

РАЗВІЦЦЁВАЕ НАВУЧАННЕ: МЕЖЫ РАЗВІЦЦЯ

З цікавасцю прачытала артыкул кандыдата псіхалагічных навук А. А. Палоннікава "Міфы свету дзяцінства" ("Пачатковая школа", 1996, № 12). Аўтар падрабязна акрэсліў асноўныя праграмы чалавечага аднаўлення і, магчыма, многім педагогам дапамог не забытацца ў віры педагагічных ідэй і тэорый. Аднак мяне збянтэжылі наступныя радкі артыкула: "Міф дзяцінства праграмы "актыўнасці" знайшоў сваё адлюстраванне ў вучэньнях і перыядычных псіхічнага развіцця Жана Піяжэ, Зігмунда Фрэйда, Эрыка Эрыксана, Рудольфа Штайнера, Льва Талстога; міф дзяцінства праграмы "паслушэнства" — ва ўзроставых схемах Льва Выгоцкага, Данііла Эльконіна, Юрыя Карандышава".

Справа ў тым, што я працую па сістэме Эльконіна — Давыдава і ніяк не магу суаднесці яе з праграмай "паслушэнства". Выбрала я гэту сістэму асэнсавана і, перш чым пачаць працаваць, пазнаёмілася з яе тэорыяй. Уяўляю сістэму Эльконіна — Давыдава так, як аўтар апісвае праграму "актыўнасці": арыентацыя на індывідуальную своеасаблівасць; апеляцыя да актыўнасці суб'екта; культ самастойнасці і ініцыятывы; адносіны да дзяцінства як самаацэнковага самастойнага перыяду ў жыцці чалавека і г. д.

Прашу А. А. Палоннікава ўдакладніць, чаму ён адносіць Д. Б. Эльконіна да тэарэтыкаў праграмы "паслушэнства". Думаю, што гэта пытанне цікавіць не толькі мяне. Сёння многіх настаўнікаў ужо не задавальняе традыцыйная метадыка і яны вымушаны выбіраць новы "міф", а за дапамогай часта звяртаюцца да старонак "Пачатковай школы".

Настаўніца СШ № 11 г. Барысава Зоя Мікалаеўна Янучкоўская.

Лёс развіццёвага навучання наглядна ілюструе сабой той факт, што для ажыццяўлення кроку ў адукацыі неабходна не менш за 50 гадоў. Не за гарамі паўвекавы юбілей лабараторыі П. Я. Гальперына, дзе ўзнік прататып псіхалага-педагагічнай практыкі, якая нас цікавіць і самае агульнае апісанне якой захавала канцэпцыя пазтапнага планамернага фарміравання разумовых дзеянняў. Наколькі я магу сёння пранікнуць у задуму вучонага, новая адукацыйная тэхналогія была народжана гіганцкай неапазбеднасцю вынікаў масавага школьнага навучання і тымі патрэбнасцямі навукі і навукаёмістых вытворчасцей, якія ў пасляваенныя гады сталі інтэнсіўна развівацца. Высветлілася, што школа не вучыць галоўнаму — сучаснаму мысленню. І гэты дысбаланс неабходна было тэрмінова пераадолець.

П. Я. Гальперын і яго калегі прыйшлі да вываду аб недастатковасці фармальнага засваення вучнямі вынікаў чыёйсьці пазнавальнай і іншай дзейнасці. Школьнік у працэсе навучання павінен прайсці па шляху генезісу і развіцця ведаў і, што самае важнае, атрымаць веды аб спосабах атрымання ведаў. Вось чаму ў вучэбных сітуацыях эксперыментальнага навучання былі закладзены прагметная пераўтваральная дзейнасць дзіцяці, яе сімвалізацыя ў форме вуснай мовы, абагульненне ў правілах выканання задання, прымяненне выведзенага правіла на ўсіх навучальных месцах пэўнага тыпу. Такім чынам, у атрыманым вучнем паняцці канцэнтравалася найскладанейшая дзейнасць, якая ўтварае ядро буючага абагульнення або, як прынята гаварыць сёння, яго сістэмаўтваральная аснова. Гэта значыць, што мэтай створанага П. Я. Гальперыным эксперыментальнага навучання

было вучыць дзяцей сучаснаму сістэмнаму мысленню. Аднак, як вядома, ад першага доследнага ўзору да масавай серыі шлях заўсёды быў не блізкі. Снапрэбілася яшчэ больш за 20 гадоў упартай працы псіхалагаў і педагогаў, філосафаў і логікаў, метадыстаў і настаўнікаў, перш чым прагучала ўпэўненае „Ёсць!". Ёсць новая масавая адукацыйная практыка, ёсць падручнікі і вучэбныя дапаможнікі для вучняў і настаўнікаў, ёсць, нарэшце, першыя падрыхтаваныя для гэтай работы настаўнікі. Пагадзіцеся, зроблена ня мала. Распрацоўшчыкі сістэмы развіццёвага навучання Д. Б. Эльконін і В. В. Давыдаў не проста тыражыравалі эксперыментальны ўзор, але і пайшлі значна далей. Дзякуючы іх распрацоўкам аказалася магчымым не толькі вучыць дзяцей (прычым у пачатковай школе!) сістэмнаму мысленню, г. зн. сучасным навуковым паняццям, але і эфектыўна вырашаць задачы інтэлектуальнай кааперацыі пры выкананні навучальных заданняў, фарміраваць у школьнікаў рэфлексіўныя адносіны як да элементаў навучальнай дзейнасці, так і да ўсёй яе структуры ў цэлым, што дазволіла вучню самому кіраваць сваёй вучэбнай работай, дынамізаваць традыцыйна жорсткія адносіны „настаўнік — вучань". Названыя і многія іншыя рысы псіхалага-педагагічнай сістэмы развіццёвага навучання Эльконіна — Давыдава дазваляюць ёй паспяхова канкураваць практычна з усімі айчыннымі дыдактычнымі тэхналогіямі, і гэта робіць мяне яе актыўным прыхільнікам і прапагандыстам.

Сёння ў Беларусі разгараецца спрэчка аб тым, якая з існуючых сістэм найбольш эфектыўная. Пры гэтым як бы маеца на ўвазе, што можа існаваць

нейкая універсальная дыдактыка, якая вырашае ўсе магчымыя праблемы чалавечага развіцця. Прыхільнікі ўказанага міфу наладжваюць саборніцтвы дзяцей, што навучаюцца па розных метадах, праводзяць супастаўленчыя псіхадыягнастычныя даследаванні, звяртаюцца да аўтарытэтных сведчанняў. Гэтую ж пазіцыю часам нерэфлексіўна займаюць і прыхільнікі развіццёвага навучання. Яны прыводзяць факты мінімальнасці антыграмадскіх паводзін сваіх выпускнікоў, больш высокага сямейнага дабрабыту, службовай паспяховасці. Гэтыя легенды, якія можна вытлумачыць як прапагандыцкія прыёмы, перашкаджаюць, на мой погляд, зразумець функцыянальную спецыфічнасць розных педагагічных практык, кожная з якіх заклікана вырашаць свае задачы і ў іх вырашэнні можа быць значна больш эфектыўнай за іншыя. Пытанне заключаецца ў тым, якія з сацыякультурных задач мы лічым сёння прыярытэтнымі, а значыць, якім практыкам сьвядома аддаём перавагу. І калі я аддаю свой голас развіццёваму навучанню Эльконіна — Давыдава, значыць, падзяляю тую мэтавую каштоўнасць устаноўкі, якія яно рэалізуе. Вось чаму я з іроніяй гляджу на самыя разнастайныя параўнальныя патугі і думаю, што людзі, замест таго каб падумаць аб тым, што ім сапраўды патрэбна і навошта, перадавяраюць рашэнне выпадку, адмаўляюцца ад уласных унутраных намаганняў, слепа пакланяючыся то тэхнічнаму сродку — псіхадыягнастычнай метадыцы, то кіраўніцкаму аўтарытэту.

Усё ж я ўключыў развіццёвае навучанне ў той адрзел практык чалавечага аднаўлення, які абазначыў метафарай „паслушэнства“, чым выклікаў неадзіменне З. М. Янучкоўскай — настаўніцы з Барысава. Наколькі я здолеў зразумець яе, Зоя Мікалаеўна, пачаўшы працаваць у традыцыйным рэжыме і хутка вычарпаўшы яго, звярнулася да распрацовак В. В. Давыдава, паколькі не магла прайсці міма фактаў незвычайнай актыўнасці дзяцей на ўроку, іх захопленых вачэй, відавочнай адсутнасці страху перад памылкай і (напэўна, аб гэтым часта гавораць настаўнікі развіццёвага навучання) прываблівай яснай логіцы педагагічнай дзейнасці. Зрэшты, у гэтым месцы я выказаў сваё ўласнае ўражанне ад урокаў развіццёвага навучання і ў гэтым выказванні наўрад ці быў арыгінальным. Сапраўды, уражае!

Таму, прымяняючы да дыдактыкі Эльконіна — Давыдава азначэнне „паслушэнства“, я моцна рызыкаваў, тым больш што агульнапрынятыя сэнсы гэтага слова знаходзяцца ў яўнай супярэчнасці з намалёванай вышэй рэальнасцю ўрока. Тэарэтычны ж змест „паслушэнства“, відавочна, патрабуе ўдакладнення, аб чым уласна і просіць Зоя Мікалаеўна і да чаго я нарэшце прыступаю.

„Паслушэнства“ ў маёй інтэрпрэтацыі ўключае некалькі ўзаемапранікаючых і ўзаемадапаўняючых палажэнняў. Па-першае, размова ідзе пра падпарадкаванне ўсяго навучальнага працэсу ў развіццёвым навучанні задачам сацыялізацыі індывіда, г. зн. засваенню грамадска значнага, пэўным чынам нарміраванага, навукова-абгрунтаванага вопыту. У змест адукацыі „закладзены“ не толькі веды, якія павінны

атрымаць дзеці, але і дзеянні з імі, а таксама тая структура здольнасцей, што ўзнікнуць у выніку вучэння. У гэтым сэнсе развіццёвае навучанне аб'ектыўна арыентавана і сваімі межамі (спектр актыўнасці абмежаваны зместам, які засвойваецца). Па-другое, вынік навучання ўяўляе авалоданне неіндывідуальнымі агульнакультурнымі спосабамі мыслення і дзейнасці. У паняцці „вельчыня“, якое засвойваюць вучні пачатковай школы, няма ніякай індывідуальнай своеасаблівасці, ды і быць не можа. Дзеці толькі пераадкрываюць ужо вядомае працэдуры змястоўнага абагульнення, што атрымалі прапіску ў навуцы. Патрэба, задача развіццёвага навучання — не культываванне актыўнасці, а яе каланізацыя, накіраванне і кіраванне. Многія настаўнікі РН у ліку галоўных сваіх праблем называюць такую, калі дзеці ідуць не „туда“. Па-чацвёртае, у тэхналогію развіццёвага навучання „закладзена“ асіметрыя навучальнага працэсу. Настаўнік вядзе, вучань следуе, настаўнік будзе навучальную сітуацыю і тым самым вызначае змест актыўнасці вучня. Цэнтрыраванасць сітуацыі вучэння — навучання на педагогу не дазваляе зрабіць школьніка сапраўдным суб'ектам навучальнай дзейнасці. У сувязі з гэтым прывяду адно важнае сведчанне: „Мы не маем лічбавых даных, але назіранні гавораць аб тым, што праблемы сярэдняй школы, звязаныя з няўменнем, а галоўнае з нежаданнем вучняў вучыцца, існуюць і ў эксперыментальных класах“ [1]. Нарэшце, па-пятае, падыход да дзіцяці як да „дыстай гошкі“ зусім не чужы развіццёваму навучанню. Як правіла, настаўнік звяртаецца не да наяўнага вопыту дзіцяці, а спачатку фарміруе яго праз арганізацыю пэўнай прадметнай дзейнасці, напрыклад вымярэння. П. Я. Гальперын пісаў у свой час аб гэтым: „Мы адстойваем думку, што ў адрозненне ад жывёл псіхіка чалавека ўся задаецца звонку і ўсе структуры могуць быць засвоены. Правільна, што засваенне адбываецца толькі праз уласную дзейнасць, але яна сама павінна быць сфарміравана, а значыць, і арганізавана“ [2].

Вось гэтыя і некаторыя іншыя дзюгарадныя абставіны дазваляюць мне кваліфікаваць псіхалага-педагагічную сістэму развіццёвага навучання Д. Б. Эльконіна і В. В. Давыдава як сацыялізуючую практыку ў рамках праграмы „паслушэнства“. „Паслушэнства“ не адмаўляе актыўнасць вучня наогул, а вызначае яе змест. Ніхто не палічыць паспяховым урок РН у тым выпадку, калі дзіця замест памнажэння змешаных дробаў будзе займацца оперным вакалам, хаця з агульнакультурнага пункту гледжання гэта могуць быць рэчы раўнацэнныя. „Паслушэнства“ ў нашым выпадку азначае гаміраванне сацыяльнага надіндывідуальным, агульнага надасінкавым, цэлага надчасткай. „Паслушэнства“ — не дрэнна і не добра. Да гэтай праграмы нельга адносіцца ацэначна, як, зрэшты, і да любой іншай. Самі па сабе яны як кола, здольнае перасоўваць як ракетную ўстаноўку, так і хлебаўборачны камбайн. Усё залежыць ад таго, як мы выкарыстаем гэты культурны сродак. Праграма „паслушэнства“ — базавая ў сацыякультурным наборы практык аднаўлення чалавека. Яе рэалізацыя стабілізуе грамадства, забяспечвае міжпакаленную

пераемнасць. Закладзены ў ёй патэнцыял развіцця дастаткова ўмераны для таго, каб быць разбуральным. Відаць, таму развіццёвае навучанне ўдаецца „ўлісваць“ у структуру традыцыйнай школы.

Між тым, і ў гэтым часткова заключаўся нафас майго артыкула „Міфы свету ззяцінства“, сёння праграма „наслушэнства“ яўна мае патрэбу ў дапаўненні. Грамадская сітуацыя, што складваецца ў рэгіёне, выклікае да жыцця не толькі чалавека-прафесіянала, але і індывідуальна своеасаблівага, здольнага ствараць новыя сацыякультурныя формы, аднаўляць тых, што знаходзяцца ў руінах, словам, чалавека, які творча ставіцца перш за ўсё да самога сябе. Зразумела, што гэтая задача патрабуе і асаблівых педагагічных практык, якія б працавалі з ззяцінай ініцыятывай і спантаннасцю, забяспечвалі пабудову кожным вучнем уласнага шляху, выпрацоўку „неагульнага выразу твару“, у тым ліку і індывідуальных прыёмаў і працэдур мыслення. Гэтую праграму я назваў праграмай „актыўнасці“. Яе рэалізацыя азначае для педагогікі неабходнасць „выявіць інтарэсы кожнага... дазволіць яму або ёй следаваць гэтым індывідуальным інтарэсам, куды б яны ні вялі“ [3]. Калі праграма „наслушэнства“ вырашае ў большай ступені задачы сацыялізацыі, то праграма „актыўнасці“ — індывідуалізацыі. Грамадства заўсёды зацікаўлена ў іх канкрэтна-гістарычным спалучэнні. У рамках праграмы „актыўнасці“ таксама вырашаюцца задачы перадачы сацыякультурнага вопыту, але ў гэтым выпадку засваенне заўсёды носіць пабочны, ненаўмысны характар, а матывы вучэння ідуць знутры, а не звонку.

Адной з вельмі распаўсюджаных у педагогіцы памылак з’яўляецца неадрозненне ўказаных праграм, прыпісванне ўласцівасцей адной з іх іншай. Інакш як непараўменнем я не магу растлумачыць назіццю В. В. Давыдава, калі ён піша: „Мы імкнемся свядома арыентавацца на культываванне фундаментальнай чалавечай здольнасці — самастойна будаваць і пераўтвараць уласную жыццяздзейнасць, быць яе сапраўдным суб’ектам, менавіта гэтая здольнасць дазваляе чалавеку самавызначацца ў жыццёвым свеце, уключацца ў існуючыя і ствараць новыя віды здзейнасці і формы зносінаў з іншымі людзьмі“ [3]. Згадзіцеся, што атаясамліванне навучальнай здзейнасці і жыццяздзейнасці наўрад ці правамерна нават у тым выпадку, калі б нам удалося змадэліраваць у навучанні акты сэнсажыццёвага самавызначэння. Пакуль жа відавочна, што прыпісваць навучальнай здзейнасці, арыентаванай на пазнавальную сферу, значна больш шырокія задачы — значыць сеяць пустыя ілюзіі. Аўтарам, захопленым творчым азартам, такія універсальніцкія намеры даравальныя, нам жа, карыстальнікам, важна прымяняць створаныя сродак дакладна па прызначэнню.

І ўсё ж сярод усіх вядомых мне педагагічных сістэм, гатовых сёння да практычнай рэалізацыі, мой выбар нязменна спыняецца на развіццёвым навучанні Эльконіна — Давыдава. Такія арыентацыя звязана перш за ўсё з маім разуменнем асаблівасцей нашай беларускай сацыякультурнай сітуацыі. Яе пагубляюць

ны аналіз ажыццёўлены ў Канцэпцыі нацыянальнай школы Беларусі, і зацікаўлены чытач можа звярнуцца да адпаведнай крыніцы [4]. Тут жа я падкрэслію некалькі значымых для адзенага кантэксту момантаў. Па-першае, імкненне нашай краіны выйсці на постіндустрыяльны ўзровень развіцця патрабуе ад адукацыі адэкватнага адказу ў выглядзе педагагічных тэхналогій, якія б фарміравалі ў вучняў здольнасць да аперавання абстрактнымі зместамі, што мадэліруюць жыццёвыя рэаліі. Уменне абагульняць і структурыраваць разнастайную інфармацыю, выяўляць галіны няведання і ў адпаведнасці з імі будаваць сваю навучальную здзейнасць якраз і забяспечваецца тэхналагічным працэсам развіццёвага навучання. Па-другое, пераадоленне псіхалагічных вынікаў традыцыйнага ўкладу жыцця з яго эмпірычнымі ўстаноўкамі свядомасці і натуралістычнай карцінай свету сёння немагчыма без адукацыйных практык, якія б працавалі з ідэальнай рэчаіснасцю паняццяў і рознымі формамі інтэлектуальнай кааперацыі людзей, да чаго, уласна, і рыхтуе развіццёвае навучанне. Па-трэцяе, ва ўмовах інтэнсіфікацыі мадэрнізацыйных працэсаў кожны чалавек аказваецца перад неабходнасцю перманентнага павышэння кваліфікацыі або нават змены прафесіі. Уменне самастойна вучыцца, кіраваць сваёй вучэбнай работай становіцца адным з фактараў выжывання індывіда. У гэтых адносінах у развіццёвага навучання няма канкурэнтаў. Можна было б і яшчэ прыводзіць дастатковыя аргументы, але мне здаецца, што і гэтых дастаткова.

зключэнне хачу сказаць некалькі слоў аб тым жанры, у якім выкананы „Педагагічныя ерасі“. Я называю яго „інтэлектуальнай правакацыяй“, мэта якой — не столькі пошук ісціны, колькі падахвочванне чытача да самастойнага разважання і асэнсаваных адносін да ўсяго, што адбываецца сёння ў школе. Калі гэта здараецца, то лёс маіх выказванняў перастае мяне хваляваць. Яны сваю справу зрабілі. Письмо настаўніцы з г. Барысава Зоі Мікалаеўны Янучкоўскай для мяне Знак — першая ластаўка надыходзячай беларускай педагагічнай вясны. Калі чытачы пішуць у рэдакцыю часопіса, значыць, яны вераць у яго, значыць, у „Пачатковай школы“ ёсць шанец у справе абнаўлення педагагічнага мыслення нашай краіны. З новых, самастойных ідэй, я думаю, усё і пачынаецца.

А. А. ПАЛОННІКАЎ.

Літаратура:

1. В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман. Младший школьник как субъект учебной деятельности// Вопросы психологии, 1992, № 3 — 4.
2. Обучение и развитие. — М.: Педагогика, 1975.
3. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем// Хрестоматия по педагогической психологии. — М.: МПА, 1995.
4. Концепция национальной школы Беларуси// Адукацыя і выхаванне, 1995, № 10.

Пачатковая школа '97

У НУМАРЫ:

НАВУКА

А. А. Палоннікаў. Развіццёвае навучанне: межы развіцця 1

НАВУЧАННЕ. ВЫХАВАННЕ

А. Клышка. Письмо ў I класе 4
Н. В. Амасовіч. Вучым чытаць выразна 9
Т. М. Шылько. Асновы моўнай культуры. I клас 12

ТРИЗ + пачатковая адукацыя

Н. А. Козырева. Система развіваючых настольных игр 16

НАВУЧАННЕ. ВЫХАВАННЕ

Т. М. Чабатарэўская. Методыка работы над састаўнымі задачамі ў II класе 19
Г. І. Гудаліна. Прынцыпы нумарацыі лікаў засвойваем гуляючы 23
П. А. Лярскі. Слоўныя метады навучання на ўроках прыродазнаўства 25

Л. С. Жерносек. Спецкурс "Права ребенка" 28

В. М. Данілаў. Вачыма мастака 32

СПЕЦЫАЛЬНЫЯ ШКОЛЫ

Т. В. Варонава. Віды карэкцыйнай работы з дзецьмі малодшага ўзросту 41

НАВУЧАННЕ. ВЫХАВАННЕ

Я. А. Маслыка. Метадычныя рэкамендацыі да вывучэння англійскай мовы ў III класе агульнаадукацыйнай школы 45

С. А. Пліско. Наша незлічонае багацце 52

М. М. Борціч. Родны кут. Выкарыстанне краязнаўчага матэрыялу ў пачатковых класах 56

ЗДАРОЎЕ

Ю. А. Валоўнік. Шкарлятына 57

На вашу кніжную паліцу
Рэспубліканская навукова-педагагічная бібліятэка прапануе 58

СПАДЧЫНА

С. Клімковіч. Загадкі летапіснай літвы 61

НАША ЧЫТАНКА

Н. Гілевіч. З балгарскай паэзіі 64

І. Ласкоў. Па лёдзе і вадзе 65

Р. Барадулін. Вясёлыя вершы 67

Н. Лёзіна. Упрыгожце свой дом (3-я с. вокладкі).

На 2-й с. вокладкі — фота **У. Гузоўскага**.

МАЙ — ЧЭРВЕНЬ 1997

© „Пачатковая школа“ — штомесячны навукова-метадычны ілюстраваны часопіс. Рэгістрацыйны нумар 546.

Выходзіць са студзеня 1992 года.

Заснавальнікі — Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка, калектыў рэдакцыі часопіса „Пачатковая школа“.

Выдавецтва — Дзяржаўнае прадпрыемства „Дом прэсы“.

Галоўны рэдактар — **Н. Г. ВАНІНА**.

Рэдакцыйная катэгорія:

Т. І. Адамовіч, Н. С. Валодзькіна, І. А. Пшпель, У. А. Гузоўскі (адказны сакратар), **У. Л. Дрозд, Л. І. Дурэйка, Г. Я. Кавалёва, Н. Дз. Кайгародава** (намеснік галоўнага рэдактара), **Я. Л. Каламінскі, С. М. Клімковіч, А. А. Крукава, Л. Ф. Кузняцова, А. А. Палоннікаў, Т. У. Рэутовіч, Т. М. Савельева, Н. А. Старажава, Г. У. Трафімава, М. С. Фяськоў, Н. М. Якаўлева**.

Мастацкі рэдактар **Н. А. Лёзіна**.

Камп'ютэрны набор **Н. Кланюк,**

Т. Пагрэбковай.

Камп'ютэрная вёрстка **В. В. Дняпроўскага**.

Адрас рэдакцыі: 220034, Мінск, вул. Змітрака Бядулі, 9.

Тэлефон: 236-76-06.

Падпісана да друку з арыгінал-макета 30.04.97. Фармат 60x84 1/8. Афсетны друк. Ум.-друк. арк. 8.5. Ум. фарбаадб. 14. Ул.-выд. арк. 12,1. Зак. 721. Тыраж 21 500. Надрукавана ў друкарні выдавецтва „Беларускі Дом друку“. Адрас: 220013, Мінск, праспект Ф. Скарыны, 79. Ілюстрацыйныя і тэкставыя матэрыялы нумара здадзены ў друкарню Беларускага Дома друку 7.04.97.

Цана ў розніцу — 12000 рублёў.

Пры перадруку спасылца на часопіс „Пачатковая школа“.
Да ведама аўтараў.
За дакладнасць прыведзеных у публікацыях фактаў і цытат адказнасць нясуць аўтары. Рэдакцыя можа друкаваць пэўныя матэрыялы ў парадку абмеркавання, не падзяляючы пункта гледжання аўтараў. Пераносы некаторых слоў у матэрыялах, надрукаваных у часопісе, зроблены не па правілах граматыкі, а паводле магчымасцей камп'ютэра.
Рэдакцыя прымае да разгляду рукапісы, надрукаваныя праз два інтэрвалы на машынцы ў двух экзэмплярах, не ўступаючы ў перапіску з аўтарамі.
Просім у допісах паведамляць свой дакладны адрас, тэлефон, прозвішча, імя і імя па бацьку.