



## Машына часу

Педагогічная праца — праца шмат у чым вопытная. Вопытная ў тым сэнсе, што ажыццяўляецца не столькі па тых ці іншых тэорыях, колькі інтуітыўна, праз сутыкненне з канкрэтнымі цяжкасцямі і іх вырашэнне. Гэтую акалічнасць у свой час з уласцівай яму элегантнасцю адзначыў Януш Корчак, сказаўшы, што ў педагогіцы "я ведаю" не азначае "дзейнічаю адпаведна таму, што я ведаю".

Назапашаны намі педагогічны вопыт — каштоўнейшы рэсурс эфектыўнага дзеяння, карэлят мудрасці. Кожны пасвойму складае і выкарыстоўвае гэты цудоўны архіў.

У маім архіве самае каштоўнае — педагогічныя памылкі. У памылцы, здаецца мне, як у магільным крышталі, выяўляюцца хітраспльценні педагогічных адносін, становяцца бачнымі звычайна схаваныя педагогічныя намеры і іх вытокі. Вельмі шкада, што вопыт памылак да гэтага часу годна не ацэнены ў педагогіцы. Я не сустрэкаў ніводнага падручніка вышэйшай школы, дзе памылка выступала б цэнтральнай тэмай. Непаспяховы педагог у якасці галоўнага героя? Не, такога дапаможніка няма!

Са старонак навуковых трактатаў паглядаюць на нас бязгрэшныя і абсалютна эфектыўныя педагогі, побач з якімі такія рэаліі, як памылка, няўдача, выглядаюць не да месца, кампраметуюць поспех. Педагогіка ідэалу, педагогіка кніжнага ўзору ў самой сваёй пабудове не дапускае сумнення. У жыцці ж — усё інакш і расчараванне такі ж часты гошч, як і поспех. Вось і атрымліваецца: у кніжках — адно, а ў жыцці — другое.

Але ёсць і іншыя прычыны выцяснення памылкі з педагогічнай практыкі. Асаблівасць работы з памылкай у тым, што яна — заўсёды паслядзеянне. У педагогічных ВНУ нас вучаць пазбягаць няўдач, прадбачыць іх, падпарадкоўваць свае паводзіны правілу. Невыпадкава "правільнасць" і "правіла" семантычна роднасныя. А памылка — гэта нешта няправільнае, якое адбылося непажадана. Правіла, да таго непрыкметнае, праз памылку выяўляе сябе. І зрабіць яго прадметам работы можна толькі тады, калі нешта не ўдалося. Карацей кажучы, памылка цікавая для нас не сама па сабе, а толькі ў сувязі з правілам, прынцыпам дзеяння. Зварот да правіла, якое арганізуе наша дзеянне, магчымы толькі тады, калі перарываецца звыклы ход жыцця, узнікае збой, адхіленне і мы пачынаем уважліва разглядаць абставіны памылкі, яе маштабы і наступствы, іншыя магчымасці і правілы, што да іх прымыкаюць.

Асаблівае значэнне мае факт прыналежнасці памылкі. Невыпадкава ў народзе кажуць, што чужы вопыт не вучыць. Не ведаю, наколькі універсальнае гэта сцвярджэнне, але ў галіне практычнай педагогікі яно не аднойчы спраўджвалася.

■ "Чужыя меркаванні незнаёмых людзей павінны праламацца ў маім жывым "я". З тэарэтычных пасылак я зыходжу не без разбору. Адхіляю — забываю — абыходжу — пазбягаю — не звяртаю ўвагі. У выніку я, свядома ці несвядома, атрымліваю ўласную тэорыю, якая кіруе ўчынкамі. І гэтага дастаткова, калі што-небудзь, частачка тэорыі, ва мне прыжывецца, захавае права на існаванне... Адракаюся многа разоў ад тэорыі, а ад сябе рэдка".

Януш Корчак.

Педагогічная адукацыя не прадастаўляе будучым прафесіяналам магчымасці выявіць правіла пры дапамозе памылкі. Тое, што называюць педагогічнай практыкай, звычайна арыентавана на ўзнаўленне нарматыўнага вопыту, безумоўнае прытрымліванне правіла, значыць, — на рэпрэсію памылкі. Вось чаму студэнт яе баіцца. А ў далейшым педагогічным паўсядзённымстве на яе проста няма часу. Ды і патрабуюць ад нас не разважанняў, а паспяховага дзеяння, выніку. Такім чынам выпадае з педагогічнага працэсу памылка. Шкада!

Вельмі хочацца вярнуць памылцы належнае прыкрытэтычнае месца ў структуры педагогічнага вопыту. Хочацца катэгарычна заявіць: сёння педагог павінен умець прафесійна працаваць з уласным вопытам памылак і няўдач. Я падкрэсліваю — не з памылкамі вучня, гэта педагогі заўсёды ўмелі, а са сваімі ўласнымі.

Дзіўнае сцвярджэнне, ці не так? Рызыкаўнае: сёння школыны настаўнік і так завалены абавязкамі, з усіх бакоў ён павінен, павінен, павінен... А тут яшчэ новы абавязак. Але яго я хачу ўвесці ў новы кантэкст. Ён мае характар самаабавязку: ты павінен толькі ў тым выпадку, калі сам так лічыш. Ніякая правяраючая інстанцыя ў гэтай зоне адказнасці не можа ўчыніць кантроль: як увогуле магчыма пракантраляваць нашы думкі?

Каб зрабіць размову пра педагогічную памылку больш канкрэтнай, хачу расказаць адну гісторыю.

З сынам-шасцікласнікам мы некалі любілі глядзець розныя навукова-папулярныя перадачы. Аднойчы вядучы папулярнага тэарэтычнага адноснасці Эйнштэйна, расказаў пра адзін з яе вынікаў — эфект каласавых скорасцей. Наколькі мы яго зразумелі, час на караблі, які ляціць са скорасцю, блізкай да скорасці святла, і адпаведны час на Зямлі працякае па-рознаму. І калі адзін з братоў-блізняў адравіцца ў палёт, а другі застанецца дома, то ім не наканавана сустрэцца: на Зямлі пройдзе нашмат больш часу, чым на караблі. Дарэчы, гэты эфект так і называўся: "парадокс блізняў".

Расказанае ўсхвалявала сына. Некалькі дзён ён быў літаральна пагружаны ў гэту тэму, а праз некаторы час зноў прыцягнуў мяне да яе абмеркавання і падзяліўся наступнай ідэяй. Паколькі, нават пабудавашы карабель, які здольны ляцець са скорасцю святла, вынікаў гэтага палёту, згодна з "парадоксам", стваральнікі не дачакаюцца, а разгнаць аб'ект па прамой у зямных умовах немагчыма з-за недахопу месца... Карацей кажучы, мне быў прадстаўлены "чарчэж" — прынцыповае рашэнне пабудовы "машыны часу". Чаму абавязкова разганяць аб'ект па прамой? Можна ж і вакол сваёй восі. Галоўнае, скорасць



павінна быць блізкай да скорасці святла. Так? За адказам я параіў сыну звярнуцца да настаўніка. Я нават уявіў сабе, як творча будзе абмяркоўваць праблему клас.

Пра тое, што адбылося далей, чытач, напэўна, здагадаўся. У той дзень сын вярнуўся дадому раней звычайнага. У яго не было жадання дзяліцца ўражаннямі, і ён нагадваў старэнькага, бясконца няшчаснага і самотнага чалавека. Толькі праз некалькі дзён ён коратка сказаў (напэўна, імітуючы настаўніка), што праект бягзгуды і, перш чым выдумляць нешта, трэба засвоіць школьны курс фізікі — у адукаванай галаве такім глупствам не знойдзецца месца.

Вось і ўся гісторыя. Яна якраз і датычыць прадмета нашай размовы — педагогічнай памылкі. Метад, якім мы будзем працаваць, мае назву ампліфікацыя. Яго сутнасць у спыненні дзеяння, зацікаўленым угляданні ў яго, вылучэнні дэталей падзеі, якая адбылася. Ампліфікацыя — гэта метады лінзы і люстэрка адначасова.

Возьмем з шэрагу састаўляючых падзеі адзін фрагмент, назавём яго "інтарэс" (тут: выбіральных адносін чалавека да якіх-небудзь рэалій). Зразумела, што такое азначэнне вельмі прыблізнае і не распазнае такіх адценняў інтарэсу, як цікаўнасць, здзіўленне, захапленне і г. д. Далейшае выкарыстанне паняцця больш раскрые яго змест. Пакуль жа скарыстаем уласціваю нам моўную інтуіцыю як указальнік накірунку нашай аналітычнай увагі. Разгледзім яго першапачаткова ў школьным аспекце.

Відавочна, што ў хлопчыка ўзнік устойлівы, пільны інтарэс да аднаго з раздзелаў сучаснай фізікі. Дакладней, не да фізікі, а да таго, што можа быць з ёй цесным чынам звязана. Нераскрытыя тайны — зямныя і касмічныя — зачаравалі яго. Гэты інтарэс шчыры, глыбокі, спантанны. Ён авалодвае ўсёй чалавечай істотай, філосафы ў гэтым выпадку гавораць — інтарэс экзістэнцыяльны. Сіла, з якой ён праявіўся, дае падставу меркаваць, што з яго дапамогай хлопчык рашаў нейкую вельмі важную жыццёвую задачу. Дазволю сабе думку, што гэта была спроба надаць сэнс такому відавочнаму бяссэнсаванню (для яго, а не для ўсіх увогуле) уварэнню, як школа.

Інтарэс узнік узбоч школы, хаця і датычыў адукацыйнай акцыі — я маю на ўвазе тэлеперадачу. Аднак гэты парыў уступіў у канфлікт не толькі з існуючым парадкам (структурай вучэбнага плана, традыцыйным размеркаваннем улад, пазіцыяй вучня, якая арыентавана на спажыванне), але і з нечым яшчэ, глыбока ўкаранёным ва ўсіх нас. З аднаго боку — канфлікт аб'ектыўна, відавочна і не патрабуе асаблівых доказаў. З другога — у ім праяўляе сябе адна нябачная пагроза, пагроза нашаму звыкламу светаўспрымання, таму, што ўяўляецца само сабой зразумелым. Разгледзім яе больш уважліва.

Звернемся зноў да ампліфікацыі. На гэты раз яе прадметам будзе "рэалізм". Так я называю некаторыя з магчымых адносін удзельнікаў згаданай падзеі да захаплення хлопчыка. Чаму "некаторыя з магчымых", стане зразумелым пасля. Хачу толькі папярэдзіць, што тут мы пашыраем абраны раней аспект школьных абставін і выходзім у больш шырокі светапоглядны кантэкст.

Такім чынам, і я, і мой сын, і настаўнік фізікі разглядалі "машыну часу" як самадастатковую і адпавядающую сваёй назве з'яву. Сын на самай справе ствараў яе. Але ці павінны былі мы, дарослыя, так разумець дзеянні дзіцяці — гэта пытанне. Калі дапусціць, што рэальна ўспрынятая намі падзея мела іншы патаемны план, напрыклад наданне сэнсу школьнаму існаванню ці сцвярджэнне дзіцем сваёй самакаштоўнасці, то становіцца не так і важна, наколькі рэальны дзіцячы праект. Хлопчык мог пры дапамозе той жа "машыны" ствараць нешта іншае, што немагчыма назіраць, — ідэальнае (і ў гэтым сэнсе нерэальнае). Пры дапамозе адной ілюзіі ён будаваў іншую.

Тут яскрава відаць функцыянальныя вынікі неадрознення такіх канстантаў нашага ўспрымання, як значэнне і сэнс. Для нас, удзельнікаў падзеі, яны зліліся ў адно. Для дзіцяці такое зліццё вытлумачальнае, а дарослыя павінны былі ў "машыне часу" адчуць "немашынны" сэнс. Значэнне як быццам бы адно, але прынтэпавая дапушчальнасць розніцы сэнсаў ясна мяняе ўсю сітуацыю. Дакладней, павінна была б змяніць, калі б мы не былі такімі рэалістамі. Такім чынам, рэалізм — асобны нашы адносіны да прыпісвання чалавечым рэаліям таго ці іншага сэнсу. Як правіла, гэта празмерная даверлівасць да таго, што ўспрымаецца, няўважлівасць да невідавочнага, незакапапочнага спробай домислу, эгацэнтрычная замкнутасць на сабе, а значыць, і нерэалізаваныя магчымасці ўсіх удзельнікаў узаемадзеяння.

Рэалізм у сваёй аснове ўтрымлівае практычную ўстаноўку яго носьбіта. Пад час дзеяння мы выходзім з сэнсавай акрэсленасці, адназначнасці разумення. Інакш дзеянне разбураецца, не дасягае эфекту. У нашым выпадку мой і настаўніцкі рэалізм абумовілі той сцэнарый, які, на жаль, ажыццявіўся.

Вось яшчэ адна гісторыя.

У правінцыяльным гарадку дажываў свой век адзінокі стары. Была ў яго заповітная мара — перабудаваць закінуты, разбураны хлест. Для яго, з жабрацкай калгаснай пенсіяй, амаль сляпога, ажыццявіць гэтую задуму было больш чым складана. Суседзі не маглі зразумець: навошта напрыканцы жыцця планаваць такое? Лепш купіў бы сабе лішнія харчы ці вопратку. Кому патрэбны гэты хлест?

А стары марыў. Збіраў грошы, адмаўляючы сабе ў неабходным. Абмяркоўваў з кожным стрэчным усе нuanсы будаўніцтва, набываў матэрыялы, дамаўляўся з будаўнікамі — клопату хапала. Ішоў час. Многія з тых, хто асуджаў старога, памерлі. А ён усё рыхтаваўся да будаўніцтва. Нарэшце мара збылася. Новы хлест стаў рэальнасцю. І стала незразумела, навошта жыць далей...

Стары, гэтак жа як і хлопчык, даў нам, рэалістам, выдатны ўрок. Новы хлест — гэта ў значнай меры міраж, да якога імкнецца знясілены падарожнік і які толькі і дае сілы жыць. Няма міражу — няма ражухі. Рэалізм, дакладная ацэнка сітуацыі абезрухоўвае нас. Ілюзія ж вядзе і часта выраतोўвае. Мне могуць запырачыць: а як часта губіць! Але ж — колькіх пагубіў рэалізм, хто лічыў?

У псіхалогіі гэтая акалічнасць адзначана даўно. Я нагадаю адзін вядомы эксперымент амерыканскіх педагогічных псіхолагаў.

У класе праводзілася эксперыментальна-псіхалагічнае вывучэнне ўзроўню разумовага развіцця вучняў. Ва ўскіім разе так было аб'яўлена школьнай адміністрацыі і настаўнікам. Пасля аналізу шматлікіх тэстаў педагогам паведамлілі вынікі псіхаметрыі, якія інфармацыйна заўсёды нечаканыя, бо знешне яны ніяк не праяўляюцца. Аказалася, што ў многіх вучняў (далейка не лепшых па агульнапрызнаных мерках) у наяўнасці велізарныя інтэлектуальныя рэсурсы. Настаўнікі былі ўражаны. Новая інфармацыя супярэчыла іх штодзённым назіранням, але з навукай спрацаваць яны не сталі. Праз паўгода псіхологі зноў з'явіліся ў школе і пацікавіліся пераменамі ў класе. Перамены былі: учарашнія аўтсайдэры сталі лідэрамі, навуковы прагноз цалкам спраўдзіўся.

Між іншым, аб'ектам псіхалагічнага вывучэння тут былі не вучні, а настаўнікі. Вучоныя высвятлялі магчымыя вынікі змены педагогічнай устаноўкі. І калі напачатку эксперыменту педагогі будавалі сваю дзейнасць на аснове наяўнага вопыту, то пад час эксперыменту асновай стала выкліканая псіхалагічная ілюзія. Менавіта яна вызначыла прадуктыўныя спадзяванні настаўнікаў, паўплывала, як пазней высветлілася, на самаўспрымання вучняў. Новая ілюзія сапраўды змяніла стан рэчаў.



А хіба была старая ілюзія? Так, вопытная стратэгія настаўнікаў таксама будавалася на ілюзіі, калі пад ёю разумець тое, якім чынам мы прыпісваем сэнсы тым ці іншым рэаліям. Прыпісваючы, мы адны сэнсы надзяляем статусам рэчаіснага, другія — лічым нерэальнымі, ілюзорнымі, фантастычнымі. Прынцыповая магчымасць прыпісвання розных сэнсаў, здавалася б, адной і той жа з'яве выяўляе іх ілюзорнасць. Рэалізм у гэтым выпадку зыходзіць з інварыянтнасці сэнсу, ён яго арэчаўляе, лічыць адзіна магчымым, а права ўстанаўлення сапраўднага сэнсу прыпісвае сабе. "Усе лічаць, што гэта так, а на самай справе..." Вось за гэтым "на самай справе" хаваюцца перакананні рэаліста, або тая ілюзія, якую ён мае намер адстойваць да канца. Намі заўсёды кіруе нейкая ілюзія, таму важна не столькі яна сама па сабе, колькі наступствы яе выкарыстання, тыя ўчынкі, якія яна выклікае.

Антыпод ілюзіі не старая ілюзія, а расчараванне. Яго сімптомы былі яркая бачны ў паводзінах хлопчыка пасля вяртання са школы. Першае, што кідаецца ў вочы, гэта шок страты. Чалавек адчувае адзіноту, незаменнасць згубленага. Паколькі акружаючыя не пацвярджаюць права ілюзіі на існаванне (а гэта прынцыпова, бо менавіта сацыяльны фактар вызначае статус ілюзіі як фантазму ці рэчаіснасці) або індывід лічыць, што не пацвярджаюць, то прысутнасць іншых становіцца балючай, часам нават невыноснай.

Другі сімptom крушэння ілюзіі — змяненне адносінаў чалавека да яе. Адбываецца рэзка пераацэнка якасці ілюзіі, адмаўленне ад яе. Невыпадкава самымі ваяўнічымі атэістамі становіліся тыя, хто ў мінулым былі фанатычнымі вернікамі.

Мы можам адзначыць яшчэ адзін найбольш сумны вынік разбурэння ілюзіі — генералізацыю працэсу абясцэньвання ілюзіі на ўсю ілюзорную прастору. У чалавека надоўга знікае жаданне тварыць. Добра, калі не назаўсёды.

Паглядзіце, як рэагуе дзіця на нашы дзеянні і на нас, калі мы спыняем яго гульню. Як яму цяжка развітацца з гульнёй, як супраціўляецца ён нашай інтэрвенцыі ў яго ілюзорны свет. Дзіцячая гульня — машына па вытворчасці ілюзій. Гульня зачароўвае, і ў гэтым яе магільная сіла. Мы ж, дарослыя, часта лічым гульню пустой тратай часу, а ўрокі або абед — важнай, рэальнай справай. Мы вельмі клапоцімся пра свае ўласныя ілюзіі, якія сталі для нас рэальнасцю. Яны для нас больш важкія.

Такім чынам, педагогічная памылка, дапушчаная намі ў адносінах да хлопчыка-вынаходніка "машыны часу", заключаецца ў тым, што мы недаацанілі саму рэальнасць ілюзій, дакладней, не ўспрынялі яе ў якасці педагогічнага прадмета. Або — у памылкі рэалізму. Аналіз гэтай памылкі павінен дапамагчы нам набыць новы вопыт, які дазволіць калі не пазбягаць памылак у далейшым, дык хаця б паводзіць сябе не так самаўпэўнена, а значыць, часам даваць права на існаванне чужым ілюзіям.

У педагогічным плане гэта азначае арыентацыю на падтрымку ілюзіі. Падтрымку не варта разумець як поўнае прыняцце ілюзіі, але як тонкую, асцярожную работу з ёю. Гэта перш-наперш — неўспрыняцце ілюзіі як падману ці самападману. Трэба бачыць у ёй неабходную для чалавека жыццёвую сілу, якая здольна адкрыць перад ім новыя, да гэтага не бачныя магчымасці. Сказанае не пазбаўляе памылку або падман іх жыццёвага статусу, але вымушае сумнявацца ў правільнасці той пазіцыі, з якой мы ажыццяўляем кваліфікацыю чагосьці як падману ці памылкі. Пра дзіця, якое асядлала кіёк і скача, безумоўна, можна сказаць, што яно памыляецца адносна паездкі конна.

Я не прыхільнік эзатэрычных форм светаўспрымання і дзеяння. Але да гэтага часу ва мне жыве сумненне наконт правамернасці праследавання хілераў, якія аперыравалі людзей без скальпеля. Рэалісты вельмі хутка выявілі падман: аперацыя была проста лоўкім трукам. Хілераў абвінавачвалі ў шарлатанстве, распаўсюджванні цемрашальства.

Але ж ніякім чынам не быў адзначаны той станоўчы эфект, які бясспрэчна меў месца: працэнт вылечвання хілерамі безнадзейных анкалагічных хворых намнога перавышаў паказчыкі самых знакамітых клінік.

Хілеры індукіравалі ў пацыентаў неабходнасць для выздараўлення ілюзіі. Змена ўстаноўкі свядомасці хворага чалавека выклікала мабілізацыю імунных сіл арганізма на барацьбу з хваробай, часта вельмі паспяховую. На жаль, рэалісты перамаглі, але ж хто ад гэтага выйграў?

Памылкай ці падманам людзі звычайна называюць непрымальныя свае ці чужыя ілюзіі. Часцей — чужыя. І найчасцей гэта датычыць дзяцей, бо дзіцячыя ілюзіі асабліва наіўныя, іх нерэальнасць відавочная, а мы валодаем упэўненасцю, што ведаем жыццё і менавіта да яго, рэальнага жыцця, рыхтуем нашых летуценнікаў. Мы кажам сабе, пацвярджаючы ўласныя ілюзіі: "Трэба глядзець на рэчы рэальна. Дзіця ўяўляе свет рамантычна, людзей бачыць добраразлічымі, а сябе — годным павагі. Неразумнае! Свет прайзачны і шэры, людзі эгаістычныя, а сам ты ледзь бачны сярод іншых. Гэта — рэальнае жыццё. Каб упэўніцца ў тым, што яно такое, трэба яго пражыць. Мы, дарослыя, пражылі і ведаем. Калі наша дзіця пра гэта даведаецца раней, яно раней будзе падрыхтавана да жыцця". Так, яно будзе гатова прыняць нашу ілюзію жыцця, але ці захоча ў яе ўступаць? Можа, адзначаемы сёння паўсюдна інфанталізм грунтуецца якраз на гэтым нашым дарослым рэалізме?

Дзіўна, але ілюзорнае, супрацьлеглае рэалізму ўспрымання жыцця робіць яго прыцягальным для дзіцяці. Я не ўпэўнены, ці лепш адкрываць жыццё, маючы аб ім утылітарнае, а то і ўвогуле агіднае ўяўленне. Гэта датычыць не толькі адносінаў да жыцця, але і адносінаў да сябе. Часта рэалізм у адносінах да самога сябе гучыць як заклік цвярозай ацэнкі ўласных магчымасцей. Псіхалогія нават прыдумала міф аб адэкватнай самаацэнцы. Як быццам бы чалавек не можа пераўзыхіць самога сябе. Вельмі часта за адэкватнасцю хаваецца практыка сацыяльнай нівеліроўкі, падгонкі дзіцяці пад агульнапрынятыя меркаванні. Расказваюць, што вядомы фізік, нобелеўскі лаўрэат Леў Ландау ўсё жыццё пераацэньваў свае магчымасці і інакш, чым у найвышэйшай ступені, пра сябе не гаварыў. Будзем цярплівымі да ілюзій іншых. Іх сэнс часта нябачны, ён патрабуе ад нас складанага аналітычнага дзеяння, у якім сумненне ў звышкаштоўнасці ўласных ілюзій адносна рэальнага толькі першы крок.

Я зноў вяртаюся да праблемы педагогічнай памылкі. Самае складанае ў ёй — распазнаванне. Як высветліць, што прыпісанне падзеяў таго ці іншага сэнсу было памылковым? Як мы адрозніваем добрыя ілюзіі ад дрэнных? Ці не здараецца так, што некалі станоўчая ілюзія стала адмоўнай і наадварот? Я ведаў аднаго чалавека, які лічыў сябе няўдачнікам. Ён верыў, што абставіны не спрыяюць яму, і кожны раз, калі яго чарговы пачын цярпеў крах, ён задаволена канстатаваў правільнасць самавызначэння. У выніку яго жыццё ператварылася ў бясконцае чаканне канца і пошук пацвярджэння знешняй нядобраазычлівасці да яго. Такая ілюзія неспаспяховасці — вельмі шкодная ілюзія.

Ці ёсць нейкае агульнае правіла пабудовы адносінаў з ілюзіяй? Мая педагогічная памылка, яе аналіз паказваюць на прынцып узнікаючых перад чалавекам магчымасцей. У педагогічным плане адказнасць за яго рэалізацыю кладзецца на зацікаўленага дарослага. Напэўна, у кожным канкрэтным выпадку тыя, хто маюць справу з ілюзіяй, будуць браць на сябе цяжар яе кваліфікацыі. Наша няздольнасць педагогічна адносіцца да ілюзій — гэта заўсёды чыясць — ці свая ўласная — нерэалізаваная магчымасць.

Але ж што ёсць наша жыццё, як не могільнік магчымасцей? На жаль.

Аляксандр ПАЛОННИКАЎ,  
кандыдат псіхалагічных навук.