

мент их количество ещё невелико, но можно ожидать дальнейшего роста числа таких людей, а следовательно, существует необходимость продумать заранее пути реализации их возможностей в социальной интеграции, стремления к самостоятельному улучшению жизни.

Собственные наблюдения и анализ социально-психологических особенностей молодых людей, больных ДЦП, позволили выделить четыре основных типа адаптации этих инвалидов к обществу:

1. Активно-позитивный тип характеризуется стремлением к поиску самостоятельного выхода из негативных жизненных ситуаций. У молодых инвалидов, относящихся к этому типу, благоприятный внутренний настрой, достаточно высокая самооценка, оптимизм, заражающий других, энергичность и самостоятельность суждений и поступков.

2. Пассивно-позитивный тип характеризуется наличием у молодых инвалидов низкой самооценки. При пассивно-позитивном типе адаптации существующее на данный момент положение, в котором находится инвалид (например, постоянная опека близких), его устраивает, поэтому наблюдается отсутствие стремления к переменам.

3. Пассивно-негативный тип. У молодых людей присутствует неудовлетворённость своим положением и вместе с тем отсутствует желание самостоятельно улучшить его. Всё это сопровождается заниженной самооценкой, психологическим дискомфортом, настороженным отношением к окружающим, ожиданием глобальных катастрофических последствий даже от незначительных бытовых неурядиц.

4. Активно-негативный тип. Присутствующие здесь психологический дискомфорт и неудовлетворённость собственной жизнью не отрицают желания изменить ситуацию к лучшему, но реальных практических последствий это не имеет в силу влияния различных объективных и субъективных факторов.

К сожалению, среди молодых людей с последствиями детского паралича крайне редко встречаются лица с активно-позитивной жизненной позицией. Их единицы, но они являются наиболее социально-активными (в том числе и в плане создания общественных организаций инвалидов). Большинство молодых инвалидов с ДЦП либо не испытывают стремления как-то менять свою жизнь, либо считают себя неспособными на столь важный шаг. Как правило, они находятся во власти тех или иных обстоятельств. Поэтому эти лица особо нуждаются в

чётко спланированной и научно обоснованной системе социально-педагогических и психологических мер, направленных на формирование у них самостоятельности суждений и действий, навыков труда и культуры поведения, достойного духовно-нравственного облика, умения жить в обществе.

**Н. П. Ансимова**

## Представления о целях учебной деятельности у учителей и учащихся средней школы

Проблема цели как важнейшего компонента любой человеческой деятельности остается до сих пор одной из самых слабо разработанных в теории и недостаточно изученных в практике реальной организации деятельности, прежде всего педагогической.

Педагог общеобразовательного учреждения выступает, с одной стороны, как ретранслятор социального заказа общества (или государства), заинтересованного в решении задач формирования общей культуры личности, адаптации ее к жизни в современном обществе, создании основ для осознанного выбора и освоения образовательных программ последующего уровня образования, а с другой – является организатором реальной деятельности учащихся, характеризующейся на каждой ступени образования собственным содержанием, и, кроме того, - организатором собственной деятельности.

Таким образом, в сознании педагога должны присутствовать, как минимум, четыре группы целей: цели общества, общие цели педагогической деятельности, цели собственной деятельности и цели, которые он ставит перед учащимися, причем все они должны складываться в единую систему, а не существовать как независимые друг от друга и уж тем более противоречащие друг другу наборы суждений и образов.

Не менее важными для обеспечения эффективного процесса целеобразования являются ясные и точные представления педагога о тех целях, которые ставят перед собой конкретные ученики как равноправные участники образовательного процесса.

Четкого и однозначного определения целей деятельности нет. Обычно под целью деятельности понимается модель будущих результатов [1], осознанное, то есть выраженное в словах, предвосхищение будущего результата, косвенно связанное с мотивом деятельности, осознанный образ будущего результата [7], идеальное представление будущего результата деятельности, определяющее характер и способы действий человека [4], идеальный или мысленно представляемый результат деятельности, которого хочет добиться человек [10]. Не будем говорить о полноте раскрытия понятия «цель» в этих определениях, отметим лишь, что цель деятельности в них определяется через ее результат.

По вопросу о конкретном содержании целей педагогической и учебной деятельности в научной литературе также нет единой позиции.

Так, В.В. Давыдов, анализируя содержание и структуру учебной деятельности, определяет ее как «развитие у школьников механизмов диалектического мышления», «привитие умения самостоятельно ориентироваться в знаниях и применять их на практике», осуществляемые в единстве обучения и воспитания [9. С. 10]. И.А. Зимняя, рассматривая «результат педагогической деятельности как выполнение ее основной цели», представляет его как «личностное, интеллектуальное развитие обучающихся, совершенствование его как личности, как субъекта учебной деятельности» [3. С. 265].

Однако и в этом случае остается проблема целей учебной деятельности по отношению к задачам образования, то есть реализация социального заказа общества, и по отношению к каждому конкретному уроку, в организации которых и осуществляется учебная деятельность педагогом.

Так, В.Д. Шадриков определяет общие цели учебной деятельности как обеспечение развития человека в соответствии с его природой и на основе его конституции, реализацию потенций личности [10. С.153]. Формулирование цели по отношению к отдельно взятому уроку всегда носит индивидуальный, творческий характер и зависит от массы объективных и субъективных факторов. Проблема же выстраивания иерархической непротиворечивой системы целей в сознании педагога, включающей как общие цели образования, так и конкретные цели каждого урока, каждого учебного задания, еще далека от своего окончательного решения не только на практике, но и в теории.

В описании нормативных целей образования также, как правило, присутствуют те или иные характеристики ожидаемого результата. Так, в Законе Российской Федерации об образовании [2. С. 14] в качестве таких характеристик предлагаются определенные требования к содержанию образования, соблюдение которых должно обеспечить: адекватный мировому уровню общей и профессиональной культуры общества; интеграцию личности в мировую и национальную культуру; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества; содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми; адекватную современному уровню знаний и ступени обучения картину мира у каждого обучающегося; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на его совершенствование. В учебных стандартах школ России представлены общие требования к содержанию образования на каждой его ступени [8]. Так, начальная школа рассматривается как закладывающая «основы функциональной грамотности учащихся», вооружающая их «основными умениями и навыками общения и учебного труда», приобщающая к мировой и отечественной культуре. Остальные две ступени обучения предназначены для овладения основными и профессиональными общеобразовательными программами. Более конкретные цели рассматриваются только в стандартах по каждой дисциплине и образовательной области, а также в отдельных учебных программах, как рекомендуемых, так и действующих, причем по содержанию далеко не совпадающих у различных авторов [5, 6 и др.].

Это, вероятно, одна из важнейших причин того, что представления педагогов о целях своей деятельности характеризуются достаточно высокой степенью неопределенности, противоречивости, рядоположностью целей, существенно различающихся по уровню своей обобщенности, отнесенностью их к различным субъектам деятельности и пр.

Задачей настоящего этапа исследования было выявление того, как соотносятся цели учебной деятельности, отраженные в сознании педагогов средней школы, и цели, которых ожидают достичь ученики в процессе обучения.

В качестве объекта исследования выступали учителя средних школ г. Ярославля и Ярославской области с различным стажем педагогической деятельности (от 1 года до 50 лет) в

количество 80 человек и учащиеся 7 – 8-х классов (более 100 человек).<sup>1</sup>

Исследование носило пилотажный характер, поэтому проводилось только с помощью методов устного и письменного опроса. При изучении целевых аспектов деятельности педагогов вопросы были сформулированы таким образом, чтобы, с одной стороны, актуализировать в их сознании позицию **субъекта совместной деятельности**, а с другой - не создавать жестких установок в отношении понимания сущности цели, позиции их по отношению к ученику и пр. Вопросы, касающиеся темы настоящей публикации, носили следующий характер: « Чему бы Вы хотели научить своих учеников?», «Какие цели Вы ставите во взаимодействии с учащимися?», «Какие из них Вам удается реализовать на уроках?», «После того, как Вы обычно расстаетесь со своими учениками (в связи с окончанием школы, курса), какие результаты Вы наблюдаете чаще всего?». Кроме того, ответы предлагалось проранжировать в порядке убывания их личностной значимости.

По содержанию все ответы, касающиеся целей, актуализированных в сознании педагогов, можно условно разделить на две большие группы: цели, ориентированные на изменение личности и деятельности учащихся (их большинство), и цели, связанные с изменением собственной деятельности и личности учителя.

Остановимся подробнее на анализе полученных результатов.

### **Цели, ориентированные на изменение личности и деятельности учащихся**

Первая группа целей представлена следующими подгруппами, выделенными по направлению воздействия на личность и деятельность учащихся (расположены в порядке частоты встречаемости):

- формирование или передача знаний;
- формирование мотивации учебной деятельности;
- воспитание и формирование личности;
- формирование учебных умений;
- развитие познавательных и других способностей.

Ранжирование же их по степени значимости показало, что на первом месте, с точки зрения педагогов, находятся цели, связанные с

воспитанием подрастающего поколения. При этом такие формулировки встречаются практически у всех опрошенных педагогов. Если такая позиция является реальной, а не декларируемой, то она создает несомненно благоприятные условия для выполнения социального общества. Однако признание недостаточной значимости развитию личностного потенциала ученика, а цели этой группы даже не упоминаются в ответах примерно двух третей опрошенных учителей, наводит на мысль о большом количестве социально одобряемых ответов или о формальном усвоении общих положений, не насыщенных личностным содержанием, не представленных в сознании в форме реальных способов их достижения. Это подтверждается и большим количеством ответов, сформулированных в предельно обобщенном, недифференциированном виде: «воспитательные цели» – около 15% опрошенных, «нравственное воспитание» – 30%, «любовь к Родине, национальным традициям» – около 20%, «цели обучения» – 20%, «всестороннее развитие личности» – 15%, «повышение воспитанности» – 10%.

Следует отметить, что достаточно общий характер носят и формулировки целей, касающихся учебной деятельности: «дать необходимые знания или ЗУНЫ по предмету» – 20% опрошенных, «обеспечить усвоение учебной программы» – 15%, «повысить качество обучения» – 20%, «сформировать интерес к предмету» – 20%, «сформировать умения и навыки учебного труда» – 15%. Реже встречаются более конкретные формулировки, имеющие отношение к содержанию того или иного учебного предмета, – формирование умения анализировать текст, ориентироваться по картам, грамотно писать и говорить и пр.(в целом - менее 15%).

Напрашивается вывод о том, что такие представления о целях деятельности у педагогов по сути предполагают отношение к ученику как к объекту, а не субъекту учебной деятельности и в силу своей высокой обобщенности не могут выполнять свои основные функции – направлять и организовывать учебную деятельность школьника.

Значительно менее распространенными являются формулировки целей, касающиеся конкретных учебных умений, обеспечивающих самоорганизацию учебной деятельности ученика, и направленные на его индивидуальное развитие. Хотя сам факт появления таких высказываний можно считать перспективным в плане трансформации в сознании педагога позиции ученика от роли объекта к роли субъекта дея-

<sup>1</sup> В сборе данных принимала участие психолог Даниловской психологической службы И.Н. Пучкова.

тельности, признание большого значения его собственной личности в своем развитии и обучении. К таким формулировкам можно отнести: «интерес к получению знаний» (около 10% ответов), «систематизация знаний» (10%), «формирование умения самостоятельно заниматься, самостоятельно ориентироваться в материале» (около 7%), «умения планировать свою работу применять знания на практике, пользоваться литературой и учебниками, навыков самоанализа и самоконтроля» (менее 5%), «развитие познавательных способностей» (10%), «развитие интеллекта, логических умозаключений, самостоятельного мышления, способности самовыражения, наличие собственно го мнения» (менее 5%). Эта тенденция подтверждается и отдельными единичными формулировками, в которых реально проявляется отношение к ученику как к самостоятельной личности со своими целями, особенностями, проблемами: «научить детей правильно и с удовольствием читать», «обеспечить осознание цели обучения учеником», «помочь ученикам поверить в свои силы», «добраться исчезновения страхов перед экзаменами».

### **Цели, ориентированные на изменения личности и деятельности учителя**

Сразу же следует оговориться, что эта группа целей представлена лишь в ответах половины всех опрошенных учителей, причем большинство формулировок целей носит преимущественно индивидуальный характер. Наиболее распространенными среди них являются цели организации индивидуальной работы с учащимися, применение индивидуального подхода (примерно 10% ответов), установления контакта с учащимися (около 7%). Остальные формулировки встречаются только у отдельных педагогов и связаны с: выделением особого контингента учащихся – слабоуспевающих или одаренных, созданием дружественной доверительной атмосферы, получением информации о себе, детях и их родителях в процессе общения со школьниками, научением чему-либо у своих учеников. Заметим, что в подавляющем большинстве этой группы ответов педагоги рассматривают свою деятельность только в связи с деятельностью или личностью учащихся, что позволяет предположить наличие в сознании по крайней мере половины опрошенных учителей реальных представлений о своей деятельности как совместной, отношение к ученикам дей-

ствительно как к личности, а не предмету своей активности.

Таким образом, опрос педагогов показал, что представления о результатах собственной деятельности в их сознании связаны в основном с определенными изменениями в личности и деятельности учащихся, которых они должны достичь в процессе обучения, реже – с изменениями в собственной деятельности и личности. В большинстве случаев они существуют в достаточно обобщенной, недифференцированной форме, имеют скорее всего декларативный характер, что снижает эффективность осуществления основных функций целей как системообразующего компонента деятельности.

Изучение целевых аспектов деятельности учащихся также проводилось опросным методом в форме анкетирования<sup>2</sup>. Вопросы, касающиеся обсуждаемой темы, звучали следующим образом: «Чему бы ты хотел научиться в школе?», «Зачем тебе это нужно?», «Чему ты уже успел научиться?».

Диапазон целей-ожиданий, которые можно считать важными для школьников, гораздо менее широк, чем у педагогов (см. табл. 1). В основном они сводятся к определенному перечню знаний из различных областей (48% ответов), умений (41%), некоторых изменений своей личности и поведения (менее 10%) и изменения отношений к себе и другим людям (около 2%).

В их ответах меньше декларируемых формулировок. Ответы школьников являются более искренними, конкретными и нестандартными. Тем не менее и у учащихся встречается определенный процент широких по содержанию наименований: «получение знаний, образования» (около 6% ответов), «научиться жизни, жить» (2%), «научиться правильному поведению, правильно вести себя» (4%), «уметь общаться» (4%). Нередко встречаются и недифференцированные представления типа «научиться всему, многому, главному, хорошему» (более 2%). В некоторых ответах появляются формулировки, включающие характеристики уровня достижения определенных целей: «получить хорошие знания», «знать на пятерки», «обширные знания», «новые знания», «грамотно писать», «хорошо говорить на английском языке», «здраво мыслить», «правильно выражать свои мысли», «очень быстро счи-

<sup>2</sup> В проведении анкетирования принимали участие студенты-психологи пятого курса исторического факультета.

тать». Заметим, что в ответах педагогов характеристики уровня достижений целей практические отсутствуют, что также повышает уровень их формальности.

Таблица 1

## Представления о целях деятельности у педагогов и учащихся

Цели педагогов	Процент ответов	Цели учащихся	Процент ответов
<b>Формирование знаний:</b>		<b>Получение знаний:</b>	
Обучающие цели	20	Знание предмета	38
Знания по предмету	20	Знания вообще, образование	6
Усвоение учебной программы	20	Знания о людях	3
Повышение качества знаний учащихся	20	Знания о жизни	1
Систематизация знаний	10	Знания о профессии	1
<b>Формирование умений и навыков:</b>		<b>Получение умений:</b>	
Навыков общения, культуры общения	25	Выполнять учебные задания	16
Умений и навыков учебного труда, умения учиться	15	Учиться	13
«Предметных» умений	15	Общаться	4
Самостоятельно заниматься	7	Вести себя	4
Самостоятельно ориентироваться в материале	7	Жить	2
Планировать свою работу	4	Практических умений	2
Самоанализа и самоконтроля	4	Уважать и понимать людей	1
Применять знания на практике	4	Дружить	1
Пользоваться литературой и учебниками	4		
<b>Воспитание и формирование личности:</b>		<b>Изменение своей личности:</b>	
Нравственное	30	Сформировать конкретные индивидуальные особенности	2
Любви к Родине	20	Исправить свои недостатки	1
Национальных традиций	20	Научиться понимать себя	1
Всесторонне развитой личности	15	Научиться самоконтролю	1
Воспитание в целом	15		
Уважения друг к другу	10		
Коллективизма	10		
Трудолюбия	10		
Любви к природе	10		
Воспитанности	10		
Конкретных личностных качеств	5		
Своего мнения	4		
Я-личности	4		
<b>Развитие способностей:</b>		<b>Развитие способностей:</b>	
Творческих	20	Интеллекта, ума	1
Познавательных	10		
Интеллекта	4		
Логических умозаключений	4		
Самостоятельного мышления	4		
Способности самовыражения	4		
Способности выжить в современных условиях	4		
Индивидуальных способностей	4		
Развивающие цели	4		

Наиболее часто ответы школьников связаны непосредственно с учебной деятельностью. Это: желание получить знания по различным учебным предметам, в число которых входят более 15 наименований (38% ответов), первичные учебные умения и навыки – читать, писать, считать, решать задачи (более 15%), что по сути является задачей начальной ступени образования и упоминание о них через тричетыре года после перехода в среднюю школу как об основных ставит под сомнение эффективность деятельности целеобразования у данных подростков, а соответственно и у педагогов среднего звена, либо качество реализации своих функций учителями первой ступени обучения. Тем не менее довольно большое число составляют ответы, характеризующие общие учебные умения: анализировать, думать, правильно отвечать на вопросы, логически мыслить, отвечать ясно и кратко, правильно выражать свои мысли (в целом более 10%).

Вместе с тем, в формулировках ожиданий школьников появляются и указания на важные для них более дальние по времени своего возможного осуществления общие результаты, напрямую не связанные с содержанием учебной деятельности: «получить знания о жизни, о людях, о будущей профессии» (около 5%), «умения правильно жить, быть цивилизованным, выживать в сложных ситуациях» (около 2%), «общаться с другими людьми» (4%), «дружить» (более 1%).

Нередко появляются и предельно конкретные ожидания, связанные с различными практическими умениями: «работать на сцене, дежурить, прыгать с парашютом, ходить в туристические походы, оказывать первую помощь, водить автомобиль», а также знания по маркетингу, основам электротехники, основам рыболовного мастерства (в общем более 2%). Все это говорит о готовности учащихся видеть в школе нечто большее, нежели социальный институт по формированию знаний и умений в области основных отраслей научного знания или конкретных учебных предметов. Это выдвигает на первый план одну из важнейших проблем современной педагогической психологии – постановки таких целей деятельности и в такой форме, которые могли бы стать лично значимыми для школьников.

Нетрудно заметить, что в этих высказываниях в трансформированном виде отражаются цели социального заказа: определенный уровень общей культуры, адаптация к жизни в со-

временном обществе, осознанный выбор профессии, которые значительно меньше представлены в ответах педагогов.

Весьма небольшую группу составляют ответы, касающиеся намерений изменить свои индивидуальные особенности: «быть серьезным, сдержанным, добрым, порядочным, вежливым» (около 2%), «развивать ум, интеллект» (более 1%), «научиться понимать себя, контролировать свое поведение» (менее 1%), исправить имеющиеся недостатки – «писать без ошибок, не делать глупых ошибок, исправить почерк» (менее 1%). Таким образом, стремление к изменению собственной личности у школьников занимает менее значимое место, чем задачи формирования личности и развития способностей у педагогов.

При этом существенно различается и направление таких изменений в высказываниях взрослых и детей. Если в ответах педагогов преобладают нормативные требования (нравственность, коллективизм, трудолюбие, любовь к Родине, природе, творческие способности) и качества, облегчающие достижение успехов в организации учебно-воспитательного процесса (точность, аккуратность, упорство), то в формулировках школьников чаще встречаются качества, способствующие преимущественно эффективному общению со взрослыми и сверстниками. Хотя учитывая то, что в исследовании участвовали только подростки, упоминание именно этих личностных особенностей можно отнести на счет специфических ценностей возраста, тем не менее, их практическое отсутствие в ответах педагогов позволяет предположить низкую их субъективную значимость для учителей, несмотря на формально декларируемые цели необходимости учета возрастных и индивидуальных особенностей учеников (более 4%).

Таким образом, можно сделать общий вывод-предположение, что цели деятельности, представленные в сознании педагогов, и цели-ожидания школьников как по своему содержанию, так и по значимости довольно существенно отличаются.

Различаются также и представления о результатах, достигаемых в процессе обучения, в сознании учащихся и учителей.

Большинство ответов у педагогов носят достаточно обобщенный характер: «больше реализуются цели обучения, чем воспитания», «формируется культура общежития, культура общения», «удается достичь всех целей, но час-

тично». Реже звучат более конкретные формулировки: «прививается интерес к предмету», «добиваюсь доброжелательного отношения». Характеризуя общие результаты обучения в школе, многие педагоги затрудняются в их описании, нередко используют характеристики как бы «от противного»: «не утрачиваются полученные знания», «не падает интерес к тому или иному предмету», «грамотность остается на том же уровне». Появляются и такие результаты, которые не входили в число заявленных целей, хотя с большой вероятностью реально не только присутствуют в сознании педагогов, но и регулируют их деятельность – указывается процент учащихся, поступивших в вузы по окончании школы. Кстати, именно этот результат можно считать одним из наиболее значимых для школьников, так как он наряду с получением профессии (около 20% ответов) наиболее часто упоминается как мотив обучения в школе у детей различного возраста (в нашем исследовании – более 20% ответов).

Описания результатов, достигнутых школьниками на момент проведения исследования, являются гораздо более конкретными и больше связанными с ожиданиями, что лишний раз подтверждает тезис: чем конкретнее сформулирована цель, тем точнее ей соответствует результат.

Процентное соотношение частоты встречающихся в ответах отдельных результатов в целом соответствует частоте упоминания аналогичных целей-ожиданий у школьников (см. табл. 1). Наиболее распространенными результатами является получение начальных учебных и практических умений (более 40%) и знаний по отдельным предметам (более 30%). Менее представленными, но в процентном соотношении в основном соответствующими частоте ожиданий оказались полученные знания о будущей профессии и настоящей жизни (соответственно 0,3% и 0,7%), умение учиться (более 4%), умение правильно вести себя (более 2%), умение общаться (более 6%), умение дружить и понимать других людей (более 2%), развитие интеллекта, обучение уму и сообразительности (1%). Очень интересными являются, хотя и единично, но встречающиеся результаты обучения: умение быть хорошим учеником, получать хорошие отметки, учиться на своих ошибках, совершать нравственные поступки, познавать мир. Остаются нереализованными ожидания большего и лучшего знания других людей, умения уважать людей, понимать себя, исправить имеющиеся недостатки и сформировать

желаемые качества личности. Практически все они относятся к тем областям жизни подростков, которые не отражены в сознании педагогов как значимые цели деятельности.

Несмотря на высокий уровень конкретности представлений школьников о достигнутых результатах обучения, процент недифференцированных, избыточно обобщенных ответов достаточно высок: около 3% учащихся отвечают, что они научились всему, 5% – многому, более 1% – немногому и 0,3% – ничему не научились. Если первую и последнюю категорию таких ответов можно с большей вероятностью объяснить низким уровнем мотивации к участию в исследовании или отрицательным отношением к школе, педагогам, то вторая и третья подчеркивают важность одной из ведущих проблем в процессе целеобразования – несформированности рефлексивных умений у подростков, которая затрудняет эффективный процесс образования и принятия ими целей учебной деятельности.

Таким образом, анализ показывает, что проблема формирования цели в сознании основных участников образовательного процесса требует дальнейшего серьезного исследования.

## Литература

1. Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. М., 1978.
2. Закон Российской Федерации об образовании // Бюллетень Комитета по высшей школе. 1993. № 1.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. М.: Логос, 1999.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
5. Примерные программы начального общего образования / Сост. А.М. Водянский, И.А. Петрова. М.: Дрофа, 1999.
6. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1 – 4) / Сост. Л.А. Вохмянина, Т.В. Игнатьева, Е.О. Яременко. М.: Просвещение, 1999.
7. Психологические механизмы целеобразования / Отв. ред. О.К. Тихомиров. М.: Наука, 1977.
8. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Кн. 1 и 2.. М.: ТЦ Сфера, Прометей, 1998.