

ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Полонников А.А.,

старший научный сотрудник
Национального института
образования Республики
Беларусь, кандидат психоло-
гических наук

1. Кризис кибернетической модели управления образованием

Бурные изменения во всех сферах образовательной жизни в постсоветский период поставили нас перед лицом целого ряда проблем, прежде неизвестных. Одна из них может быть сформулирована как определение содержания управленческой деятельности в условиях многообразия педагогических практик. Суть ее может быть кратко охарактеризована следующим образом.

В советский период существования образования ведущей функцией управления являлся нормоконтроль, состоявший в корректировке параметров управляемой системы в соответствии с инвариантным образцом, который формировался в виде обобщающей модели о с у щ е с т в л я ю щ е й с я педагогической практики. Такой тип отношения между управляющей и управляемой системами обеспечивал стабильное функционирование и

воспроизводство всех элементов последней. Заложенное в этой управленческой схеме стремление к централизации и унификации, как оказалось, удачно выражается в кибернетической модели управления, позволяющей "накладывать эту схему на большое число различных объектов и придавать ей широкую общность". При этом управляющей структуре приписывались функции целеполагания и принятия решения, а эффективность воздействия на управляемую часть оценивалась посредством информации, поступавшей по каналам обратной связи.

Между тем, сегодня работа управленца на базе кибернетической модели становится всё более проблематичной. Реально приходится иметь дело с автономными деятельностными системами, самостоятельно вырабатывающими цели и принимающими решения. Возникает нормативное процессуальное разнообразие педагогических практик, сводящее на нет контрольные функции руководящих инстанций. Можно, конечно, воспроизводить и далее шаблоны прежнего управленческого мышления и деятельности, однако нельзя не считаться с

интенсивными процессами "перестратификации общества, формированием новых социальных групп, новых идеологических и жизненных ориентиров, имущественной дифференциации и, наконец, **ф о р м и р о в а н и е м** платёжеспособного спроса на новые образовательные услуги". Даже учесть из одного управленческого центра всю палитру образовательных запросов на местах становится сегодня просто невозможно. Стремление же к централизации, унификации педагогических практик начинает оборачиваться прямой социальной деструкцией, препятствием прогрессивному развитию республики.

Кроме этого, в педагогическом сознании всё более утверждается мысль о множественности миров идеального содержания, а значит, "необходимости многих разных педагогик и школ — соответственно числу миров". В управленческой деятельности происходит потеря качества — управляемость становится неразрешимой проблемой. Если раньше повиновение масс было обратной стороной их веры в однозначность мироустройства, то теперь энергетический потенциал этой веры практически исчерпан. Добиться исполнения управленческих решений, если их мысль не разделяется

исполнителем, можно только путём полного обезволивания последнего, превращения в слепое орудие. Время же востребует активного, самостоятельного субъекта, возникает мода на инициативу. Очевидно, что прежняя схема управления, тяготеющая к кибернетическому выражению с ведущей функцией нормоконтроля всё более обнаруживает свою ограниченность.

Читающему эти строки может показаться, что автор — некий плоский анархист, принципиальный противник управленческой социокультурной позиции. Конечно, это не так. Исчезновение позиции управления в образовании постсоветских республик может иметь катастрофические последствия, причём и во внеобразовательной сфере. Социальная нестабильность, столкновение стремлений различных общественных групп и без того достигли своего предела, не говоря уже и о прямом присутствии в образовании государственного интереса в виде политической линии суверенного государства. В результате учёта выделенных нами обстоятельств начинаешь понимать, что управленческая деятельность в образовании должна всё более приобретать посреднический, менеджерский характер. Главной целью такого

управления становится согласование интересов и деятельности различных индивидов и социальных групп в условиях и с задачей культивирования этого разнообразия.

Таким образом, речь идёт о перифункционализации управленческой деятельности, качественном изменении её системообразующих оснований.

II. Экспертиза образовательных инициатив и практик — ведущая функция управления в современных условиях

Если принимать приведенный выше тезис о новых целях управления в образовании, то невольно возникает вопрос об общей структуре управленческой деятельности как средстве их реализации.

В этой связи можно предположить, что содержание управленческих усилий будет фокусироваться вокруг анализа социокультурной и образовательной ситуации, вычленения приоритетов и критериев образовательной политики, экспертизы осуществляемых и проектируемых педагогических практик, выращивания и поддержки тех инициатив, которые определены в качестве значимых, координации и регулирования конфликтующих структур. На данном этапе исторического развития постсоветских регионов, в

условиях только начавшегося становления разнообразия, управленческий акцент должен быть сделан на идентификации и оформлении педагогических практик как разных. Происходящая у нас на глазах дифференциация образовательных структур никого не должна вводить в заблуждение. Появление учебных заведений нового типа ---- это, по мнению П.Г.Щедровицкого, с которым мы полностью согласны, пока лишь имидж, марка, внешнее изменение, не сопровождающееся адекватными изменениями содержания образования, методов и технологии обучения. Задачу анализа и оценки (квалификации) происходящих в образовании изменений мы определяем как экспертную. Именно по отношению к ней начинают выстраиваться и содержательно определяться все последующие управленческие функции. "Логически работа эксперта восходит к практике оценки продукта по характеристикам, для которых не существует объективно выработанного эталона. Оценивая, эксперт должен был опираться на своё мнение о качестве; предполагалось, что его ответ являлся гарантией правильной оценки".

В самом общем виде в экспертной деятельности управленца мы выделяем

несколько подструктур: разработку критериев экспертного суждения, анализ педагогической ситуации на основании выделенных параметров, оценку взятой в качестве предмета оценивания педагогической реальности, предъявление экспертного суждения потребителю. Все эти обозначенные нами фрагменты активности управленца требуют тщательной, в том числе и методологической, разработки. Это связано, прежде всего, с изначальным отсутствием общепризнанного и однозначного интерпретируемого эталона. Модель-образец должна быть выстроена в процедурах экспертизы. К сожалению, сложившаяся практика анализа и оценки педагогических инициатив строится по схеме дегустации, исходящей из суждения вкуса. Между тем, с точки зрения постнеклассической рациональности, наши суждения могут интерпретироваться как познавательные модели, "которые контролируются субъектом и зависят не только от реального мира, но и от конструирующего субъекта". Именно поэтому деятельность эксперта начинает носить принципиально рефлексивный характер, поскольку постоянно присутствует задача предъявления аналитиком своих целей и целостностей,

обоснования используемого категориального аппарата на предмет уместности применяемых средств-понятий. Присутствие личных ценностей эксперта в качестве предпосылки его аналитической работы мы уже демонстрировали однажды на примере такого социокультурного феномена, как образовательный кризис. Выяснилось, что не только характер разрешения кризиса, но и сам факт его наличия во многом зависит от мировоззренческих установок наблюдателя, его личностной ориентации.

Иными словами, проблема анализа образовательной ситуации — это во многом проблема самоопределения эксперта в двух планах — мировоззренческом и профессиональном. Во втором случае он предстаёт как проблема метода. Предельно обостряя её суть, мы можем сказать, что в зависимости от избранного метода мы получаем картину объекта экспертизы. Ведь, действительно, поскольку образование не дано сознанию как вещь, постольку оно является предметом нашей реконструкции. Школу, например, можно рассматривать как естественно научный объект и деятельностьную искусственную систему. Можно рассматривать её со стороны содержания учебной или педагогической деятельности,

а можно — с точки зрения эффектов социально-психологического свойства. Во всех этих случаях мы получим некоторое знание по поводу интересующего нас явления, но это будут очень разные, порой трудносочетаемые варианты, кстати и выполненные зачастую на разных научных языках.

Педагогам 20-х годов эта проблема была хорошо знакома вследствие неудачных попыток выработать единое, целостное знание о ребёнке. Физиологи так и не смогли договориться с философами, а медики — с педагогами. Кроме методологической проблемы синтеза знаний, которую невозможно решить вне реконструкции способа научного мышления, здесь обнаруживает себя и одно важное гносеологическое заблуждение, которое можно обозначить как иллюзию целостности, состоящую в претензии построения реальности, равной по полноте самой реальности. Целостность вещей (объектов) как совокупность всех их свойств и аспектов не может быть предметом изучения, ибо, как показал ещё в 40-е годы нашего столетия К.Поппер, "...изучая какую-то вещь, мы неизбежно берём отдельные её аспекты. У нас нет возможности наблюдать или оценивать целую часть мира

или целую часть природы; по сути дела, даже мельчайшая, но "целая" часть не может быть так описана, поскольку всякое описание с необходимостью избирательно". То есть можно вести речь лишь о целостности, организованности структуры наших представлений об объекте, тех моделях, которые нам позволяют хоть что-нибудь понимать. Для нашего изложения отсюда следует ограниченность всякой экспертной модели, её заведомая частичность, аспектность. Это значит, что то или иное взятие предмета экспертизы нуждается в дополнительном обосновании.

Однако работа по построению экспертом предмета анализа сталкивается еще с одной методологической проблемой — построения целостности в третьем смысле, представляющей контекст, в котором определяется предмет. Для пояснения этой мысли мы возьмём иллюстрацию Курта Левина на материале истории живописи. "Сначала, — пишет американский психолог, — в средневековой живописи, в общем не было окружения, а был только пустой (часто золотой) фон. Даже когда окружение постепенно появилось, оно обычно состояло не только из одной личности, но и из других людей и объектов. И в лучшем случае картина была

совокупностью отдельных людей, каждый из которых имел своё независимое существование. Только позже в живописи появилось пространство: возникла целая ситуация. В то же время эта ситуация как целое стала доминировать, а так как отдельные части оставались, каждая отдельная часть начинала получать свой смысл только в контексте всей ситуации". Применительно к предмету экспертизы можно сказать, например, что цели педагогической деятельности учителя на уроке следует понимать не из самих по себе, а из более широкого контекста преподавания всего курса данной дисциплины.

Таким образом, мы видим, что осуществление экспертной функции управлением представляет собой достаточно сложную, во многом неразработанную проблему, корректная постановка которой в методологическом и практическом плане сегодня жизненно необходима.

III. Категория мифа как средство анализа педагогических практик

Итак, мы установили, что экспертиза образовательных практик и проектов становится сегодня ведущей функцией управленческой деятельности, подчиняя себе все остальные

типы работ. Смысл её состоит в идентификации анализируемой педагогической системы, её квалификации и оценке, связанными, в свою очередь, с реконструкцией определённого аспекта этой практики. В то же время, как мы уже отмечали выше, интересующий нас опыт не дан сознанию как вещь. Нам приходится всякий раз иметь дело с разнообразным эмпирическим материалом в виде педагогических сочинений и проектов, устных рассказов о делах и замыслах, демонстрации уроков и воспитательных мероприятий. В результате мы оказываемся перед лицом сложнейшей проблемы — обобщения фрагментов наблюдаемой реальности. Возникает задача построения контекста (рамки), т.е. более широкой целостности, позволяющей увидеть элементы общности в прежде разнородном материале. Поскольку человек не всегда адекватно осознаёт то, что он делает, одной из первоочередных задач эксперта становится реконструкция смысла осуществляемых практических или речевых действий. (В целях экономии места и времени мы опустим фазу рефлексивной работы аналитика с содержанием своего собственного личного и профессионального

самоопределения). Будучи идентифицированным, смысл педагогических усилий и позволит нам задать необходимый контекст (целостность) осуществляемой практики.

Определив таким образом себе задачу, мы начинаем поиск необходимых средств предстоящей аналитической работы. Здесь нам на помощь приходит одно обстоятельство. Дело в том, что педагогика как практика, а не как теория, всегда конкретное действие. Это в теоретическом мышлении мы допускаем гипотетические, в том числе и альтернативные, суждения. Но как только мы начинаем действовать, мы тотчас же должны взять действительность в определенном смысле. Даже если нами не осуществлено построение метафизических конструкций, мы всё равно исходим из допущения, что мир таков. Впрочем, это касается и применения науки. Речь идёт не об интерпретации мира, а о его реальном присутствии в нашей преобразовательной или иной деятельности. Заняв экспертную позицию, мы через реконструкцию направленности действий фиксируем для себя её смысл.

“Одну минуточку,— скажет внимательный читатель,— не вы ли несколько выше утверждали

невозможность что-либо сказать об объекте вне его контекста?" Да, это так. Сейчас мы и выстраиваем контекст. Первоначально это гипотеза, догадка. Далее, соотнося определенный нами смысл с эмпирическими фактами, мы либо отказываемся от него, либо утверждаемся в правильности осуществленного хода. Контекст ведь тоже версия, модель понимания.

Реальность, взятая в определенном смысле, есть миф. "Миф,— пишет А.Ф.Лосев, — это дорефлексивное, интуитивное взаимоотношение человека с вещами". И несколько ранее: "Мифологическая действительность есть подлинная реальная действительность, не метафорическая, не иносказательная, но совершенно самостоятельная, доподлинная, которую нужно понимать так, как она есть, совершенно наивно и буквально. Миф не есть версия или объяснение мира, а конкретная целостная ментальная форма индивидуального или группового субъекта с верой в своём эпицентре. Но если миф — это смысл, то, может быть, и достаточно предиката первой части предложения. Зачем вводить новые сущности без должных на то оснований?"

В защиту приведённой нами номинации мы можем привести

два соображения. Во-первых, вводя категорию "мифа", мы хотим присоединиться к отечественной и зарубежной исследовательской культурологической традиции, для чего и апробируем выработанные в ней понятия в сфере образования. Во-вторых, сфер бытия смысла множество — это идея, образ, ситуация, вещь и т.д. "Миф" же оттеняет практический модус существования смысла. Для мифического (действующего) человека (педагога) его мифичность скрыта. Более того, предпосылочность, взятие вещи в некотором смысле обычно камуфлируется слоем различных рационализаций (научной, например) или иновыражается (поэзия, религия и т.д.). В последних случаях обнаружение мифа, если это необходимо делать вообще, требует глубинного рефлексивного анализа.

Наше обращение к категории мифа как средству анализа педагогической практики имеет и ещё одно основание, связанное с особенностями современной социокультурной ситуации. Крушение советской и в целом коммунистической идеологии, утрата мировоззренческих ориентиров широкими слоями населения и педагогами в частности, вызвало к жизни определенный мифический

ренессанс. Обычно, в стабильные периоды общественной жизни, влияние мифа незаметно, оно уравнивается и сдерживается логическим мышлением, научными, моральными стимулами, творческим воображением. Однако во время бурных социальных перемен "миф вновь обретает свою вековую силу. Этот час наступает, если другие связующие силы общества по той или иной причине утрачивают своё влияние и уже не могут противостоять демонической власти мифа".

Психологической предпосылкой воцарения мифа выступает глубокое неверие человека в себя, в эффективность рационального действия. Страх одиночества толкает индивида к нереплексивному отождествлению себя с группой, миф начинает выражать коллективные желания, организовывать групповые действия. В целом исчезает индивидуальный субъект, минимизируется возможность приватной жизни.

Экспансия одного мифа на всю сферу образования или на её значительную часть ведет к унификации педагогических практик, их консервации и автономизации, отрыву от живого процесса социокультурных изменений.

Однако, прежде чем мы применим избранное нами

экспертное средство на материале реальных педагогических процессов, следует сделать еще одно методологическое замечание. Оно связано с достаточно распространённым сегодня в мифологии отождествлением мифа и слова. Для этого есть, разумеется, некоторые историко-культурные основания и, прежде всего, наличие целого корпуса архаических текстов и традиций работы с ними. Между тем в литературе очень часты указания на связь мифа с ритуалом, магическим действием. Памятуя о том, что миф — это смысл взятия реальности, мы предполагаем наличие сложного отношения между данными организованностями, образующими между собой содержательно-формальное единство. Но слово жёстко не фиксировано на мифе. Способ выражения мифа может быть разным (отсюда и ритуал, магия, действие). Это, кстати, и объясняет консервативный механизм мифа. Он не исчезает, он просто меняет свои одежды. Отчасти поэтому так сложны социальные изменения, безнадежны всякие "прорывы" и "скачки". Культура выработала достаточно надежный защитный механизм.

IV. Миф научности в современном постсоветском образовании и его социокультурные последствия

Обращение к педагогическим

практикам постсоветского региона и, в частности, к опыту работы учебных заведений нового типа обнаруживает одну общую, эмпирически наблюдаемую особенность. Речь идёт об особом статусе науки и научности в этих вновь образованных лицах и гимназиях. О том, что наука и образование не тождественны друг другу, а порой и конфронтируют, сказано и без нас немало. Однако этот новоевропейский предрассудок, похоже, не собирается уходить из нашей жизни и даже, более того, множится и набирает силу. В гимназиях и лицах, частных и кооперативных школах обрёл себя на новом поприще корпус вузовских преподавателей, школьные планы переполнены институтскими и университетскими спецкурсами, а формы аудиторной работы высшей школы примерили на себя уже и первоклассники. (Устойчивость и тотальность указанной педагогической практики не может быть безразличной эксперту. Не скрывается ли за ней интересующий нас миф, обнаружение которого позволит как-то понять происходящее?)

Для начала проверим, является ли наукой то, что ею называется, или мы имеем дело с метафорой — “сравнением, в котором признак подобия или не сформулирован напрямую (хотя

мог бы быть сформулирован) или вообще не поддаётся формулировке”. К науке как специально, по особым правилам организованной деятельности с целью получения нового знания школьные занятия, понятно, никакого отношения не имеют. Научное исследование — дело серьёзное, требующее длительной и многоплановой профессиональной подготовки. Следовательно, в интересующих нас учреждениях научной (по определению) деятельности нет. Но тогда, быть может, сами занятия построены строго научным способом по особым рациональным педагогическим технологиям? Увы, нет! Если не принимать за новацию прямое перенесение в среднее образовательное звено методов, заимствованных в высшей ступени. (“Высшее” здесь не в превосходной степени). Защитники научности могут выдвинуть в этом месте свой последний аргумент. Они скажут: “Научность в том, что учёные делятся с учащимися последними достижениями науки”. Между тем, заметим, что далеко не каждый университетский работник — учёный. Как правило, это просто педагог высшей школы, когда-то выполнивший нормативную исследовательскую работу — диссертацию. Кроме этого, зададимся очень простым по форме вопросом: “Зачем детям

эти новые научные достижения?" Ещё в начале XX века Макс Вебер сумел убедительно доказать, что "возрастающая интеллектуализация и рационализация не означают роста знаний относительно жизненных условий". Нам нет надобности знать устройство трамвая или холодильника, чтобы пользоваться ими, равно как и тонкостей уголовного права—для нормативного поведения. Научные же способы мышления достаточно специфичны, да и ориентированы по преимуществу на идеальные объекты науки, с которыми будет иметь дело весьма незначительная часть выпускников лицеев и гимназий. Зачем же детям научные знания?

Скорее всего, в случае с наукой мы имеем дело с метафорой, задающей предельно широкий символический контекст, который позволяет пользователю вкладывать в неё тот смысл, который ему ближе. По нашим предположениям, научным в учебных заведениях нового типа считается то, что презентуется фигурой человека, формально прописанного по научному департаменту (вузу). Если это действительно так, то у нас есть все основания обнаружить в данном слое практики образования мощное мифическое присутствие. Что это за миф? Какой смысл скрыт за

словесной вязью о науке?

Мы думаем, что в педагогических процессах частных школ, гимназий и лицеев обнаруживает себя прежний индустриальный миф "подготовки кадров для народного хозяйства", носивший в советскую эпоху одежды из "всестороннего и гармонического развития личности". В ситуации дискредитированности идола производства миф "подготовки кадров" изменил свое обличье. Мы продолжаем готовить учащихся к вузу и производству, осуществляя профессиональную специализацию чуть ли не с первого класса, а слова произносим и пишем о науке как средстве самореализации и саморазвития личности. "Миф не уничтожается, а лишь меняет форму".

Итак, контекст для экспертной аналитической работы нами задан. Теперь мы можем рассматривать конкретные формы и содержания педагогической работы на предмет соответствия определённому нами смыслу. Предоставим этот труд дотошному читателю, а сами пойдем дальше. В соответствии с заглавием данного раздела, нам нужно ещё обнаружить механизм деятельности мифа и, хотя бы в общих чертах, наметить последствия его активности для изменяющегося сегодня обра-

зования.

Поскольку миф базируется на вере и ни в каких обоснованиях в принципе не нуждается, постольку наука начинает сегодня играть роль сакрального абсолюта, которую ещё недавно выполняла коммунистическая идеология. Теперь к науке апеллируют как к повседневному авторитету, заступничество которого мистическим образом разрешит все жизненные проблемы. Наука восстановит мировоззренческую определённую, подскажет направление движения, гуманизирует общество. Такого рода ожидания, конечно, лестны учёным. Распространению этого мифа немало способствовала научно-техническая революция, действительно многое изменившая в мире. Однако развитие культуры и образования далеко не всегда прямо зависит от техники и экономического благосостояния. Миф науки в этом случае десубъективизирует деятелей образования, лишая их ответственности за происходящее и будущее.

Важно обозначить и отношение мифа к изменениям. Для понимания этого феномена мы обратимся к характеристикам мифического времени. Упрощённая версия данного явления сводится к отрицанию эмпирического времени мифа. Согласно

этому видению, древний грек не знал прошлого и будущего, пребывая в некой вневременной неге. Конечно же, это не так. На самом деле античность знала деление времени на два вида — священное и профанное. Профанное — “в соответствии с нашим сегодняшним его восприятием — течёт из прошлого в будущее. Прошлое, настоящее и будущее строго разделены. Прошлое невосвратимо, будущее неведомо. Священное же время, напротив, внутри себя вновь и вновь оборачивается вспять”. Это различие времени очень важно нам для понимания сущности анализируемой “научной” практики. Ведь действительно, сегодня, пожалуй, не встретишь гимназии или лицея, в которых не говорили бы о развитии. Сколько эмпирически (профанно) ни наблюдай, всё сходится. Вчера не решали задачи — завтра решают, вчера не хотели — а теперь хотят и так далее. Лишь только рассмотрение сущности предъявленной активности, её смысла позволяет нащупать “священное”, неподвижное время. Мифу неведомо развитие, миф знает только цикл. Чтобы избежать голословности, возьмём один конкретный пример.

В практике экспертизы мы столкнулись с опытом работы одного высококвалифициро-

ванного учителя математики. Не соглашаясь с общепринятой практикой натаскивания детей на решение различных уравнений, этот педагог проанализировал содержание школьной программы по математике на предмет интеллектуальных действий, необходимых для ее основания. Выстроив структуру этих способностей, преподаватель и формирует их в процессе обучения. Материал математики становится средством работы учеников и учителя, а не целью, как это было раньше. Очевидно, что педагогические усилия в данном случае достойны всякой похвалы. Однако давайте не будем торопиться. В качестве экспертов мы должны быть недоверчивы и объективны. К тому же у нас есть мощное аналитическое средство — миф. Теперь нам потребуется рассмотреть содержание тех интеллектуальных качеств, которые выделил, анализируя школьную программу, учитель. Детальное знакомство с ними обнаруживает все необходимые характеристики эмпирически организованного (здраво-мысленного) мышления: сравнение, выделение сходства, обобщение и т.д. Конечно же, эти качества крайне значимы для жизни современного человека, но вот, достаточны ли? Кроме этого, именно с процедурами

эмпирического обобщения работала худо-бедно вся новоевропейская, а за ней и советская школа. Так, в практике учителя математики мы обнаруживаем цикл. Время эмпирическое (профанное) говорит об изменениях, анализ же смысла педагогической деятельности указывает на священное время, целостность мифа. Миф выполняет свою охранную работу.

И, наконец, последнее. Как мы уже успели убедиться, миф очень хорошо защищён от рационального воздействия. Поскольку миф и есть самоочевидная реальность, целостность сознания, то он не поддаётся внешнему рассмотрению. Автор этих строк не раз выглядел жалким идиотом (с точки зрения носителя мифического сознания), задавая “излишние” вопросы о смысле педагогической практики, её границах, последствиях. “Характерной чертой научного мирозерцания, — пишет К.Хюбнер, — является как раз то, что, не отвергая полностью легитимность мифа, с одной стороны, оно позволяет, с другой стороны, рассматривать его деструкцию как нечто рационально постижимое и благодаря системно-историческому подходу доступное научному анализу”. Данное замечание немецкого

методолога науки мы можем использовать в качестве одного из оснований при разработке средств диагностики педагогических мифов. Рациональные средства работы с мифом нужны не носителю мифического сознания, поскольку, как мы уже писали выше, для логики он неуязвим. Они нужны эксперту,

управленцу, политику, озабоченному реальным развитием образовательных практик, с мыслью о которых написан и этот текст.

Пока господствует миф, "человечество... отчаянно цепляется за мёртвые идеи и мёртвых богов".

Весці

Беларускай акадэміі адукацыі

2/1995

Штоквартальны інфармацыйна-навуковы часопіс

**Заснавальнік —
Беларуская
акадэмія адукацыі**

Галоўны рэдактар
М. І. Латыш

Адказны сакратар
А.Ф.Амельчанка

Мінск 1995