

Матэрыялы рубрыкі рыхтуюцца супрацоўнікамі сектара сацыяльна-педагагічнага праектавання Нацыянальнага інстытута адукацыі Рэспублікі Беларусь.

Педагагічныя ерасі

# Міфы свету дзяцінства

Дзяцінства, якое мы маем сёння ў Еўропе і, у прыватнасці, у Беларусі, — прадукт канкрэтнай гісторыі і культуры. У чым яго змест? Ці адпавядае яно новым грамадскім задачам і тэндэнцыям? „А што, калі наша культура, — піша псіхолог Я. В. Субоцкі, — у сваім развіцці завяла нас трохі не туды і стварыла традыцыі, якія больш ахоўваюць спакой бацькоў, чым развіццё і здароўе дзяцей?“ Як убачыць тыя невідавочныя абставіны, якія вядуць нас у нашай педагагічнай рабоце, і зрабіць так, каб не яны кіравалі намі, а мы падпарадкоўвалі іх сабе?

Штуршком да гэтых няпростых разважанняў паслужыла знешне не вельмі значная падзея. Я пасварыўся з адной паважанай мною настаўніцай. Уласна, і сваркі не было, так, непаразуменне... Ішла адна са шматлікіх цяпер масава-безаблічных педагагічных нарад, дзе, як добра вядома дасціпнаму чытачу, самыя цікавыя сустрэчы адбываюцца ў калідорах. Так было і ў гэты раз.

Мая новая знаёмая, настаўніца пачатковых класаў з невялікай сельскай школы — „мяздзеджага кутка“ нашай рэспублікі, натхнёна расказвала мне гісторыю свайго педагагічнага жыцця: больш за дваццаць гадоў бесперапынных пошукаў, роздуму і эксперыменту, сотні апрабаваных метадычных парад і знаходак калег і нарэшце знаходжанне таго, да чаго інтуітыўна імкнулася ўсё жыццё і імя чаму „развіццёвае навучанне“. Пагадзіцеся, было аб чым я параспытваць. „Мне цяпер вельмі лёгка працаваць, — прызналася яна. — Я ведаю, як на самай справе развіваецца дзіця. Псіхалогія адкрыла мне вочы на сапраўднае становішча спраў. А колькі такіх, як я! Напішыце пра мой вопыт. Трэба неадкладна арганізаваць па ўсёй краіне псіхалагічны ўсенавуч, калі мы хочам выратаваць нашу школу ад марнення“.

Будучы шчырым прыхільнікам развіццёвага навучання, перакананы ў неабходнасці яго прапаганды, я спытаўся аб тым, чаму сярод мноства разнастайных псіхалагічных тэорый і канцэпцый яе ўвагу прыцягнула менавіта гэтае вучэнне, чаму яна аддае перавагу сістэме Эльконіна — Давыдава, а не, скажам, практыцы Занкова.

„Дык што, няўжо ў псіхалогіі няма адзінай, агульнапрынятай думкі аб развіцці дзіцяці? — у голасе маёй субяседніцы пачуліся ноткі расчараванасці — першыя сімптомы згасання яе цікавасці да мяне. — Можна, вы проста не ведаеце аб апошніх адкрыццях маскоўскіх вучоных?“ Мне прадастаўляўся апошні шанс, але гэта я зразумеў толькі цяпер. А тады... „Псіхалогія — складаны свет навукі і практыкі, — разглагольстваваў нехта ўва мне, — у адной толькі Беларусі столькі падыходаў да развіцця, колькі вучоных, якія лічаць сябе тэарэтыкамі...“ Словам, было б лепш, калі б я змаўчаў. Астатняя размова больш нагадвала ветлівую пратакольную сустрэчу, чым дыскусію аднадумцаў. Мы раскланяліся і разышліся ў розныя бакі. Назаўсёды.

На шчасце маёй субяседніцы, тая размова не пацягнула за сабой адмоўных для яе практыкі вынікаў. Палічыўшы мяне невукам, што, дарэчы, у пэўнай меры адпавядае ісціне, яна захавала сваю педагагічную веру, а значыць, і магчымасць удасканалення ў любімай справе. Да мяне часам даходзяць чуткі пра паспяховую работу гэтага педагога і нават пра значную групу яе паслядоўнікаў. Што ж датычыцца мяне, то гэту выпадковую размову я ўспрыняў як сімвалічную. Тыповы дыялог тэарэтыка і практыка, ці не праўда?

Так упершыню ў маё навуковае жыццё ўвайшло нешта, што можна разумець як сутнасную характарыстыку практычнай педагагічнай свядомасці, якая мае патрэбу ў пэўнай акрэсленасці на аснове веры. Назавём гэта „нешта“, „міфам“.

## ШТО Я МАЮ НА ўВАЗЕ, КАЛІ КАЖУ „МІФ“

У слова „міф“ доўгая гісторыя. У гэтым лёгка пераканацца нават на прыкладзе яго штодзённага ўжывання. Скажыце, паважаны чытач, а што вам прыйшло ў галаву, калі вы прачыталі або ў думках вымавілі гэтае слова? Не выключана, што многія падумалі пра антычных або ўсходніх багоў і герояў, а можа, пра іх беларускіх аналагаў — Перуна, Жыжэля, Ладу — або прашчураў, што прыйшлі з далёкай Індыі, — арыяў. У некаторых жа магла ўзнікнуць асацыяцыя са словамі „выдумка“, „казка“.

Усё гэта невыпадкова і адпавядае навуковай традыцыі вывучэння міфа. Так, у еўрапейскай навуцы ёсць некалькі міфалагічных тэорый. Згодна з адной з іх, назавём яе „асветніцкай“, міф — невуцкая выдумка, памылка неразвітых людзей, якая рассяваецца намаганьнямі навукі і адукацыі. Гэтая тэорыя нават знайшла адлюстраванне ў айчынных падручніках па грамадазнаўству, дзе міфалагічны светагляд аб’яўлены архаічным перажыткам. Аднак рэлігійная і навуковая свядомасць мысляцца ў „асветніцкім“ падыходзе як больш позняя з’ява, а значыць, дасканалая і прагрэсіўная.

„Рамантычны“ пункт гледжання не лічыць „міфы“ забабонамі або памылкай успрымання. Міф — гэта эстэтычны і культурны феномен. Ён заключаецца ў паэтызацыі і адушаўленні свету, таму вялікае значэнне надаецца міфу як стымулу і прадукту мастацкай творчасці чалавека. Але для рамантычна арыентаванай навукі міф — перш за ўсё тэкст, няхай нават і дасканалы, але ўзяты з жывога цячэння жыцця ў якасці аб’екта даследавання.

„Рацыяналістычныя“ тэорыі бачаць у міфе інтэлектуальную канструкцыю, якая тлумачыць свет і мадэліруе чалавечыя паводзіны. У іх упор робіцца на інфармацыйную функцыю міфа, здольнасць перадаваць веды пра свет не горш, чым абстрактная логіка. Гэтак жа як і ў „рамантычным“ падыходзе, тут міф ператвараецца ў ідэальны аб’ект навукі.

„Культуралагічная“ канцэпцыя міфа, да якой я ўласна і апелую, зыходзіць з іншага разумення гэтай з’явы. Сутнасць яе заключаецца перш за ўсё ў тым, што ўразумець міф можна, толькі стаўшы на пункт гледжання самой міфалогіі, самім стаўшы міфічным суб’ектам. „Трэба ўявіць, што свет, у якім мы жывём і існуюць усе рэчы, ёсць свет міфічны, што наогул на свеце толькі і існуюць міфы“. (Гл.: А. Ф. Лосеў. Дыялектыка міфа.)

Усе некультуралагічныя падыходы зыходзяць з перадумовы, што свет існуе як бы сам па сабе, а міф — яго адлюстраванне ў свядомасці індывіда ці групы. Культуралагічны падыход адмаўляе саму гэтую перадумову. Ніякага свету самога па сабе не існуе. Сам факт прысутнасці ў ім чалавека ачалавечвае ўсе прадметы і з’явы ў тым плане, што яны прысутнічаюць у нашай свядомасці ў якім-небудзь значэнні. Яблык — салодкі і прыцягальны для дзіцяці, чырвоны ці зялёны для мастака, сакавіты для таго, хто адчувае прагу, і г. д. Аб’ектыўна, незалежна ад чалавека ён проста не існуе. Тое першаснае значэнне, сэнс, у якім мы „бяром“ прадметы і з’явы навакольнага свету, і ёсць міф. Адсюль робіцца зразумелым, што міф ляжыць у аснове ўсіх чалавечых адносін і дзеянняў.

Аднак не кожны сэнс з’яўляецца міфам. Навука, рэлігія, творы мастацтва напоўнены самымі разнастайнымі сэнсамі. У навуцы — гэта ідэі, у рэлігіі — перажыванні, у мастацкіх творах — вобразы. Зрэшты, такія падзел умоўны і ілюстрацыйны. Мы ведаем

аб наяўнасці рэлігійных ідэй, эстэтычных перажыванняў, вобразным мысленні вучоных. Галоўнае, што адрознівае ўказанія сэнсы ад міфічных, — гэта здольнасць да абстракцыі ад прадмета, які іх парадзіў. Так, ідэйная задума карціны мастака можа весці зусім самастойнае існаванне, аж да канфлікту з роднаснай асновай. Міфічны ж сэнс неадчужальны, ён і ёсць сама рэч. „Міф, — піша А. Ф. Лосеў, — гэта дарэфлексіўная, інтуітыўная ўзаемаадносіны чалавека з рэчамі. Міфалагічная рэчаіснасць ёсць сапраўдная рэчаіснасць, не метафарычная, не алегарычная, але абсалютна самастойная, дакладная, якую трэба разумець так, як яна ёсць, зусім наіўна і літаральна“.

**В**ажнейшай прыметай міфа з пазіцыі міфічнага суб’екта з’яўляецца вера ў канкрэтную акрэсленасць рэчаў. Міфічная вера адрозніваецца ад рэлігійнай гэтак жа, як навуковы сэнс адрозніваецца ад міфічнага. Вера ў міфе не з’яўляецца адносінамі да прадмета, а самім прадметам. У міфе мы непарыўна з’яднаны з сэнсам, міф — першааснова прадметаў, з’яў і нас саміх. У гэтай сувязі абсалютна няправільным выглядае сцвярджэнне „асветнікаў“ аб тым, што навука „разбурае“ міф. На самай жа справе адбываецца вось што: адзін міф змагаецца з другім.

У асаблівай сувязі міф знаходзіцца з практычнай пазіцыяй чалавека. Здзяйснюючы тыя ці іншыя ўчынкi, мы зыходзім з канкрэтнага светаразумення, якое ўключае ў сябе і праграму нашай актыўнасці. У гэтых адносінах практычныя паводзіны непасрэдня, нерэфлексіўныя, цэласныя і аб’яднаныя са светам працэсам яго пераўтварэння. Гэта значыць, што практычная прысутнасць чалавека ў свеце ёсць, у поўным сэнсе гэтага слова, міфічнае яго быццё. Педагагіка як практыка не з’яўляецца выключэннем.

### ПРА МІФЫ Ў ПЕДАГОГІЦЫ

Такім чынам, мы дамовіліся, што міф ёсць той зыходны сэнс, у якім рэаліі свету прысутнічаюць у нашым мысленні і дзеяннях. У любой культурна-гістарычнай сітуацыі можа быць выяўлена значная колькасць самых разнастайных міфаў. Адно з іх карыстаюцца асаблівай грамадскай увагай, другія ўтвараюць рэліктавыя, даўно забытыя сэнсы. Кожны міф, з’яўляючыся формай практычнай, не дапускае прысутнасці іншых міфаў, здольных разбурыць яго вызначанасць. Вельмі добра гэта бачна на прыкладзе палітычнай практыкі: камуністычны і фашысцкі міфы нічога, акрамя анігіляцыі, у сваім узаемадзеянні нарадзіць не маглi. Таму, дарэчы, памылковае і іх атаясамліванне.

**Д**ля разумення сутнасці педагагічных міфаў нам варта звярнуцца да яшчэ аднаго разважання. Справа ў тым, што сам з сябе міф не можа быць растлумачаны. Так, элементы карціны можна зразумець, толькі зыходзячы з цэласнай яе кампазіцыі, гэтак жа як і сама карціна павінна быць „упісана“ ў

пэўны культурна-гістарычны кантэкст. Гэта азначае, акрамя ўсяго іншага, што міф можа быць выяўлены толькі з тэарэтычнай пазіцыі, у якой, вядома, таксама ёсць свой міф у выглядзе тых ці іншых зыходных перадумоў, але аналізуемы міф аказваецца толькі адным з многіх у аналізе, што робіць яго даступным рэфлексіі. Для выяўлення міфічнай прысутнасці нам неабходна задаць некаторую большую цэласнасць (кантэкст), на фоне якой могуць выразна праступіць абрысы пэўных міфаў.

Такой большай цэласнасцю ў нашым разважанні будзе з'яўляцца практыка грамадскага ўзнаўлення чалавека. Прычым прадметам нашай цікавасці выступаюць не ўсе і не ўсялякія праграмы, якія ўдзельнічаюць у гэтым працэсе (напрыклад, праграмы стыхійнай сацыялізацыі), а мэтавыя педагагічныя сістэмы, што ўзнікаюць у гісторыі ў тых абставінах, калі „натуральнае“ ўзнаўленне аказваецца недастатковым. Такім чынам, размова ідзе аб праграмах развіцця.

Такіх базавых праграм развіцця ў еўрапейскай культуры можа быць выяўлена дзве. Іх сутнасць становіцца зразумелай, калі ўвесці адрозненне: частка і цэлае. Забеспячэнне інтарэсаў цэлага (дзяржавы, сацыяльнай групы, калектыву) нараджае адны педагагічныя практыкі, арыентацыя на індывідуальную своеасаблівасць (аўтаномію асобы) выклікае дажыцця і адпаведную практыку. Сэнс, а значыць, і міф першых заключаецца ў культываванні паслушэнства, нівеліроўцы асаблівасцей, панаванні тыповага; другія апелююць да ўласнай актыўнасці суб'екта, расшырэння спектра індывідуальнага праяўлення чалавека, свабоды асобы. Так і назавём нашы праграмы: „паслушэнства“ і „актыўнасці“. Цікава, што сляды дзеяння гэтых сацыякультурных праграм антрапалагі выяўляюць ужо ў глыбокай старажытнасці. На думку шэрага вучоных, земляробчыя плямёны культывавалі ў падростаючых пакаленнях пакорнасць і залежнасць, жывёлагадоўчыя — самастойнасць і ініцыятыву. Гэтая заўвага можа быць цікавай для тых педагогаў, якія робяць стаўку ў сваёй рабоце на адраджэнне і ўкараненне ў адукацыйнае жыццё рэспублікі беларускай этнапедагагікі, што вырасла, як вядома, на базе аграрнай вытворчасці прымітыўнага тыпу.

Кожная з указаных праграм узнаўлення чалавека мае ў сваёй структуры міф дзіцяці (або дзіцячага свету ў нашай намінацыі). Праграмы „паслушэнства“ апелююць да такіх вобразаў дзяцінства, як, напрыклад, традыцыйны хрысціянскі погляд: немаўля ад нараджэння грахоўнае і выратаваць яго можна толькі бязлітасным падаўненнем волі, падпарадкаваннем бацькам і выхавальнікам. Ідэі першароднага граху адпавядае рэпрэсіўная педагагіка, накіраваная на падаўленне прыроднага пачатку ў дзіцяці.

Да гэтай жа праграмы належыць, як мне здаецца, і ідэя сацыяльна-педагагічнага дэтэрмінізму, у адпаведнасці з якой дзіця па прыродзе сваёй не

схільнае ні да добра, ні да зла, а ўяўляе „чыстую дошку“, дзе грамадства і выхавальнікі могуць напісаць усё, што захочуць. Менавіта тут выяўляе сябе педагагіка фарміравання асобы шляхам накіраванага навучання.

У рамках праграмы „актыўнасці“ ўзнікаюць вобраз дзіцяці, біялагічна прадвызначанага ад нараджэння, і утапічна-гуманістычны погляд аб прыроджаных станючых якасцях растушага чалавека, які можа сапсавацца з-за тлятворнага ўплыву грамадства і няўмелых педагогаў. На базе гэтай ідэалогіі ўзнікае практыка культывавання прыродных задаткаў у першым выпадку і педагагіка самаразвіцця і неўмяшання ў другім.

Гісторыя педагагікі сведчыць, што ўяўленні аб дзяцінстве не толькі змяняюць адно аднаго ў культуры, але і суіснуюць, прычым ні адна з выдзеленых намі праграм не пануе непадзельна, асабліва ў практыцы. Па маіх назіраннях, часта здараецца так, што прадстаўнікі-прыхільнікі розных зыходных пунктаў гледжання, розных міфаў, аказваючыся разам па дахам адной школы, уступаюць у жорсткую барацьбу паміж сабой, глыбока перакананыя ў існаванні толькі адной міфічнай ісціны — той, што належыць ім.

Эпіцэнтрам кожнай з праграм чалавечага аднаўлення з'яўляецца міф свету дзяцінства. У этнаграфіі і этналогіі даўно зацвердзілася думка аб тым, што дзяцінства ўяўляе гісторыка-культурны феномен. Пры гэтым падкрэсліваецца (на аснове кроскультурных даследаванняў) розная працягласць гэтага этапу антагенезу ў народаў розных краін і эпох. Агульным месцам стала сцвярджэнне, якое базіруецца на аналізе жывапісных работ майстроў мінулага, той акалічнасці, што на палотнах мастакоў паказаны фактычна паменшаныя дарослыя, пазбаўленыя асобаснай своеасаблівасці. Адначасова як бы меліся на ўвазе іншыя якасныя адносіны да дзяцінства сёння. Далей я паспрабую даказаць памылковасць такога роду меркаванняў, выкліканых ігнараваннем прыроды міфа.

Справа ў тым, што сам па сабе факт фіксацыі такой якасці дзіцяці, як фізічная і псіхічная нясталасць, мала што дае для арганізацыі педагагічнай практыкі. Усё залежыць ад таго, які сэнс надаецца названай якасці. Думаецца, у рамках праграм „паслушэнства“ і „актыўнасці“ гэты сэнс розны. Зыходнымі тут мне ўяўляюцца адносіны да дзяцінства як самакаштоўнага самастойнага перыяду ў жыцці чалавека або як часу падрыхтоўкі да дарослага існавання. Тут узнікаюць дзве несупадаючыя міфічныя каштоўнасці. Адна можа быць апісана ў выглядзе педагагічнай устаноўкі на суверэннасць дзіцячага свету, унікальнасць яго культуры, прэзюмпцыю інтарэсу дзіцяці, яго прыроды і патрэбнасцей. З гэтага пункту гледжання важна не тое, што малыш значыць для іншых, а тое, што ён ёсць для самога сябе.

Суверэннасць культуры дзіцячага свету наклад-

вае шэраг абмежаванняў на педагогічную дзейнасць настаўніка і выхавальніка. Пакуль тыя ці іншыя асаблівасці ў дзіцяці не выспелі, не ўсталяваліся — нельга яго навучаць і выхоўваць. Жан-Жак Русо, які з найбольшай паўнатай выразіў гэты міф у сваіх тэарэтычных сачыненнях, наогул абгрунтоўвае педагогіку нядзеяння. Ён піша: „Дайце дзяцінству выспець у дзецях... Калі які-небудзь урок становіцца для іх неабходным, сцеражыцеся даваць яго сёння, калі можна адкласці на заўтра. Нельга вучыць іх нічому такому, у чым яны не бачаць сапраўднага і непасрэднага інтарэсу для сябе — задавальнення або карысці; інакш які матыў падахвоціць іх вучыцца?“ Задача педагога заключаецца не ў тым, каб перадаць тыя ці іншыя веды аб свеце або каштоўнасць дзіцяці, а дапамагчы яму „стаць гаспадаром самога сябе і ва ўсім усё рабіць па сваёй волі, як толькі будзе яе мець“.

Педагогічная пазіцыя, накіраваная на забеспячэнне станаўлення ўласнай актыўнасці выхаванца, літаральна і формульна прадстаўлена Ж.-Ж. Русо ва ўжо цытаваным мной вышэй „Эмілі“: „Вы ведаеце, кажаце вы, цану часу і не хочаце яго марнаваць. Але ці вы не бачыце, што дрэннае ўжыванне яго хутчэй, чым пасіўнасць, можна назваць стратай часу і што дрэнна накіраванае дзіця значна далей ад мудрасці, чым тое, якое зусім не накіроўвалі? Я амаль упэўнены, што Эміль к дзесяцігадоваму ўзросту выдатна навучыцца чытаць і пісаць менавіта таму, што для мяне абсалютна ўсё роўна, навучыцца ён гэтаму к пятнаццаці ці не; але я лепш хацеў бы, каб ён ніколі не ўмеў чытаць, толькі б не атрымоўваць гэтага ўмення цаной усяго таго, дзякуючы чаму само ўменне становіцца карысным; навошта дзіцяці чытанне, калі ў яго назаўсёды адаб’юць ахвоту да яго?“

Галоўным для педагога становіцца не столькі навучыць, колькі зрабіць так, каб дзіця захацела гэтаму навучыцца, а яшчэ лепш — дачакацца натуральнага ўзнікнення дзіцячага жадання.

Іншы міф дзяцінства, а значыць, і педагогічная ўстаноўка ў праграме „паслушэнства“. Дзіця паслядоўна накіроўваецца надзеленым спецыяльнымі паўнамоцтвамі дарослым. Чаму вучыць і як выхоўваць — педагогу дакладна вядома. Безумоўна, паводзіць ён сябе з дзецьмі „не як з дарослымі, а прымяняльна да іх узросту і развіцця“ (Лок). Але асаблівасці дзіцячага ўзросту ўлічваюцца толькі ў той ступені, у якой неабходна рэалізаваць педагогічную задуму. У выніку дзяцінства як асаблівая аўтаномная культура наогул адсутнічае ў свядомасці педагогічнага дзеяча. Прымет дзеяння гэтага міфа я магу прывесці мноства з нашага беларускага адукацыйнага жыцця: ранняя прафесійная спецыялізацыя (ужо сярод першакласнікаў прызначаны дарослымі будучыя банкіры, юрысты, біёлагі, музыканты), знікненне спантаннага дзіцячага гульніў не толькі ў шко-

ле, але і ў дзіцячым садзе (практычна ўсе гульні плануюцца і праводзяцца педагогамі), ліквідацыя дзіцячых грамадскіх арганізацый (я маю на ўвазе не арганізацыі для дзяцей, а арганізацыі саміх дзяцей), прыярытэт навучання ў педагогічнай практыцы перад выхаваннем і г. д., і да т. п. Хаця і гэтага, мне здаецца, дастаткова.

Зразумела, што ў рамках указанай мной праграмы складваюцца і распрацоўваюцца тэарэтыкамі (у прыватнасці, псіхолагамі) разнастайныя навуковыя ўяўленні аб развіцці. Міф дзяцінства праграмы „актыўнасці“ знайшоў сваё адлюстраванне ў вучэннях і перыядызацыях псіхічнага развіцця Жана Піяжэ, Зігмунда Фрэйда, Эрыка Эрыксана, Рудольфа Штайнера, Льва Талстога; міф дзяцінства праграмы „паслушэнства“ — ва ўзроставых схемах Льва Выгодскага, Данііла Эльконіна, Юрыя Карандышава. Вядома, усе гэтыя і многія іншыя тэарэтычныя пабудовы зусім не міфічныя, а ўяўляюць у большай ці меншай ступені разнастайныя распрацаваныя дактрыны. І толькі іх практычная рэалізацыя дазваляе нам выявіць у змесце тэорый адпаведную міфічную прысутнасць.

**С**ённяшняя сітуацыя ў адукацыі паваротная. Неабходнасць змен прызнаецца практычна ўсімі ўдзельнікамі адукацыйнага працэсу. Але вось якіх змен? Калі пагадзіцца з маёй думкай аб панаванні ў беларускай адукацыйнай прасторы праграмы „паслушэнства“ і яе педагогічных міфаў, то першае з пытанняў, на якое неабходна адказаць, гэта: „Ці задавальняе нас сёння той тып чалавечага аднаўлення, які з’яўляецца вынікам рэалізацыі гэтай праграмы?“ Калі не, то, як казаў адзін сантэхнік: „Трэба мяняць сістэму!“ Аб тым, як мяняць — размова асобная, аднак зразумела таксама і тое, што любыя змены трэба пачынаць са свядомага выбару. Педагогіка адказвае не за тое, што адбываецца сёння, а за будучыню. Пра якую будучыню мы з вамі марым, паважаны чытач?

Я зноў вяртаюся ў думках да той размовы з падзвіжніцай развіццявага навучання. Педагогічная практыка немагчыма без веры, а значыць, без пэўнага міфа. Але міф разумее абстракцыі толькі роднаснага характару. Астатнія альбо разбураюць яго (памятаеце, міф змагаецца з міфам), альбо адкідваюцца як памылковыя. Паніжэнне майго статусу ў размове і адмаўленне ад яе працягу можа быць зразумета як спосаб самаабароны міфа. У гэтым, здавалася б, нявінным дыялогу выяўляе сябе адзін з механізмаў непрыняцця інавацый у педагогіцы. Але як быць нам сёння, калі мы вымушаны выбіраць міф, мяняць праграму развіцця? А можа, нічога не мяняць?

**А. А. ПАЛОННІКАЎ,**  
кандыдат псіхалагічных навук.