А. Сластенина. — Петрозаводск, 1990.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. — М.: Издательский центр «Академия». — 2004.
5. Сластенин В.А. Педагогическое образование: вызовы XXI века. — М., 2010.