

Личностная проекция

А. А. Полонников,
кандидат психологических наук
(Национальный институт образования)

Всякий аналитик, пытающийся сегодня помыслить образование, сталкивается с целым рядом трудностей, так сказать, субъективного порядка. То, что мы пытаемся представить как объективно существующее, оказывается неразрывно связанным с нашим внутренним миром (ценностями и целями, средствами познания и характером функционирования психологических познавательных процессов, межличностными феноменами и так далее). Дело доходит до того, что картина ситуации во многом становится личностной проекцией понимающего то или иное событие индивида. Спор о том, что происходит в ситуации, грозит стать бесконечным, и разрешить его, не предъявив основания взаимодействия действующих сторон, оказывается просто невозможным. В результате такого рода размышлений приходишь к выводу о том, что рефлексивность становится необходимым требованием каналитической работе в любой сфере человеческой деятельности, в том числе и в образовании.

В качестве примера приведу случай из практики методологического семинара группы ВНИК "Национальная школа Беларуси". Еще в начальный период существования нашей группы на нескольких заседаниях обсуждалась одна и та же проблема — есть ли кризис в образовании республики. По мере развития дискуссии выявились две альтернативных позиции. Суть одной состояла в том, что образование в Беларуси функционирует вполне стабильно, являясь даже во многих своих проявлениях образцом для некоторых стран дальнего и ближнего зарубежья. Вторая позиция тяготела к метафоре впавшего в штопор пассажирского лайнера (при характеристике современной средней школы). И те и другие сторонники приводили в подтверждение

своей правоты вполне весомые аргументы. Кто был прав в этом споре?

Я не стану описывать его исход. Это уже сделано в тексте "Концепции национальной школы Беларуси". Здесь же отмечу, что каждый из оппонентов был посвоему прав. Так, отрицавшие кризис образования участники дискуссии, назовем их "консерваторами", были ориентированы на стабильную социальную систему, в которой школа играет роль одной из опор. Цели и смысл их профессиональной деятельности состояли в обеспечении оптимального функционирования образовательного механизма, что задавало вполне определенные установки их сознанию, в результате чего мышление этих людей приобрело соответствующую избирательность, изыскивая в действительности те факты, которые подчинялись этой позиции.

Их противники — "либералы", наоборот, были заинтересованы в модернизации социальной системы и в образовании видели один из ведущих механизмов общественного развития. В своей профессиональной деятельности они определились на разработку инновационных педагогических технологий, что также, в свою очередь, влияло на умонастроения этих аналитиков и побуждало к соответствующей реконструкции реальности.

Выделенные позиции ("консерваторы" и "либералы") условны; они являются моделями понимания, примененными для иллюстрации зависимости картины ситуации от заданной или избранной позиции. Более всего я бы не хотел, чтобы эти понятия приобретали, так сказать, онтологический статус, перемещаясь из области мышления в действительность. Такой опыт мы уже имели в истории, производя социальную селекцию населения, обнаруживая "буржуа-

зию" и "пролетариат", и все знают, к каким катастрофическим последствиям это, казалось бы теоретическое, заблуждение привело.

Итак, есть всего лишь понятия, которыми обозначены возможные позиции субъектов в образовании и по отношению к образованию. Мы их используем для понимания некоторых поведенческих феноменов, устойчиво воспроизводимых людьми в их повседневной жизни. Так, позицию "либерала" и "консерватора" может занимать каждый из нас, зачастую не осознавая и не фиксируя ее. Однако, выступая в качестве установки сознания, эти позиции относительно независимы от конкретного содержания и могут воспроизводиться на разном материале, в разнообразных жизненных коллизиях. Будучи консерваторами в одних обстоятельствах, мы можем быть вполне либералами в других. **Задача** заключается не в том, чтобы искать новые аргументы в пользу введенного различия, а в том, чтобы при анализе ситуации прибегать к этому и ему подобным средствам для осуществления акта рефлексии, вводя по необходимости более тонкие разли-

чения и приемы, не забывая, однако, что применяемые нами модели — всегда упрощение, всегда редукция действительности к тем или иным схемам, конструктам, без которых современное познание в принципе невозможно.

Наше сознание является не только частью осознаваемой и мыслимой действительности, но и основным условием ее сложности. Чем сложнее мы мыслим образование, тем более непростоим предстает школьный мир, тем ответственнее каждое наше к нему прикосновение.

Поскольку то, что мы думаем о мире, реально влияет на наше поведение в нем, то образ, характер мышления вдруг начинают обнаруживать себя в деятельности педагога, ученого, образовательного политика. Для последнего, как мне кажется, самое страшное — объявление той или иной позиции универсальной, истинной, единственно возможной. Пока такая угроза существует, неустранима опасность как личностной, так и социальной регрессии.

Т. М. Буйко,
кандидат філософських
наук
(Національний інститут
адукації)

Адкрытасць і цэласнасць

У нашай сённяшняй размове мы даволі арганічна ішлі ад абмеркавання фармальна-лагічных вызначэнняў такіх паняццяў, як "філасофія адукацыі" і "метадалогія", да аналізу тых функцыянальных пытанняў адукацыі, якія складаюць **праблемнае поле** новай для нас філасофскай дысцыпліны — філасофіі адукацыі. Адказы ж на гэтыя пытанні і выступаюць у функцыянальным плане як **метадалогія адукацыі** — прынцыповыя устаноўкі даследавання адукацыйных праблем канкрэтнымі навукамі, арыентацыі развіцця

педагагічнай практыкі і рэфармавання адукацыйнай сістэмы.

На мой погляд, **праблемнае поле філасофіі адукацыі канцэнтруецца у паняцці "адукацыйная парадыгма"**. Гэта паняцце, якое зараз актыўна выкарыстоўваецца ў працах па філасофіі адукацыі і тэорыі навучання, атрымала права на існаванне ў метадалогіі і філасофіі навукі пасля выхаду ў свет вядомага даследавання Т.Куна (Кун Т. Структура навуковых рэвалюцый. — М.: Наўка, 1975). Паняцце парадыгмы сінтэзуе у сабе такія тэарэтычныя асновы раз-