

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А. А. Мальченко

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

В статье рассматриваются компоненты профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Основной идеей статьи является то, что современное обучение невозможно без индивидуального подхода и рассмотрения обучающегося как активного участника процесса обучения.

Изучение подготовки педагогических кадров в современном глобальном образовательном контексте обнаружило широкое разнообразие программ и квалификационных требований к подготовке учителя иностранного языка (ИЯ). Следует отметить, что квалификационные требования к подготовке учителя весьма переменчивы и находятся в тесной зависимости от социальных и экономических условий развития общества. В период глобального реформирования образовательных систем, [1], приходящийся на последнюю четверть XX и начало XXI века, наметилась всемирная тенденция к государственному контролю качества подготовки учительских кадров.

Для анализа квалификационных требований к подготовке учителя ИЯ и их систематизации необходимо выделить набор инвариантных дифференциальных признаков, составляющих их константную основу. В качестве таких признаков, определяющих профессиональный “портрет” современного учителя ИЯ, вслед за отечественными авторами Е. Н. Солововой, В. В. Сафоновой и К. С. Махмурян [2] выделяем **базовые профессиональные компетенции**. Под **компетенцией** в данном случае понимается совокупность качеств личности и профессиональных знаний, умений и навыков.

Профессиональная компетентность учителя — это совокупность профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих готовность учителя к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями нормативных государственных (если таковые имеются) образовательных документов для школы, а также индивидуальных требований учебного заведения, берущего специалиста на работу (в случае его “адресной” подготовки).

В мировой педагогической практике произошли значительные изменения в понимании цели

обучения, что отразилось на методологических принципах подготовки современного учителя. Если раньше основной целью школьного обучения была передача знаний от старшего поколения к младшему, то сегодня лидеры педагогической мысли всех стран сошлись во мнении, что знания сами по себе мало значимы. Знания нужно не передавать, а организовывать учебный процесс таким образом, чтобы они усваивались в процессе личностно-значимой деятельности, приводящей к развитию определенных качеств личности, формированию ключевых компетенций, которые должны помочь человеку в его дальнейшей социализации и профессиональной деятельности. Такое образование может обеспечить учитель, получивший соответствующую профессиональную подготовку.

В статье В. А. Болотова и В. В. Серикова [3] намечаются пути проектирования компетентностной модели школьного образования, в которой содержанием образования являются не знания, а сложная культурно-дидактическая структура — целостная компетентность. Авторы справедливо отмечают, что современная педагогика находится лишь в самом начале разработки этого комплексного понятия. Основная сложность в разработке понятия “ключевой (общеобразовательной) компетентности” выпускника средней школы состоит в широком и трудно предсказуемом разнообразии сфер деятельности, которые окажутся для будущего взрослого человека профессионально и социально значимыми. После того, как вопрос профессиональной ориентации оказывается решенным, проблема определения компетентности сужается, переходя в профессиональную, нормативно определенную область, что, однако, не снижает сложности построения ее модели.

Многие авторы подчеркивают, что компетентности нельзя обучить. Компетентным специалистом может стать в результате самостоятельной целе-

направленной деятельности, “найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям. Компетентность предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта” [3, с. 12].

Аксиологическая сторона подготовки компетентного учителя получила освещение в инновационных по своему характеру работах, посвященных проблеме самореализации личности на новом этапе развития российского и мирового менталитета. Полная жизненная самореализация “означает максимально возможную пользу, которую он (специалист — уточнение наше) может принести самому себе, своим близким, обществу, в котором он живет, человеческой цивилизации в целом.”[4]. **Профессиональная компетентность**, таким образом, предстает как уровень личностной самореализации в профессиональной области, коррелирующий со многими аспектами социальной жизни человека и его внутренним миром.

Теоретической базой для такого подхода к подготовке учителя послужили труды американского философа Джона Дьюи, который еще в 1938 году в своем труде “Опыт и образование” показал разницу между “традиционным” образованием и “прогрессивным”. В традиционной модели “содержание образования состоит из блоков информации и умений, которые были выработаны в прошлом; таким образом, главной задачей образования является передача их новым поколениям”[5, р. 17]. Дьюи отрицает передачу знаний, полученных в прошлом, как конечную цель образования, для него это, скорее, средство обучения. Дж. Дьюи противопоставляет традиционному образованию “новое образование”, методологической базой которого является следующее положение: “существует тесное и обязательное взаимодействие между процессами реального опыта и обучением”[5, р. 20]. Данный принцип подготовки современного учителя находит подтверждение в трудах швейцарского психолога Жана Пьяже [6], в которых он обосновал положение о том, что формирование представлений об окружающем мире (профессиональном в том числе) возможно только в ходе практического взаимодействия с ним.

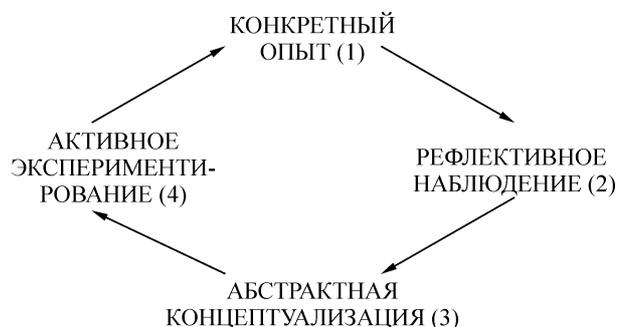
Дэвид Колб, воздавая должное Дж. Дьюи, которого он называет “наиболее влиятельным теоретиком образования XX века”, развивает свою теорию обучения через опыт (experiential education)

[7]. Он выделяет шесть характеристик такого обучения:

- познание проходит успешнее в форме процесса, а не передачи обучаемым результирующих знаний;
- познание — это процесс, развертывающийся на основе собственного практического опыта;
- познание предполагает разрешение противоречий между различными моделями адаптации полученных знаний к внешнему миру;
- познание — это холистический процесс;
- процесс познания включает взаимодействие между обучающимся и внешней средой;
- познание — это процесс порождения знаний.

По Колбу, обучение — это процесс, в котором знания создаются через трансформацию опыта. Обучение через опыт означает применение информации к собственному опыту. Такое обучение не может происходить только в условиях учебной аудитории, а источником информации не может быть только учитель.

Д. Колбом была предложена графическая интерпретация процесса обучения, которая в западной дидактической литературе известна как “Цикл Колба”:



В первой фазе педагог вовлекает обучаемого в конкретную деятельность, которая может быть ролевой игрой, наблюдением реальной жизненной ситуации или ее видеофрагмента, рекомендацией оценочного характера. Во второй фазе обучающийся подвергает рефлексивному анализу то, что узнал на первом этапе. Во время третьей фазы обучающемуся предлагается подвести теоретическую базу под увиденное и сформулировать общие принципы анализируемых явлений. В последней, четвертой фазе, обучающиеся пытаются найти применение теоретическим выводам и принципам в своей практической деятельности.

В зарубежной дидактической литературе имеется большое количество работ, авторы которых

пытаются дать обоснованное определение понятия “эффективный учитель”. Сеймур Эриксен провел исследование, в котором суммируются взгляды на эту проблему различных участников образовательного процесса: учащихся, родителей, ученых-теоретиков, администраторов учебных заведений. Заключение, к которому автор исследования пришел, суммируется в следующей цитате:

“Эффективный учитель должен быть вдохновенным организатором учебного процесса, заинтересованным в успехе учащихся, активным исследователем, уважаемым коллегами по профессии, и великолепно организованным профессионалом, умеющим принимать во внимание мнение учащихся и коллег” [8].

На основе анализа современных программ подготовки учителя ИЯ в странах, обладающих развитыми образовательными системами, по принципу частотности выделяются следующие профессиональные компетенции, в совокупности составляющие модель профессиональной компетентности современного учителя ИЯ:

– **Психолого-педагогическая компетенция**, позволяющая организовать профессиональную деятельность с целью реализации требований нормативных образовательных документов, грамотно проанализировав педагогический контекст, социальные и материальные условия реализации учебно-воспитательного процесса.

– **Предметно-методическая компетенция**, реализующаяся в области преподавания своего предмета — ИЯ, характеризующаяся наличием собственного преподавательского стиля, профессиональной автономностью, адаптивностью к уровню подготовки учащихся по предмету, особенностям психического и физического развития обучаемых и задачам конкретного учебного заведения.

– **Предметная компетенция в области научно-исследовательской деятельности**, являющаяся неотъемлемым свойством постоянно развивающегося специалиста и заключающаяся в умении провести анализ педагогического контекста и своего участия в нем с целью выявления профессионально разрешимых проблем путем экспериментирования с учетом собственного и имеющегося мирового опыта.

– **Предметно — коммуникативная иноязычная компетенция** — практическое владение теми аспектами преподаваемого ИЯ, которые необходимы для осуществления задач его преподавания.

– **Предметно-культурологическая компетенция** — социокультурные и культурологические

знания о странах изучаемого языка, находящихся отражение в иностранном языке, а также умения постоянно пополнять эти знания и превращать их в учебный материал.

– **Предметно — лингвистическая компетенция** — теоретические знания в области структуры и функционирования языка, истории его развития, а также умения пополнять эти знания из различных источников самостоятельно.

– **Компетенция в области применения информационно-коммуникационных технологий**, как средства получения и хранения профессиональной информации, а также эффективного средства организации учебного процесса.

В ходе анализа многочисленных образовательных моделей подготовки учителя ИЯ были выявлены некоторые социальные и профессионально-личностные характеристики учителя ИЯ, обеспечивающие успешную реализацию профессиональной педагогической компетентности.

В основе формирования психолого-педагогической компетенции, фундаментальной для большинства моделей подготовки учителя ИЯ, лежат современные положения психологии образования в ее гуманистическом, когнитивном и конструктивистском вариантах, реализующиеся в условиях социального взаимодействия, так как невозможно представить процесс обучения, который осуществлялся бы в изоляции от общества.

Психологическая подготовка современного учителя ИЯ строится таким образом, чтобы оказать ему помощь в его ежедневной практике обучения учащихся иностранному языку, вооружить учителя грамотными приемами анализа учебного контекста и составляющих его компонентов. Учебная ситуация включает два актанта: это — сам учитель и ученики, а также материальные условия и духовную атмосферу, в которой реализуется учебный процесс. Анализ учебного контекста выявляет следующие виды профессиональной деятельности:

– изучение учебно-познавательных и эмоционально-нравственных особенностей коллектива учащихся и отдельного ученика;

– изучение психолого-педагогических особенностей реализации предметных задач в ходе учебного процесса;

– рефлексивное изучение собственных мотивов и приемов профессиональной деятельности, а также собственного эмоционального состояния.

В связи с этим неотъемлемой частью подготовки учителя должна стать выработка навыка пос-

тоянной рефлексии, в ходе которой учитель осознает личностные и культурные ценности и убеждения, которые руководят как его собственными поступками, так и других членов социума. Только таким образом учитель сможет осознать свои собственные профессиональные убеждения, и способствовать осознанной выработке своего индивидуального преподавательского стиля.

Когнитивная психология изучает, как в человеческом сознании проходят мыслительные познавательные процессы. В последние годы когнитивная психология оказала значительное влияние на методику обучения иностранным языкам. В когнитивистском подходе учащийся рассматривается как активный участник процесса обучения, использующий различные ментальные стратегии для выявления системной организации изучаемого предмета — иностранного языка и законов его функционирования. Конструктивистское направление, сформированное в трудах швейцарского психолога Жана Пьяже и американского психолога Жоржа Келли, сосредотачивает свои исследования на проблеме конструирования учащимся индивидуально-представления (конструкта) изучаемого объекта (в нашем случае — иностранного языка) и окружающего мира на базе собственного опыта.

Ж. Пьяже противопоставляет свое конструктивистское представление об учебном процессе традиционному, согласно которому учебный процесс представляет собой аккумуляцию фактов и развитие умений в предметных областях. Ж. Пьяже считает, что учащиеся активно вовлечены в процедуру формирования “собственного смысла”, т.е. личного понимания на базе собственного опыта. Таким образом, учащийся оказывается центральной фигурой учебного процесса. В зарубежной дидактике используется термин “Learner-centered approach”. Рассмотрение обучающегося как активного участника учебного процесса составляет еще один методологический принцип организации учебного процесса и формирования молодого учителя.

В свете этого направления будущему учителю необходимо понимать процедуру обработки учебной информации учащимися. Таким образом, для учителя становятся чрезвычайно важны такие факторы, как внимание, восприятие, память учеников, которые в процессе обучения принимают участие в конструировании *моделей* [9] или *скриптов* [10], представляющих собой конструкты мыслительных процессов, протекающих в мозге обучающихся.

Еще одним важным понятием для формирования психолого-педагогической компетенции учителя ИЯ является понятие “интеллект” в его современной трактовке, рассматривающей интеллект не как константную величину, а постоянно меняющуюся. Особенно активно этот процесс изменения интеллекта индивида происходит при осознанном и планомерном воздействии на него в процессе тренинга. В мировой педагогической практике признана очень важной для подготовки учителя ИЯ основополагающая работа Говарда Гарднера “Frames of Mind” (1983)[11]. Гарднер последовательно доказывает, что нельзя подходить к понятию интеллект как чему-то целому и не поддающемуся типологическому анализу. Он выделяет семь типов интеллекта, присущих одному человеку. В ходе изучения иностранных языков учащемуся приходится прибегать к использованию различных типов интеллекта, и что изучение различных языков базируется на преимущественном использовании того или иного типа интеллекта. Знания такого рода открывают учителю ИЯ возможность грамотного анализа ментальных процессов, происходящих в ходе изучения предмета.

Гуманистическое направление в области психологии образования подчеркивает важность внутреннего мира учащегося и выдвигает мысли, чувства и ощущения учащегося на первый план в процессе развития личности, помещая их анализ в социальный контекст. В трудах Эрика Эриксона [12], Абрахама Маслоу [13] и др. излагается современный подход к трактовке процесса развития личности под воздействием социального окружения и задач взаимодействия с ним. Они приводят к неожиданному выводу о том, что любая попытка наложить строгие регулирующие правила на процесс обучения (в виде жестких инструкций по организации учебного процесса) и его содержание обречены на провал. Это объясняет причину несостоятельности некоторых национальных стандартов общего среднего образования (например, первый проект национального стандарта Великобритании). Эриксон и Маслоу видят в качестве одной из основных задач процесса обучения создание таких условий, при которых учащиеся будут развиваться как личности своим индивидуальным путем, и таким образом достигнут самореализации. Еще один представитель направления гуманистического образования, Карл Роджерс, известен как автор фразы, ставшей выразителем основополагающего принципа современного образования:

“Только тот человек может считаться образованным, кто постиг искусство адаптации и трансформации; тот, кто понял, что нет вечного знания; что только постоянный поиск знаний дает основание чувствовать себя уверенно” [14].

К. Роджерс считает, что такое обучение лучше всего осуществляется при “безусловном положительном отношении к учащемуся”. Такой подход может наилучшим образом реализоваться в том случае, когда учитель рассматривает своих учащихся как клиентов (потребителей образования), имеющих индивидуальные особенности, а, следовательно, требующих индивидуальный подход.

Следуя традициям гуманистического направления в психологии образования, Гамачек [15] утверждает, что любая учебная ситуация должна быть направлена на развитие у каждого учащегося чувства личной идентичности и должна приводить к воспитанию разных людей, а не одинаковых, подготовленных по шаблону. Это положение важно для выработки индивидуального преподавательского стиля молодого учителя.

Гуманистические начала в психолого-педагогической подготовке учителя ИЯ помогают молодому учителю осознать необходимость интериоризации знаний и выработанных у учеников умений. Необходимо постоянно соблюдать принцип релевантности учебного материала, вовлекать в учебно-воспитательный процесс “всего ученика”, стимулировать учащихся к самопознанию и самоанализу. Успешным будет такой педагог, который будет постоянно способствовать повышению самооценки учащихся, снижая критику до минимума, который будет поддерживать креативность и личную инициативу, принимать во внимание пожелания учащихся по поводу выбора учебного материала и приемов работы с ним.

Теория социального взаимодействия, основные положения которой были разработаны в трудах Л. С. Выготского [16], входит в число психолого-педагогических учений, играющих определяющую роль в подготовке учителя ИЯ. Утверждение о том, что любой человек с момента своего рождения самостоятельно изучает окружающий его мир, в том числе его социальную сторону, и этот процесс происходит в ходе взаимодействия с другими людьми, оказался основополагающим для коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. Основой этого подхода является утверждение о том, что язык изучается в процессе его использования для информативно значимого взаимодействия с другими людьми. Холистический подход

Л. С. Выготского к процессу обучения, состоящий в том, что в основе выделения дидактических единиц обязательно должен быть смысловесущий компонент, лежит в основе коммуникативного метода в обучении ИЯ. Тезис о том, что учебный материал не может разбиваться на бесконечно малые дискретные единицы, лишённые смысла и отрывающие знание от умения использовать его на практике, является основной заповедью современного учителя ИЯ, а также разработчиков учебных материалов и авторов УМК.

Понятие “медиатора” учебного процесса, включающее в себя всех авторитетных для учащегося людей, будь то родитель, учитель, старший человек или ровесник, способствующие процессу познания, оказалось чрезвычайно плодотворным для психолого-педагогической подготовки учителя иностранного языка. Эффективность усвоения учебного материала, в свете теории Л. С. Выготского, зависит от характера социального взаимодействия между учащимся и медиатором. Очень часто наиболее эффективными оказываются взаимодействия не с авторитетным человеком — учителем, а с ровесником. И это является основой таких форм организации учебной деятельности, как парная и групповая работа, столь часто и совершенно оправданно рекомендуемая учителю ИЯ при осуществлении коммуникативного подхода.

Широко известное понятие “зона ближайшего развития”, введенное Л. С. Выготским и обозначающее уровень умений и знаний, находящийся непосредственно над уровнем, уже освоенным учащимся, является действенным для выделения учебного материала для следующего шага в дидактическом процессе. Именно в этой зоне усвоение нового материала будет происходить наиболее эффективно.

Таким образом, в свете когнитивного подхода к процессу обучения центральной фигурой учебного процесса является сам учащийся, как главный актёр осмысления учебного материала и решения проблем, возникающих в ходе его усвоения. Гуманистическая парадигма учебно-воспитательного процесса подчеркивает холистический подход к учащемуся в процессе преподавания/изучения иностранного языка.

Известный в мировой педагогической практике конструктивист Эрнст фон Глазерсфелд утверждает, что образование — это политический акт, имеющий две основные цели: с одной стороны, подготовить учащихся к самостоятельному мышлению, а с другой, заложить в следующем поколе-

нии такие способы мышления и поведения, которые оцениваются как наилучшие поколением воспитателей [17]. Он также утверждает, что знание, передаваемое в ходе учебного процесса имеет чисто инструментальное значение для учебного процесса, оно значимо только в определенной ситуации и совершенно утрачивает смысл, будучи извлеченным из нее. В этом утверждении имплицитно указывается значимость проблемного подхода к организации учебного процесса.

Со времен Сократа проблемное обучение получило несколько очень влиятельных сторонников в лице Джона Дьюи, Марии Монтессори и Паоло Фриере, не став ведущим направлением ни в одной стране. Однако наблюдается оживление интереса к этому педагогическому принципу в сфере преподавания иностранных языков, о чем свидетельствуют работы Д. Ньюмена [18], Прабху [19] и др.

Конструктивный подход к обучению иностранным языкам подчеркивает, что не существует ни двух одинаковых учителей, ни двух одинаковых учебных ситуаций. Как содержание урока, так и форма его проведения являются проявлением личности индивидуального учителя. Поэтому каждому учителю рекомендуется изучать самого себя, как инструмент организации учебного процесса, осознанно анализировать собственные убеждения и способы изучения окружающего мира и процесса обучения в частности. Учителя должны осознавать, что они сами в свою очередь оказываются под воздействием учеников, их слов, поступков, и именно взаимодействие учащихся и учителя порождает компетенцию учащихся. Таким образом, важным компонентом, конструирующим подход учителя к образованию, является осознание собственных убеждений и взглядов на мир, а это ведет нас к понятию рефлексивной практики, ставшего центральным в современной теории подготовки учителя ИЯ.

Среди требований, предъявляемых к современному учителю, в государственных нормативных документах все чаще появляется указание на то, что современный учитель ответственен не только за организацию учебного процесса по своему предмету, но и за воспитание учащихся школы, за безопасную ситуацию в регионе, в котором проживают дети. Согласно документу, излагающему «Национальные образовательные цели» в США (National Education Goals) учителю вменяется задача обеспечить «безопасное, свободное от наркотиков, отличающееся высокой дисциплинированностью образовательное пространство» [20]. В

программу подготовки учителя вводятся соответствующие модули, помогающие развитию умений эффективно реагировать на социальные проблемы, возникающие в ходе учебного процесса. Современный учитель должен быть готов к управлению воспитательной работой, проводимой в целом школой. Особое значение в США придается такому аспекту воспитательной работы, как гражданское воспитание. Поликультурный характер современной европейской и американской школы предъявляет высокие требования к современному учителю с точки зрения его культурологической подготовленности, а также таких личностных качеств, как толерантность и эмпатия.

Индивидуальный подход к учащемуся и вера в то, что все дети обучаемы, — лозунг современной школы. В колледжах Великобритании преподается предмет «Проблемы группы коррекции». Он нацелен на то, чтобы углубить понимание индивидуальных различий детей, ознакомить с методиками идентификации и оценки имеющихся проблем, чтобы помочь таким детям справиться с требованиями государственного образовательного Стандарта. По программе этого модуля студенты-практиканты должны заниматься с небольшой группой детей, имеющих проблемы с обучением не только по своему предмету. Запланировано также двухдневное посещение спецшколы для детей с отставаниями в развитии, а также беседы с учителями-психологами и работниками социальной сферы для того, чтобы получить представление о политике местных органов управления образованием по отношению к этой группе учащихся.

Таким образом, общемировая тенденция в подготовке современного учителя ИЯ в области психолого-педагогической компетенции имеет черты фундаментальности, что является основой для дальнейшего профессионального развития специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мальченко А.А. Подготовка учителя ИЯ в условиях реформы образования в России и за рубежом. — Тула: изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого. — 2003. — С. 6—32.
2. Соловова Е.Н., Сафонова В.В., Махмурян К.С. Аттестация преподавателей иностранного языка в контексте развития системы непрерывного педагогического образования // Английский язык в школе. — 2002. — № 1.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2003. — № 10.
4. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 5.

5. Dewey J. Experience and Education. N.Y. — Kappa Delta Phi. — 1938. (Перевод наш).
6. Piaget J. To Understand is to Invent. N.Y. — Viking Press. — 1974.
7. Kolb D. A. Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc. — 1984.
8. Ericksen S. The Essence of Good Teaching. — San Francisco: Jossey-Bass. — 1984. P. 3. (Перевод наш).
9. Atkinson J.W., Shiffrin R.M. Human Memory: a Proposed System and its Control Processes // Spence W.K and Spence J.T. (Eds.). The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory. — N.Y.: Academic Press. — 1968.
10. Schank R.C., Abelson R.P. Scripts, Plans, Goals and Understanding. — Hillsdale, N.J.: Erlbaum. — 1977.
11. Gardner H. Frames of Mind. — N.Y.: Basic Books. — 1983.
12. Erikson E. H. Childhood and Society. — N.Y.: Norton. — 1963; Erikson E.H. Youth and Crisis. — N.Y.: Norton. — 1968.
13. Maslow A. H. Motivation and Personality. — N.Y.: Harper and Row. — 1970.
14. Rogers C.R. Freedom to Learn. — Columbus, Ohio: Charles Merrill. — 1969. — P. 104.
15. Hamachek D.E. Humanistic Psychology: Theoretical-Philosophical Framework and Implications for Teaching // Treffinger D.J., Davis J., Ripple R.E. (Eds) Handbook on Teaching Educational Psychology. — N.Y.: Academic Press. — 1977. P. 149. (Перевод наш).
16. Выготский Л.С. Собрание сочинений: т. 6. — М. — 1983—1984.
17. Von Glasserfeld E. Radical Constructivism. — London : Falmer. — 1995.
18. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. — 1987.
19. Prabhu N.S. Second Language Pedagogy. Oxford University Press. — 1987.
20. ERIC Identifier — ED 358069.