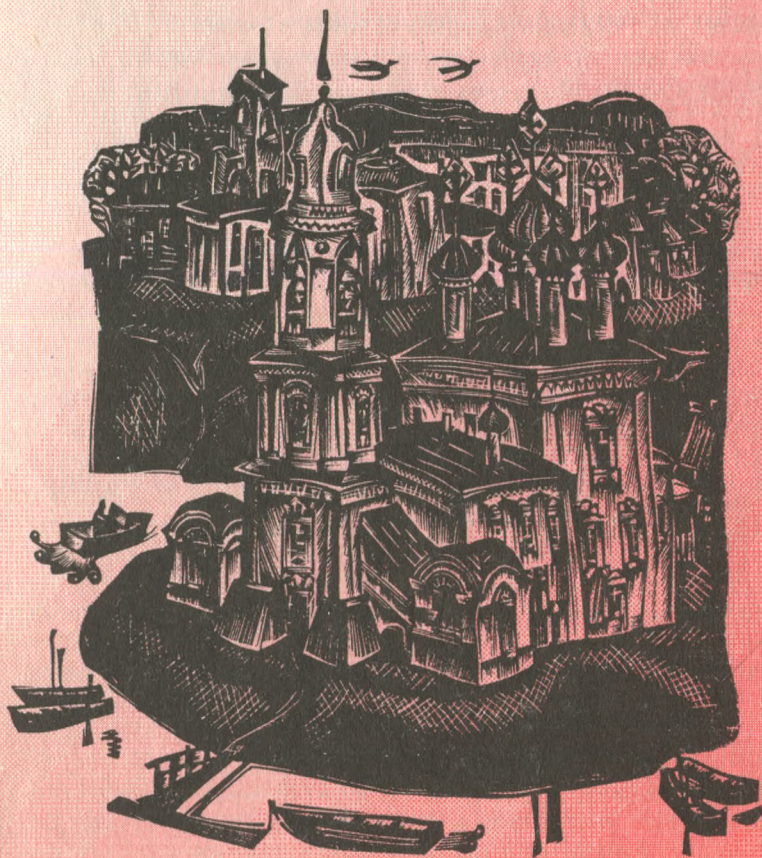


# ИСТОЧНИК

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ  
И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 4

ИЮЛЬ — АВГУСТ 1995





июль-август  
1995 год

Информационно-методический  
и научно-педагогический журнал  
Управления образования  
администрации Вологодской области  
и Института повышения квалификации  
и переподготовки педагогических  
кадров

## ЧИТАЙТЕ В НОМЕРЕ:

### ДОКУМЕНТЫ, РЕКОМЕНДАЦИИ, КОММЕНТАРИИ

Концепция развития системы непрерывного образования  
в Вологодской области 1

### ТОЧКА ЗРЕНИЯ

И. Д. Лушников. Непрерывное педагогическое образование  
и аттестация 18

### СОВЕТЫ ПСИХОЛОГА

Е. И. Касаткина. Подготовка детей к обучению в школе 27

С. В. Зорина. Особенности речи дошкольников с задержкой  
психического развития 34

### СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ИПК

А. А. Мехова. Выпускник и школа 38

### МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА

Г. Ю. Козлова. Особенности работы по русскому языку в старших  
(X-XI) классах 46

Е. А. Латкина. Подготовка учащихся к сочинению-эссе 52

Л. В. Бедная, Е. М. Бонфельд. Два урока о пейзажной лирике  
русских поэтов в VI классе 63

### НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Л. И. Маленкова. Пять функций работы школы с родителями  
учащихся 73

100-ЛЕТНИЙ ЮБИЛЕЙ 90

*Документы,  
рекомендации,  
комментарии*



---

---

## **КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ**

### **1. Основные положения**

Концепция определяет приоритетные направления построения и развития региональной системы образования и политику администрации Вологодской области в сфере образования.

Под образованием в концепции понимается процесс обучения и воспитания, то есть процесс формирования духовного облика человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние Российского народа в целом и народа, проживающего на территории Вологодской области. При этом главным является не объем знаний, а их соединение с личными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями.

Концепция системы образования в Вологодской области основывается на положениях Конституции Российской Федерации, Законе Российской Федерации «Об образовании», основных положениях, заложенных в Федеральной программе развития образования в России.

#### **1.1. Принципы развития системы непрерывного образования**

Концепция развития системы непрерывного образования базируется на следующих принципиальных положениях:

- гуманизация и демократизация образования;
- вариативность и многоуровневость;

—единство и преемственность региональной и Федеральной образовательных программ;

—создание на территории области условий, позволяющих человеку реализовать свое право на образование, наличие конкретного механизма реализации этого права;

—сохранение единого образовательного пространства в условиях многообразия форм и методов получения образования;

—увеличение количества и качественного уровня предоставляемых образовательных услуг, что является составной частью качества жизни человека;

—повышение престижа и востребованности образования;

—предоставление человеку таких форм образования, которые позволят ему удовлетворить свои образовательные потребности, независимо от материального обеспечения, состояния здоровья, социального статуса;

—удовлетворение потребностей экономического и социально-культурного развития региона и потребностей рынка труда;

—обеспечение переквалификации работников для удовлетворения потребностей региональной экономики;

—организация учебного процесса, способствующего сохранению здоровья обучающихся.

## 1.2. Цели и задачи системы непрерывного образования

Целями и задачами системы непрерывного образования являются:

—создание содержательных основ для проведения в жизнь принципов государственной политики в сфере образования, зафиксированных в Законе РФ «Об образовании»;

—углубление и расширение процессов реформирования, придание им необратимого и эволюционного характера;

—защита культурного и исторического наследия региона;

—преодоление межведомственной разобщенности и несогласованности в создании регионального образовательного пространства;

—координация деятельности органов государственной власти всех уровней, ведомств и организаций в выполнении государственной и региональной политики в области образования;

—развитие и оптимизация базы ресурсного обеспечения системы образования;

—переход к лично-ориентированной модели образования и технологиям развивающего обучения;

—социальная защита работников, обучающихся и воспитанников;

- создание условий для опережающего развития образования как важнейшего фактора успешного реформирования общества;
- создание рынка образовательных услуг.

### 1.3. Механизм реализации концепции развития системы непрерывного образования

В целях реализации концепции предполагается:

- рационализация системы управления образованием на муниципальном и государственном (областном) уровне;
- разработка и принятие закона Вологодской области об образовании;
- совершенствование нормативно-правовой базы системы образования на основе действующего законодательства;
- изменение содержания подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров;
- внедрение информационных технологий в образовательный процесс;
- внедрение системы нормативного, многоканального финансирования;
- разработка программы развития образования Вологодской области.

Программа не ограничена конечным сроком реализации и предполагает корректировку на основе ежегодного доклада управления образования губернатору области с учетом изменения социально-экономической ситуации в регионе и действующего законодательства.

Программа, а также изменения и дополнения к ней утверждаются постановлением губернатора области.

## 2. Основные направления развития системы образования

### 2.1. Модель региональной образовательной системы

Система образования Вологодской области представляет собой сложную многоуровневую, многомерную, иерархически упорядоченную целостность взаимосвязанных и взаимодействующих друг друга образовательных учреждений и органов управления образованием (табл. 1).

# 1. Структурно-функциональная модель образования

Типы образовательных учреждений	Направленность образовательных программ	Специальная функция и основная цель	Основные формы образовательных учреждений	Способы и формы организ. образов. деят.	Виды по уровню образования и функции
Массовая средняя школа	Общеобразовательная	Формирование основ научной картины познавательной деятельности, культуры, гражданской зрелости	Школа	Очное Заочное Экстернат	Формирование основы личности, функциональной готовности к обучению
	Профилированная		Профучилище Лицей		
	Начальная профессиональная				
Коррекционные (оздоровительные, компенсирующие)	Специальная	Выравнивание, восстановление свойств и качеств личности, ее психофизическая, социальная реабилитация и адаптация	ДДУ Центр Интернат Школа Училище  Класс Группа		Психофизическая, медико-педагогическая, оздоровительная коррекция
Элитарные (повышенного общего образования)	Специальная	Формирование интеллектуального потенциала региона	Лицей Гимназия		Ориентирующее развивающее обучение
	Профессиональная		Центр Комплекс		
	Классическая				
Дополнительного образования	Любого вида и направленности	Повышение образовательного уровня	Любые формы		Профессиональное развивающее обучение
Средние специальные	Профессиональная	Подготовка специалистов среднего звена	Лицей Техникум Колледж Институт		
Высшие	Профессиональная Научная	Подготовка специалистов высшей квалификации	Институт Академия Университет		

## 2.2. Дошкольное образование

Государственная политика в области дошкольного образования на территории области ориентируется на поддержку семьи как основной ячейки общества, которой предоставлено право и на которую, в соответствии с Конституцией Российской Федерации, возложена обязанность воспитания и обучения своих детей.

В связи с этим выделяются следующие основные направления развития дошкольного образования:

- содействие семье в воспитании детей дошкольного возраста;
- сохранение и совершенствование сети детских дошкольных учреждений как средства поддержки семейного воспитания;
- создание единых образовательно-развивающих комплексов, объединяющих дошкольное и начальное школьное образование;
- развитие системы образовательных услуг семье по обучению и воспитанию детей дошкольного возраста, исходя из интересов и потребностей различных групп населения;
- создание нормативно-правовой базы, обеспечивающей защиту ребенка от недобросовестных родителей;
- подготовка специалистов в области семейного воспитания и создание системы повышения педагогической и правовой грамотности родителей;
- подготовка учащейся и рабочей молодежи через систему учреждений образования, средства массовой информации, печатную аудио-видеопродукцию к семейной жизни, к ответственности за воспитание ребенка.

## 2.3. Общее образование

Общее образование имеет три ступени: начальное, основное и среднее (полное). На всех трех ступенях (в рамках образовательного стандарта) образование бесплатное. Образовательные услуги за рамками образовательного стандарта оплачиваются обучаемым или из иных внебюджетных источников финансирования.

Начальное и основное образование являются обязательными, а среднее — общедоступным. Допускается прием на конкурсной основе в элитарные учебные заведения и специализированные классы общеобразовательных школ.

Общее образование может быть получено в форме школьного образования, домашнего образования, экстерната, в системе начального и среднего профессионального образования, в системе негосударственных учреждений образования.

Образование носит вариативный характер и ориентировано на максимальное раскрытие индивидуальных способностей человека.

В связи с этим выделяются следующие основные направления развития общего образования:

—совершенствование системы муниципальных школ в направлении вариативности образования. Расширение сети образовательных учреждений инновационных видов (лицей, гимназии, центры образования, комплексы, школы с углубленным изучением предметов);

—введение в учебные планы предметов, формирующих человека как личность (этика, эстетика, логика, психология и др.);

—усиление самостоятельности учреждений образования как в части организации учебного процесса, так и в части финансово-хозяйственной деятельности;

—переход малокомплектных школ на систему индивидуализации обучения (от учебного плана школы к учебному плану ученика);

—разработка и внедрение региональных образовательных стандартов;

—создание единой системы оценки достижений (итоговой аттестации) учащихся.

#### 2.4. Профессиональное образование

Система профессионального образования является непрерывной, многоуровневой и включает в себя начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее и послевузовское образование.

Начальное профессиональное образование выполняет функцию как подготовки квалифицированных рабочих кадров, так и социальной защиты молодежи. Является базой для продолжения профессионального образования.

Среднее профессиональное образование является ступенью в системе непрерывного образования и многоуровневой системе подготовки специалистов и может быть получено не только в специализированных учебных заведениях, но и в учреждениях начального и высшего профессионального образования.

Учитывая сложившуюся структуру высшего образования, кадровый и экономический потенциал, а также социокультурную среду, предполагается поддерживать г. Вологду, г. Череповец и поселок Моложное как центры университетского (академического) образования.

Основными направлениями развития профессионального образования являются:

—развитие собственной производственной базы учреждений начального профессионального образования с целью организации про-



изводственной практики учащихся и получения дополнительного источника финансирования за счет хозяйственной деятельности;

— привлечение предприятий (основных потребителей кадров) как соучредителей профессиональных училищ;

— реорганизация сети учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования с целью максимально эффективного использования материально-технической базы и научно-педагогического потенциала;

— согласование учебных планов и программ учреждений начального и высшего профессионального образования по отдельным специальностям как на основе договоров, так и в результате создания единых образовательных комплексов;

— создание с целью подготовки собственных научных кадров системы поиска и поддержки одаренной молодежи, включающей в себя проведение областных предметных олимпиад, смотров-конкурсов научных работ и технического творчества, открытие заочных предметных школ на базе элитарных учебных заведений;

— поддержка интеграционных процессов профессиональной подготовки кадров;

— сохранение и развитие потенциала высшей профессиональной школы, использование его для разработки региональных экономических и социокультурных программ;

— структурная перестройка высшего и послевузовского образования в соответствии со стратегией экономической реформы в области;

— создание единой системы подготовки и повышения квалификации управленческих кадров для административно-хозяйственных структур.

## 2.5. Дополнительное образование

Дополнительное образование является неотъемлемой частью системы образования и призвано способствовать развитию способностей в области культуры, спорта (за исключением спорта высших достижений), народных промыслов и ремесел, научно-технического творчества и т. д.

Дополнительное образование пользуется государственной поддержкой и может осуществляться на платной, частично оплачиваемой и бесплатной основе. Приоритетной поддержкой пользуются следующие учреждения: ориентированные на совместную деятельность детей и родителей; прививающие навыки общественно полезного труда; обеспечивающие овладение ремеслом на профессиональном уровне, даю-

щем возможность индивидуальной трудовой деятельности; работающие с одаренными детьми.

В связи с этим определяются следующие основные направления развития дополнительного образования:

—совершенствование материально-технической базы учреждений дополнительного образования;

—создание единой системы организационно-методического руководства учреждениями дополнительного образования;

—объединение в единый комплекс учреждений дополнительного образования (музыкальных и художественных школ, школ и центров ремесел и т. д.) и учреждений основного образования.

## 2.6. Основные направления воспитательной работы

В новых условиях хозяйствования необходимо воспитать у молодежи умение ориентироваться в рыночной экономике, способность достойно вести себя в любой ситуации, не терять самообладания, сохранять человеческое лицо. Личность должна ощущать чувство свободы, иметь право выбора и уметь им пользоваться.

Образовательная деятельность в учреждении должна строиться таким образом, чтобы она была неразрывно связана с процессом физического, духовного и нравственного воспитания.

Исходя из этого, основными направлениями воспитательной работы являются:

—создание условий для более полного развития индивидуальных способностей личности;

—пробуждение чувства национальной гордости и национального самосознания;

—воспитание чувства долга, ответственности, гражданственности и патриотизма;

—развитие интереса к истории своего края, народа, к его традициям, быту, литературе, фольклору, искусству и создание на этой базе целостной системы эстетического воспитания и формирования гражданской зрелости;

—повышение авторитета семьи в воспитании, оказание помощи молодежи в овладении основами и секретами народной педагогики и семейного лада, накопленных многовековым опытом северян;

—вовлечение учащейся молодежи в трудовую деятельность, осознание ими необходимости и полезности труда, уважительного отношения к любому виду трудовой деятельности;

—воспитание экологической культуры и прежде всего бережливого отношения к природе как основе сохранения жизни на земле;

—создание в учреждениях образования информационной среды, в которой каждый учащийся и студент сможет научиться жить в демократическом правовом государстве, уважать законы и правовые нормы, различные мнения и взгляды, и тем самым заложить основы для становления правовой и политической культуры общества;

—организовать работу в учебном заведении так, чтобы каждый учащийся испытывал потребность в физическом совершенствовании и ведении здорового образа жизни.

### 3. Финансовое и материально-техническое обеспечение системы образования

Основными задачами в области финансового и материально-технического обеспечения являются:

—разработка и внедрение нормативов бюджетного финансирования всех типов учебных заведений;

—разработка механизма привлечения внебюджетных средств для нужд образования, создания фонда развития образования;

—внедрение системы многоканального финансирования учреждений образования;

—разработка регионального стандарта материально-технического обеспечения образовательного процесса;

—создание ведомственной торгово-проводящей сети для обеспечения учебно-наглядными пособиями, инвентарем, учебно-методической литературой;

—предоставление налоговых льгот для предприятий и учреждений, работающих с учреждениями образования.

Последовательная реализация концепции обеспечит переход к фундаментальному и практико-ориентированному образованию. В конечном итоге система образования в области должна стать культуро-образующей силой общества.

## Основа изменений — Закон «Об образовании»

*Николай Александрович Пахолков ,  
зам. главы администрации области*

Происходящие с начала 90-х годов перемены в общественно-политической жизни не обошли стороной и систему образования как в целом по России, так и в нашей области. В частности, произошло избавление от диктата единой идеологии, идет процесс (хотя медленно

и порой болезненно) передачи функций управления образовательными учреждениями с республиканского на региональный уровни, происходит гуманизация и гуманитаризация, а также наметилась вариативность образования. Основой происходящих изменений является Конституция Российской Федерации, Закон Российской Федерации «Об образовании», а также положения, заложенные в федеральной программе развития образования.

В целом система образования Вологодской области представляет собой сложную многоуровневую, иерархически упорядоченную целостность взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга образовательных учреждений и органов управления образованием. В области функционирует 853 общеобразовательные школы, из них 666 сельских. В них обучается 194 тысячи учащихся, в том числе на селе 65 тысяч или 34%. Среди сельских школ 69 средних и неполных средних имеют классы с наполняемостью в 15 человек и 266 школ — с наполняемостью менее 10 учеников. В них 29 классов с 1 учеником, 91 класс — с 2, 415 — с 3-мя и 290 с 4-мя учениками.

В то же время городские школы переполнены и вынуждены переходить на двухсменную работу. И тем не менее сохранение сети сельских школ (особенно начальных) снижает миграцию сельского населения и способствует сохранению населенных пунктов.

В малокомплектной сельской школе режим работы не отличается от режима работы городской школы, а это вызывает большие трудности в организации учебного процесса и усвоении материала учащимися.

С сожалением приходится констатировать тот факт, что в целом в России нет образовательной политики в отношении сельской малокомплектной школы, отсутствует для нее специальный учебный план. В последние годы делаются попытки ввести в учебный план дисциплины из курсов «фермер» и «хозяйка фермерского хозяйства», но они, как правило, не увязаны с содержанием общеобразовательных предметов.

Кроме общеобразовательных, в области 22 школы ведут обучение детей с физическими и умственными недостатками. К сведению, в начале 60-х годов таких школ было всего 4.

Функционируют 10 детских домов, в которых на полном государственном обеспечении обучаются более 2000 детей. Почти 65% детей посещают детские дошкольные учреждения.

За два последних года в муниципальную собственность передано 511 детских дошкольных учреждений.

В 55 профессиональных училищах получают рабочую профессию более 18 тысяч человек. По итогам выпускных квалификационных

экзаменов в прошлом учебном году выше установленных разрядов получили 19 % выпускников, каждый второй — две и более профессий.

В профессиональном образовании создаются условия к переходу на ступенчатую форму обучения. С этой целью на базе действующих профтехучилищ организовано 7 лицеев и 2 технические школы. В большинстве профессиональных училищ внедряются экспериментальные учебные планы по профессиям и вводятся новые специальности, ориентированные на работу выпускников в рыночных условиях.

Интенсивно ведется в области структурная перестройка системы среднего специального и высшего профессионального образования. Так, Вологодское педагогическое училище реформировано в высшее педагогическое училище (колледж). Статус колледжа получили Вологодский строительный, Череповецкий металлургический и Кадниковский сельскохозяйственный техникумы. На базе педагогических училищ в городах Белозерске и Великом Устюге открыты филиалы соответственно Череповецкого педагогического института и Вологодского педагогического университета. Практически каждый второй выпускник педагогических учебных заведений имеет дополнительную специализацию по музыке, изобразительному искусству, физической культуре, работе с детьми во внеурочное время.

В области в настоящее время работают 27 средних специальных учебных заведений. В них на начало 1994/95 учебного года по 53-м специальностям обучаются 15873 студента, в том числе 77% на очном отделении, 20% — на заочном и 3% — на вечернем отделениях. Логическое продолжение в вузах области имеют 20 специальностей из 53, преподаваемых в средних специальных учебных заведениях. В этом направлении проводится целенаправленная работа, что позволит при наличии скорректированных учебных планов и рабочих программ выпускникам техникумов, колледжей и лицеев продолжить свое образование в вузах области и за более короткий период обучения получить высшее профессиональное образование.

Из 27 средних учебных заведений из областного бюджета финансируются 10, остальные из федерального, что связано с постоянной несвоевременной выплатой стипендий учащимся и заработной платы сотрудникам, а также задолженностью по оплате коммунальных услуг. Особенно трудное финансовое положение сложилось в средних учебных заведениях сельскохозяйственного профиля и мы постоянно работаем в режиме диалога с Министерством сельского хозяйства и продовольствия Российской Федерации и нередко оказываем техникумам и колледжам финансовую помощь из областного бюджета.

В области имеются 6 высших учебных заведений (включая Вологодский факультет Московской юридической академии), в которых

обучается около 12 тысяч студентов дневной, а также более 6 тысяч студентов вечерней и заочной форм обучения. В вузах трудится около 1400 человек профессорско-преподавательского состава, из них 48 докторов, профессоров и 580 кандидатов наук, доцентов.

Повышение квалификации специалистов и переподготовка кадров ведутся в Институте повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров (г. Вологда) и аналогичном институте сельскохозяйственного профиля в п. Молочное. Повышением квалификации руководящих кадров органов государственной власти и местного самоуправления занимается школа повышения квалификации, которая является структурным подразделением администрации области. В ней за прошедшие 4 года проведено 110 учебных потоков, на которых прошли курсовую переподготовку около 3,5 тысячи человек.

Анализ подготовки кадров в средних специальных и высших учебных заведениях нашей области показал, что существенным недостатком в сложившейся системе является отсутствие учебных заведений, которые бы готовили государственных служащих для разных административных структур. Частично эта ниша заполняется через академию государственной службы при Президенте РФ или негосударственными образовательными структурами, деятельность которых в большинстве случаев вызывает сомнение. В этой связи в области возникла объективная необходимость открытия нового учебного заведения, где бы можно было вести подготовку управленческих кадров.

В апреле текущего года на базе Вологодского педагогического института открыт Государственный педагогический университет, что можно считать новым этапом развития в области системы высшего образования. Комитетом по высшему образованию Российской Федерации 15 июня принято решение об организации на базе Молочного института Государственной молочно-хозяйственной академии, которая, надеемся, и впредь останется в области центром аграрного образования и сельскохозяйственной науки. Уместно сейчас руководству академии вернуться к предложению проводившегося в 1988 году в Вологде международного молочного конгресса, где было предложено увековечить память нашего земляка Николая Васильевича Верещагина — основателя молочного дела в России — и присвоить его имя институту.

В школах области работает более 15 тысяч учителей, из них 7 тысяч в сельской местности. 78,8% педагогов имеют высшее образование, 85% всего учительского корпуса составляют женщины.

В последнее десятилетие наметилась тенденция старения кадров. Если в 80-е годы уходили на пенсию от 300 до 400 человек в год, то в 90-е годы не более 100 человек ежегодно. При сохранении и даже

некотором расширении контингента педвузов с упразднением традиционного распределения приток молодых кадров сокращается. Эта ситуация усугубляется в связи с приватизацией ведомственного жилья, слабой нормативно-правовой базой найма по контракту. В то же время ежегодно системе образования необходимо около 1000 молодых специалистов.

Постепенно укрепляются связи новых типов учебных заведений с вузами, они развиваются в различных направлениях: привлечение преподавателей вузов к ведению отдельных учебных курсов и факультативов, разработка нового содержания образования, новых технологий обучения. Так, факультет русского языка, литературы и мировой художественной культуры ВГПУ, оказывая практическую помощь школе-интернату № 3 г. Вологды, школам №№ 2, 8, 13 г. Вологды, на договорной основе с гимназией города Великого Устюга отрабатывает концепцию «русская гимназия», совместно с коллективом учителей создает новые учебные планы, методические разработки, преподаватели факультета прочитали спецкурсы для учащихся старших классов. Появившийся в области положительный опыт создания учебных заведений нового типа с углубленным изучением предметов позволяет сделать вывод, что для способных и одаренных детей в области открывается хорошая перспектива.

Структурные изменения в общеобразовательных школах в основном идут по пути открытия классов с углубленным изучением отдельных предметов, расширением профильного обучения. Открыто более 500 классов с углубленным изучением. Более 60 учителей и педагогов дополнительного образования работают по своим авторским программам.

Педагогические коллективы школ области активно включились в опытно-экспериментальную работу.

Большинство педагогических экспериментов, проводимых в области, можно сгруппировать по следующим направлениям:

- выработка нового содержания образования;
- разработка новых методов, приемов, средств обучения;
- создание новых моделей учебных заведений;
- срганизация комплексов образовательно-воспитательных учреждений и др.

К управленческим инновациям относится функционирование учебно-воспитательного центра на базе Великодворской средней школы Тотемского района, Детского музыкального комплекса, в состав которого входит гимназия и учреждения дополнительного образования г. Вологды.

Но наряду с позитивными изменениями в организации и содержании инновационной деятельности имеется и ряд проблем. Например:

1. Некоторые преобразования пока носят стихийный характер.
2. Результаты олимпиад показывают, что во многих школах углубленное изучение предметов не оказывает влияния на повышение качества образования.
3. Не все инновации продиктованы необходимостью, некоторые из них просто дань моде, без серьезной опоры на педагогическую науку.

На современном этапе особо остро обнажилась проблема воспитания детей и молодежи. Отказавшись от старых догм и методов воспитательной работы, учебные заведения не смогли предложить замены, в результате чего образовался вакуум. Сейчас шок прошел, и учебные заведения с трудом, но выходят из этой критической ситуации. Областная, городские и районные администрации, органы управления образования всех уровней, педколлективы сориентировались и вернулись к истокам воспитательной работы. Это прежде всего многовековая, богатейшая история России и нашего Севера; культура края, быт, нравы, традиции, народные промыслы.

Среди проблем, волнующих образование и сдерживающих его развитие, стоит назвать и такие, как отсутствие нормативного финансирования, сокращение капитального строительства, резкое снижение капитальных ремонтов, физическое и моральное старение учебно-лабораторного оборудования, техники, станочного парка.

Мировая практика утверждает, что в учреждениях профессионального образования оснащение лабораторно-практическим и станочным оборудованием должно опережать внедрение его в массовое производство лет на 7-8.

Низкий уровень заработной платы работников системы образования, трудности в приобретении квартир, падение престижности педагогического и инженерного труда сдерживают обновление и омоложение кадрового корпуса системы образования области.

\* \* \*

*Г. Н. Дрозд, ректор Государственной  
молоечно-хозяйственной академии*

Настоящий документ является очень своевременным, значимым и необходимым для дальнейшего развития системы непрерывного образования в Вологодской области. Именно такие документы определяют политику администрации по вопросам образования и это надо очень



четко обозначить, т. е. сказать в преамбуле, что концепция определяет политику администрации Вологодской области в сфере образования и включает цель, принципы, направления деятельности, финансовое ресурсное обеспечение и систему управления образованием области. И концепция должна быть, на мой взгляд, настольным документом для каждого чиновника, который работает в системе образования. И в этой связи мне хотелось бы отметить, что данный документ должен быть изложен очень четко, нужно сделать этот документ хорошо читаемым, т. е. там должны быть фразы, обороты, термины, которые бы мы все однозначно понимали. Система управления не может работать хорошо, слаженно, синхронно, если будут какие-то непонятные термины, слова и т. д.

Я бы цель сформулировал таким образом: цель системы непрерывного образования — это построение интеллектуального общества вологжан. Коротко, четко и ясно. Раньше мы говорили о построении другого общества, все было связано с отношениями классов. Если посмотреть на мировые тенденции в решении данного вопроса, то есть вот именно примерно такие же формулировки.

Очень важный раздел — финансово-ресурсное обеспечение непрерывного образования. В частности Закон «Об образовании» полагает 10 % национального дохода расходовать на образование населения. При этом следующий этап — это разработка нормативов на уровне федеральном, кто финансируется с федерального бюджета и на уровне муниципальном. В концепции нужно обязательно сказать, какой же все-таки норматив мы будем принимать на областном уровне при формировании бюджета области. Концепция должна, на мой взгляд, давать определенные ориентиры в решении данного вопроса. Конечно, концепция — это только замысел, основная стратегическая политика, вслед за концепцией должны быть разработаны программы по каждому направлению, по высшему образованию и т. д. Программы не должны противоречить главному документу — Концепции, и тогда будет построена система непрерывного образования, которая будет действовать синхронно, согласованно и, конечно, с полезными результатами.

\* \* \*

*И. М. Ушкалова, директор школы № 1, г. Вологда*

При всей драматичности картины выживания школы, единое образовательное пространство — это главная идея, на которой выстраивается концепция развития образования области. Какой же смысл мы

вкладываем в понятие единого образовательного пространства? И через какие фазы нужно пройти для того, чтобы его сформировать. Во-первых. На сегодняшний день полностью отказавшись от единообразия, следует серьезно подойти к проблеме стандартов. Я думаю, что эта проблема ясна уже каждому.

Социальная защищенность ребенка при переезде семьи на новое место жительства, качество образования, его соответствие мировому уровню должно быть возможно на последующих ступенях обучения, — таков неполный перечень проблем, в основе которых лежат государственные стандарты.

В центре этой проблемы всегда была и будет школа, которую обойти никак нельзя и вокруг которой сконцентрируются основные проблемы и противоречия. Давайте признаемся себе в том, что Закон «Об образовании» подарил нам, педагогам, нечаянную радость. Он отменил очень любезный сердцу учителя — всеобуч. Возможность домашнего экстерната, ограничение базового образования девятью классами, снятие функций контроля с органов управления образования, — все это вызвало вздох облегчения учителя, и винить нас в том было бы нечестно. Ведь многие годы под гнетом фразы — нет плохих учеников, есть плохие учителя, выросло не одно поколение педагогов, которые задыхались в рамках однообразия методик и программ, и они были призваны любой ценой удержать ученика в школе. Что же удивляться, когда ослабло государственное давление, исчез социальный приказ, на полную мощь заработал механизм отбора детей. Словом, долгожданная свобода, в том числе отмена всеобуча, обернулась ростом безнадзорности, омоложением преступности, другими прелестями переходного периода. Так что же, возвращение к старому, чтобы вновь на костях учительства вытаскивать запущенную социальную сферу? И здесь мы снова обращаемся к идее формирования единого образовательного пространства, которое позволит обучать каждого ребенка в соответствии с его психофизическими особенностями.

Сегодня, когда открывается широкая возможность для дифференциации обучения, следует задуматься о тех практических шагах и о тех этапах, через которые нужно пройти, формируя единое образовательное пространство. И думается, что необходимо создание единой медико-психологической службы, позволяющей на научной основе осуществлять диагностику детей, начиная с дошкольного возраста, создание центра социально-педагогической реабилитации подростков, открытие школ компенсирующего обучения, создание профильных классов в спецшколах и в общеобразовательных школах классов с углубленным изучением отдельных предметов.

Нужно иметь подходы профессиональной подготовки выпускников. Это освоение машинописи, редактирование на иностранном языке, это технический перевод, который сейчас успешно преподается в школе. Нельзя не сказать о тесном взаимодействии школ и вузов. Какое абитуриента сегодня ждут наши высшие учебные заведения, получившие высокий статус университета и академии? Как привести в соответствие школьные программы с требованиями к вступительным экзаменам? Каким содержанием наполнить школьное образование, чтобы студент на первой лекции не услышал фразу «забудьте все, чему вас учили в школе»?

И преподаватель вуза должен сегодня стать полноправным членом школьного коллектива, наука должна прийти сегодня в школу, без нее сегодня развиваться школе никак нельзя. Я не могу не сказать о все возрастающей роли Института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Это еще один из этапов формирования единого образовательного пространства. Для реализации принципа дифференцированного разноуровневого обучения требуется переподготовка педагогических кадров с учетом особенностей различных категорий детей: и одаренных, и аномальных, и замкнутого поведения. Сегодня институт повышения квалификации — это кладезь педагогического опыта. Здесь успешно разрабатываются новые педагогические технологии, создан банк педагогической информации, обобщен опыт работы лучших учителей области, где учителя получают хорошую психологическую, методическую подготовку, и в последнее время учитель идет туда не под нажимом, а потому что это интересно, это на высоком уровне.



---

## НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И АТТЕСТАЦИЯ

И. Д. Лушников

Можно констатировать альтернативное понимание образования, сложившееся как в науке, так и в обыденном сознании: а) образование как жизненный этап человека; б) как постоянная форма жизнедеятельности человека.

Первый, наиболее устоявшийся взгляд, определяет представление о содержании образования, как нечто раз и навсегда данное человеку. Поэтому надо стараться дать как можно больше знаний в школьные и студенческие годы и учить, по-возможности, дольше. Вся система образования, ориентированная на усвоение знаний, умений, навыков, исходит из этой позиции.

Второй взгляд на образование связан с иными исходными посылками: научить человека раз и навсегда невозможно; принцип «чем больше и чем дольше — тем лучше» применительно к образованию себя исчерпал (А. П. Владиславлев, 5). Как постоянная форма жизнедеятельности человека, образование есть процесс непрерывный. Отсюда иная образовательная парадигма, ориентированная на развитие.

Непрерывное образование имеет глубокий гуманистический смысл. Оно отвечает потребностям личности, предоставляет человеку возможность адаптировать свои знания и свое развитие к социально-производственным изменениям, к прогрессу. Следовательно, оно делает человека более свободным в противоречивой, динамично меняющейся жизни.

Непрерывность образования понимается не буквально, как сопровождающее человека всю жизнь, каждый его жизненный шаг, как процесс, не имеющий перерывов. Дело не в том, чтобы образование сопровождало человека всю жизнь, а чтобы система образования могла

предоставить человеку в любой момент его жизни возможность удовлетворить образовательно-развивающие потребности.

Непрерывное образование включает в себя определенные этапы, относительную поэтапную завершенность образования и преемственную связь между этапами. Преемственность как механизм непрерывности предусматривает опору на прежние знания и уровень развития, корректировку, обогащение, достижение нового уровня образования.

Сущность образования всегда связывается с его целевой направленностью. Прежнее представление образования, как жизненный этап человека, соотносилось с его предметно-научной целью. Гуманистическая сущность непрерывного образования соотносится с принципиально иной целевой парадигмой. Представляется приемлемым понятие непрерывного образования, даваемое Г. П. Зинченко: «Непрерывное образование выступает как новый способ образовательной деятельности, целевой ориентацией которого является процесс целостного развития личности, поступательного обогащения ее творческого потенциала, постоянного роста сущностных сил и способностей» (1, 84). Целью непрерывного образования следует считать целостное развитие личности, составной частью которого являются знания. Как цель образования, целостное развитие противопоставляется одностороннему, зачастую сводящемуся к знаниям, умениям, навыкам. Развитие личности, как результат удовлетворения ее образовательных потребностей, есть свободное (а не принудительное) развитие, есть проявление ее субъектной позиции.

Теоретические положения идеи непрерывного образования послужили основой для разработки концепции непрерывного педагогического образования. В нашей стране ее первый вариант был разработан в 1988, второй вариант — в 1989 году (3).

Специфические задачи образования учителя не допускают универсального подхода к нему, требуют особого анализа цели, принципов, содержания, этапов, технологий непрерывного педагогического образования.

Образ учителя связывается с человеком, обладающим профессиональной культурой. Последняя представляет собой синтез общей культуры личности и развитых профессионально-значимых ценностей, знаний, стиля мышления, позиции, личностных качеств. Этот синтез позволяет на профессиональном уровне изучать, понимать детей, общаться с ними, организовывать педагогический процесс.

Образ учителя соотносится с яркой, индивидуально выраженной личностью, способной зажигать душевный огонь в детях. Воздействовать на личность ученика, осуществлять сложный процесс «детоводительства» — извечная и ничуть не увядающая функция педагога.

В образе учителя воплощается представление о созидателе, творце педагогического процесса. Разная степень творчества обладает различной создающей силой в отношении детей. Дети одухотворяются и растут духовностью учителя, высотой его запросов и поиска.

Новый образ учителя-профессионала, с одной стороны, опирается на исторически складывающиеся представления о педагоге как просветителе, носителе истины, высоких духовно-нравственных и эстетических ценностей, зарождающем в душах детей добро и красоту.

С другой стороны, этот образ соответствует прогрессивной тенденции создания лично-ориентированной школы, организации лично-ориентированного педагогического процесса. Обобщенно новый образ учителя можно выразить как «учитель — личность».

Отсюда, цель непрерывного педагогического образования видится в непрерывном целостном профессионально-личностном развитии учителя. Существует объективная необходимость такого непрерывного развития.

Базовое профессиональное образование (вузовское) в подготовке учителя решает свои задачи, как минимум, следующие: 1) совершенствование общей культуры будущего педагога; 2) воздействие на систему ценностей, чтобы в ней появилась основная профессиональная ценность — личность ученика; 3) культивирование профессионально необходимых качеств (совокупность таких качеств можно описать); 4) обеспечение научного уровня образования; 5) формирование целостной нормативной педагогической деятельности, в основе которой лежит гуманистическая позиция учителя; 6) зарождение теоретического стиля мышления в профессиональной сфере; 7) проявление индивидуально-творческого начала в личности будущего педагога; 8) развитие личностных механизмов самосовершенствования. Базовое образование в педагогических учебных заведениях — это не только и не столько преобладающее предметно-научное образование, сколько образование личности: общекультурное, аксиологическое, нравственное, интеллектуальное, творческое, человеко- и школьно-ориентированное. Никакая иная система образования, в том числе система повышения квалификации, не заменит высшее учебное педагогическое заведение в образовательно-развивающей подготовке учителя.

И все же, базовое профессиональное образование не в состоянии сформировать учителя в «законченном виде» и на всю жизнь. Для профессиональной судьбы учителя опасной становится ситуация «стабилизации» достигнутого на вузовском этапе уровня развития. Этап послевузовского образования педагога ориентируется на преемственность целостного профессионально-личностного развития, когда по всем выше отмеченным позициям происходят положительные измене-

ния. Практическая направленность этих изменений заключается в профессиональной адаптации начинающего учителя: в самостоятельном «вхождении» в сущность педагогического труда в конкретных условиях, в активном соотношении («приспособлении») своей личности, уровня развития с объективными требованиями педагогической деятельности, в активном самосовершенствовании.

Содержание педагогического образования на послевузовском этапе должно: а) компенсировать недостающее в образовании и развитии личности учителя («недостающее» носит не только объективный характер, но и индивидуальный, ситуативный; б) способствовать решению актуальных, новых проблем школьного образования; в) соответствовать задаче профессиональной адаптации начинающего учителя и его преемственного целостного развития.

Однако и послевузовский этап, имеющий особое, адаптирующе-развивающее значение, не поднимает учителя на вполне «завершенный» уровень развития. В дальнейшем идет освоение педагогического процесса на все углубляющемся, более систематизированном, творческом уровне с достижением более эффективных результатов; это требует профессиональной компетентности все более высокого порядка, расширенных представлений о сущности развивающегося человека, усиливающейся роли рефлексивного мышления в учебно-воспитательной работе, более отточенных способов педагогического действия и общения, речевой культуры, большей эмпатии и т.д. Процесс профессионально-личностного развития учителя бесконечен. Структура личности учителя-профессионала слишком сложна, а соотношение уровня ее развития с бесконечно развивающимися потребностями социально обусловленного педагогического процесса слишком диалектично, чтобы говорить о достаточности или завершенности развития учителя на том или ином этапе его педагогического образования. Можно ставить вопрос лишь о достижении относительного соответствия развития учителя требованиям педагогического процесса.

Достижение такого соответствия не есть спонтанный процесс. Стихийно, самопроизвольно учитель чаще всего не достигает требуемого уровня развития. Слишком дорого обходятся детям дефекты профессионализма учителя (как, впрочем, и самому учителю). Незаменимое значение институтов повышения квалификации и всей системы дополнительного образования в том и заключается, что, подхватывая преемственную эстафету педвузовского образования, они работают в логике непрерывного педагогического образования, направленного на непрерывное профессионально-личностное развитие учителя.

Содержанием непрерывного педагогического образования являются: 1) человек, развивающийся ребенок; 2) целостный педагогический процесс, обеспечивающий развитие личности; 3) целостная профессионально-педагогическая деятельность с ее личностной ориентацией; 4) личность самого учителя; 5) культура и ее органическое единство с образованием; 6) опыт творческой деятельности педагога; 7) методология и методы инновационной, опытно-экспериментальной работы педагога; 8) этнопедагогика; 9) тенденции развития отечественной и мировой педагогики.

На этой основе на кафедре педагогики областного ИПК и ППК разработан первый вариант Программы непрерывного образования учителя (4). Эта программа разработана на основе следующих принципов.

Первый: соблюдение педагогической логики. В образовании учителя, как и в организации педагогического процесса, исходим из интересов развития ребенка. Личность развивающегося ребенка — в центре внимания учителя, исходная позиция в анализе его ценностных ориентаций, сущности педагогического процесса и продуктивности педагогической деятельности.

Далее возникает вопрос: под влиянием чего идет развитие современных детей и что знает наука об этом? Чем глубже и разностороннее будет познан развивающийся человек, более полно охвачены формирующие его факторы и проанализированы противоречивые его взаимоотношения с социоприродной средой, тем более полные ориентиры получит учитель для общения с современными детьми.

Затем логически ставится новый вопрос: какова роль педагога и педагогического процесса в целостном и многофакторном развитии личности современного ребенка, в усвоении им культуры, в становлении гражданина? В связи с этим рассматриваются особенности и характеристики личностно-ориентированного учебно-воспитательно-го процесса.

Однако, чтобы уметь организовать такой процесс, учителю надо подняться в своем целостном профессионально-личностном развитии. Анализ и самоанализ сущности, условий, уровней такого развития, стимулирование к саморазвитию профессиональными средствами — необходимое звено педагогической логики в повышении профессионализма учителя.

Второй принцип: непрерывное и преемственное расширение и углубление педагогических знаний. Учитель при переходе от одного этапа образования к другому (от одной квалификационной категории к другой) приобретает все новые знания о целостности человека и развивающейся личности, о его взаимоотношениях с окружающим



миром, о педагогическом процессе и педагогической деятельности, о творчестве педагога.

Наша программа учитывает, что на уровне базового образования сегодняшний выпускник педвуза может быть знаком с идеей и теорией целостного педагогического процесса. В то же время для учителя-стажиста эта теория является относительно новой. Однако именно в русле этой теории развиваются современное педагогическое образование и школьная практика; с ней связываются надежды на целостное развитие ребенка. Поэтому теория целостного педагогического процесса является стержневой в программе преемственного образования учителя. Он поэтапно знакомится с системным, технологическим, инновационно-технологическим уровнями организации целостного педагогического процесса, выводящего на все более эффективные результаты.

Третий принцип: связь нового уровня знаний и развития с практикой педагогического процесса. Программа предусматривает занятия в различных формах: теоретических и практических; в аудиторных и школьных условиях; под руководством профессорско-преподавательского состава и самостоятельно; фронтально, в группах и индивидуально; через анализ заданий и организацию личностных переживаний педагогических ситуаций; самоанализ личного опыта и разработка творческих проектов и др. Все это не только теоретически обогащает учителя, но и влияет на его ценностные ориентации, поднимает мышление, актуализирует значимость личностной позиции, обогащает опыт. Такой образовательный процесс непосредственно прокладывает мостик к практической деятельности: к новым способам познания детей, к новому стилю общения с ними, к более высокому уровню организации педагогического процесса, к творческому самовыражению в профессиональной работе.

Четырехуровневая программа, идущая под общим названием «Основы гуманистической педагогики», рассчитана на послевузовское образование, вторую, первую и высшую квалификационные категории.

Эти квалификационные категории, как известно, введены в связи с аттестацией учителей. Аттестация предусматривает оценку уровня квалификации, дифференциацию учителей по уровням профессионализма. Уровень профессионализма выражается в профессионально-личностном развитии. Если характеристику квалификационной категории связать с определенным уровнем профессионально-личностного развития педагога, то увидим органическую связь аттестации с непрерывным повышением образовательного ценза. Поэтому в прорабатываемых в Вологодской области материалах и документах по атте-

станции мы рассматриваем аттестационный процесс в системе непрерывного педагогического образования.

Непрерывное педагогическое образование есть объективная необходимость для развития профессионализма учителя во всем мире. Это — базисное, первичное явление по отношению к аттестации, которая выступает «надстройкой», явлением вторичным. Если аттестация при определенных условиях может отсутствовать, то непрерывный профессиональный рост учителя, так или иначе стимулируемый, сохранится при любых условиях.

Введение аттестации в систему непрерывного образования педагога — наиболее оригинальная и важная характеристика аттестационного процесса в нашем регионе. Мы не рассматриваем аттестацию как преимущественно контролирующе-оценочный акт, а ценим ее как серьезный стимул к профессиональному совершенствованию. Это особенно важно сейчас, когда профессионализм во многих случаях оставляет желать лучшего, когда многие профессионально значимые личностные аспекты учителя западают, когда не развита рефлексия и человеко-ориентированное профессиональное самосознание. Синтезируя аттестацию с непрерывным педагогическим образованием, можно помогать учителю подниматься на новый, заявляемый им уровень профессионального роста.

В этом случае непрерывное образование учителя непосредственно «работает» на аттестацию. В свою очередь, аттестация, как стимул (сегодня он еще не набрал свою силу), способствует разворачиванию системы непрерывного педагогического образования.

Обеспечению аттестации в системе непрерывного образования педагога способствуют:

- рейтинговые курсы;
- объединенные курсы (рейтинговые и проблемные, когда последние служат продолжением и углублением рейтинговых);
- собеседование по результатам занятий экстерном;
- проблемно-установочные семинары;
- индивидуальные консультации;
- обобщение личного творческого опыта;
- скоординированная работа экспертов при анализе и оценке практического опыта учителей.

Подготовке к аттестации на вторую категорию служат образовательные и различные проблемные курсы.

На основе теоретического анализа и опыта можно определить ряд первостепенных условий, при которых аттестация пойдет более успешно, функционируя в системе непрерывного педагогического образования.

1. Таким образованием должны быть охвачены все слои учителей: выпускники вузов, молодые учителя, учителя, претендующие на вторую, первую и высшую категории. Преемственность развития относится к каждому учителю. Не должно быть разрыва в логике непрерывного профессионального образования, связанного с совершенствованием педагогического опыта. Каждая предыдущая ступень образования и развития по целенаправленным программам есть база для «выращивания» учителя более высокого уровня. Разрыв же при достаточно строгой оценке профессионализма для многих учителей обернется невозможностью проаттестоваться на более высокую категорию.

2. Вся работа по аттестации должна идти по единой методологии и скоординированным программам.

3. С единой методологией аттестации и логикой непрерывного педагогического образования должны быть хорошо знакомы работники органов образования и руководители школ, непосредственно организующие процесс аттестации. Разнобой требований и критериев затрагивает нравственно-психологические аспекты аттестации.

4. В роли экспертов должны работать квалифицированные педагоги, специально подготовленные с точки зрения современных представлений о педагогическом процессе, личности ученика и личности учителя. Нравственное право быть экспертом учителя имеет тот специалист, который, по крайней мере, на категорию выше аттестуемого.

Принимая во внимание эти условия, можно заключить, что сегодня в регионе еще не сложилась система непрерывного педагогического образования, как и система аттестации учителей, тем более — педагогических работников в целом. (Такие системы могут складываться на уровне школы, района (города), области).

Одна из причин этого в том, что непрерывное педагогическое образование многими понимается неверно: как организация всевозможных курсов для учителей. Однако такой подход в лучшем случае удовлетворяет стихийные потребности учителя. Акцент делается на внешнюю занимательность образования («интересно — не интересно»). Здесь нет самодвижения образования, идущего от осознания учителем своего уровня профессионализма и целенаправленных собственных усилий. Не затрагивается главное: логика педагогического образования, преемственного роста учителя, логика поступательного профессионально-личностного развития, когда выпускник педвуза проходит этап адаптации, становится профессионалом (т.е. способным решать педагогические задачи на профессиональном уровне), затем — мастером и, наконец, творцом нового педагогического процесса.

Непрерывное педагогическое образование — явление многоаспектное, и мы не ставили задачей рассмотреть его с разных сторон. Для

начала мы хотим обратить внимание лишь на один практически значимый вопрос: непрерывное педагогическое образование, поднимающее учителя на все новые ступени профессионализма, и аттестация, стимулирующая профессиональный рост, — единый и вполне управляемый процесс. Механизм же управления связан с профессиональными потребностями учителя.

Литературные источники.

1. Зинченко Г. П. Предпосылки становления теории непрерывного образования // Советская педагогика. — 1991. — № 1. — С. 81-87.
2. Концепция непрерывного образования // Народное образование. — 1989. — № 10. — С. 3-12.
3. Концепция педагогического образования. — М.: Гос. ком. СССР по народному образованию, 1989.
4. Лушников И. Д. Программные материалы по педагогике для аттестации учителей. — Вологда, 1994.
5. Непрерывное образование: чтобы концепция заработала // Вестник высшей школы. — 1991. — № 5.

### **ИПКипК предлагает**

**Методическое пособие  
для учителей английского языка и методистов:**

*Тесты по английскому языку для 9 класса.*

**Сборник содержит тесты для контроля коммуникативных умений учащихся 9 классов, а также инструкции по проведению, проверке и обработке результатов тестирования.**



---

## ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

*Е. И. Касаткина, зав. кабинетом методики  
дошкольного образования, ст. преподаватель кафедры психологии*

Поступление ребенка в школу — большое событие в его жизни. Этого момента ждут, к нему готовятся. Будут ли школьные годы счастливыми для ребенка, станет ли учение для него радостью или непосильной обузой, во многом зависит от того, насколько ребенок подготовлен к школе в детском саду или семье.

Особую актуальность проблема готовности ребенка к школе приобретает в связи с постановлением администрации Вологодской области от 18.01.93 г. № 18 «О выплате пособий на детей дошкольного возраста», т. к. в основном, решением этой проблемы будут заниматься родители.

Исследования психологов показали, что готовность учиться преднамеренно и сознательно складывается у дошкольников постепенно, под влиянием взрослых, которые помогают детям развить такие качества, как самостоятельность и ответственность за порученное дело, умение одновременно со всеми начать и закончить, слушать, не отвлекаясь, отвечать на вопрос, когда вызывают, активно воспринимать предлагаемый материал.

До сих пор не стихают дискуссии, касающиеся критерия готовности детей к школе, их психологической готовности, содержания обучения и т. д. Авторы «Концепции дошкольного воспитания» В. В. Давыдов и В. А. Петровский в качестве основного недостатка общественного дошкольного воспитания определили учебно-дисциплинарную модель при организации педагогического процесса в детских садах. Отметим, что цель дошкольного воспитания сведена к подготовке детей к школе, к обеспечению суммой конкретных знаний, умений, навыков: недостаточно учитывается специфика развития в

дошкольном возрасте, самооценку этого периода жизни ребенка. В Вальддорфских детских садах воспитание детей не рассчитано на ранние плоды обучения, какое бы одобрение в обществе это ни встречало. Здесь избегают любой нагрузки на память, всего, идущего от школы, особенно обучению чтению, письму до школы.

Чтобы правильно воспитывать дошкольников, взрослым надо хорошо знать, что собою представляет каждый ребенок, важно уметь выделить те свойства и особенности его индивидуальности, которые при подготовке к школе следует развивать в первую очередь. Это любознательность, работоспособность, усидчивость. Определить те качества, которые пока не поздно, надо изменять. Наконец надо четко представлять и сами педагогические формы, методы и приемы, наиболее эффективные в процессе подготовки ребенка к школе.

Педагогам и родителям следует помнить, что ребенок учится через подражание, значит взрослому в окружении детей необходимо вести себя естественно и выжидать, как на это отреагирует каждый ребенок в отдельности, а не начинать с какой-либо определенной методики или правил. Нужно с внутренним участием следить за поведением и действиями ребенка, стараться почувствовать его натуру, предоставив при этом полную свободу в восприятии и осмыслении жизни, вмешиваться только тогда, когда это совершенно необходимо. Дети подражают не только взрослым, но и своим сверстникам. А: «Я умею сама завязывать ботинки. Знаешь, как я этому научилась? Я подсмотрела это у сестры. Когда я хочу чему-нибудь научиться, мне не надо ничего объяснять. Я просто смотрю, а потом уже могу сама».

На что же, на наш взгляд, необходимо обратить внимание при подготовке детей к школе взрослым, осуществляющим воспитание ребенка?

В комплексе обсуждаемых проблем взрослые недостаточно внимания уделяют психологической готовности ребенка к школе в плане его способности к учению. Способности, к великому сожалению, от природы не даются, их надо развивать, а вот познавательная потребность, наоборот, дается прямо сразу от природы (хотя ее тоже надо развивать), и именно от нее в самой значительной степени зависит развитие способностей. Эта потребность обеспечивает добычу знаний, то, что называется расширением кругозора.

Для развития способностей необходимо, чтобы умственная деятельность протекала на фоне ярко выраженных положительных эмоций — чувства радости, удовольствия, иногда даже интеллектуального восторга. Такой фон и обеспечивает познавательная потребность. Этой потребностью ребенок наделен буквально с первого дня рождения. Выдающийся швейцарский психолог Жан Пиаже считал, «что позна-

вательная потребность проявляется раньше, чем такая важная потребность, как потребность в общении».

Многие родители и воспитатели делают все возможное, чтобы эту потребность подавить (это нельзя, это не трогай, тебе еще рано, не мешай, я не знаю и т. д.), и поэтому у большинства детей способность к учению развивается очень медленно. Осуществляя подготовку детей к школе, очень важно развивать в ребенке любознательность, умение сравнивать, сопоставлять, анализировать, потребность отвечать на возникающие вопросы самостоятельным поиском, формировать интерес к знаниям, самостоятельному добыванию их (не торопиться ответить ребенку на вопрос, который вызвал у него затруднение). Дать возможность ребенку подумать, вспомнить, сравнить, т. е. найти ответ на заданный вопрос. Ребенок должен иметь свои собственные мысли и уметь их выражать. В свое время, об этом очень хорошо сказал К. Д. Ушинский: «Не уметь хорошо выражать свои мысли — недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей — еще гораздо больший: самостоятельные мысли вытекают только из самостоятельно же приобретенных знаний». Очень важно развивать мыслительную активность ребенка, которая ведет к овладению словесно-логическим мышлением. Для его развития необходимо: отвечать на многочисленные вопросы ребенка (почему? отчего? зачем?), помочь ребенку сравнивать предметы, выделяя их существенные признаки, учить ребенка мыслить, опираясь не только на восприятие, но и на представления, обогащать активный словарь ребенка, помогать ему синтаксически овладеть более совершенными формами речи, способствовать развитию у детей обобщений. Развивая словесно-логическое мышление у детей, взрослый должен учитывать то, что его развитие зависит от того, насколько ребенок понял задачу, которая перед ним поставлена, от имеющихся у него знаний и от того, насколько развито умение думать.

Для развития логического мышления следует использовать дидактические игры, стихи-шутки, головоломки, педагогические задачи и ситуации, задачи на развитие смекалки, прием ошибок взрослого, столкновения мнений. Эти приемы вызывают у детей положительные эмоции и при их выполнении они испытывают чувство радости, удовлетворения. Помнить о приеме-сравнении — «основе какого-либо понимания и мышления», — как говорил К. Д. Ушинский. Сопоставляя предметы и явления окружающей действительности, ребенок овладевает анализом, учится самостоятельно делать выводы, замечать сделанные им самим ошибки.

От чего же зависят способности ребенка? Во-первых, от биологических факторов: зрелости его тела и мозга. Ребенок, рожденный дебилом, не станет психически нормальным человеком. Роковую ошиб-

ку природы, как это ни печально, воспитанием не исправить. Во-вторых, конечно, от обучения. Ведь мышление, память, восприятие не растут, подобно дереву, чтобы они сформировались, ребенка надо учить. Учить мыслить, запоминать, воспринимать. Наконец, от воспитания — формирование потребностей и желаний. Но желаниями ребенка необходимо управлять.

Для чего нужно взрослым оценивать способности ребенка? Конечно для того, чтобы решать, что можно с ним делать, а что нельзя.

Поддерживая познавательную потребность ребенка, наложить «вето» на все запреты:

1. Бесполезно и вредно запрещать ребенку то, что жизненно необходимо. Он все равно не сможет выполнить наших требований в силу интереса к окружающей его действительности, которую он познает путем ее исследования. Ему просто необходимо двигаться и познавать на достигнутом уровне. Поэтому ребенка должна окружать развивающая среда, возможность в активном движении, уединении (автономии) и др.

2. Слово «нельзя» — это всего лишь звук и его нужно сделать сигналом убедительным в его запрещающем значении.

Известны только три причины, достаточно веские, чтобы сказать ребенку «нет»:

—если выполнение желания ребенка может причинить ему вред, например, выйти в прохладную погоду без пальто;

—если выполнение его желания может повредить другим, например, нельзя шуметь, когда спит сестренка, не мешать товарищам слушать сказку;

—если могут пострадать какие-либо вещи, как например, при рисовании карандашами на стенах.

3. Запрет в жизни ребенка — это одно из условий развития внутреннего активного торможения. Но без него невозможно развитие способности к самоограничению, к отказу от удовольствий ради человека и дела, к дисциплине. Оно необходимо ребенку как основа активного, сознательно направленного внимания, без которого невозможны сложные формы обучения и самостоятельная работа. В данном случае запрет оправдан.

4. Для психического развития детей вредна невыполнимость запрещающих требований старших. Отсюда берут начало очень многие случаи невротического развития (срывы). Невыполнимостью наших запрещающих требований мы создаем потенциал для их нарушения, мы обрекаем ребенка на то, чтобы он стал нарушителем и чувствовал себя таковым! Нарушителем — по нашей вине, и об этом он знает или смутно подозревает.



5. Внутренний запрет нравственного порядка, являясь следствием нравственного уклада семьи, группы более похож на отказ, на неприятие явлений безнравственных.

Не ждите покоя — любой мальчишка, любая девчонка непременно должны получить от вас горсть душевного тепла и человеческого внимания.

При подготовке детей к обучению в школе воспитатели и родители должны принимать во внимание следующие педагогические условия.

Предлагаемые задания должны представлять для детей интерес. Интерес побуждает ребенка к преодолению трудностей, усиливает внимание к учебному материалу, его восприятию, способствует лучшему его усвоению. В процессе интересной деятельности дошкольники более активны, эмоциональны.

Дети должны овладеть способами выполнения разнообразных заданий. Это также вызывает у детей интерес, вырабатывается умение слушать ответ товарища. Они вносят дополнения и поправки, доказывают правильность ответа, конечно же, полученные знания используют в практической деятельности. Наряду с овладением способами, широко используются занятия в форме деловых игр, игровые ситуации, введение мотивов, значимых для детей, опора на имеющиеся знания, на развивающийся познавательный интерес. Все это поддерживает интерес ребенка на протяжении всей деятельности.

В процессе обучения педагог должен разъяснить детям не только способы выполнения заданий, но и нормы отношения к ним, создать положительную эмоциональную обстановку, которая обеспечивается доброжелательным общением педагога с детьми.

Содержание учебных заданий, решение педагогических задач, ситуаций должно заключать в себя сильные для ребенка трудности, т. е. освоение нового всегда трудно. Необходимо помнить, что когда предупреждают, что новое дело трудное, то оно делается трудным вдвойне. Поэтому надо отказаться от такой «мотивации» нового и предлагать его детям как видоизменение известного ребенку дела. Выполнение сопровождается рассказом о том, как его выполняют другие дети, избегая инструктирования.

К сожалению, взрослые часто пренебрегают такой формой общения, пытаясь во всем быть правильными и правыми, неосознанно пытаясь показать и доказать, что они-то умеют избегать ошибок. Это, конечно, позволяет взрослым постоянно быть в лидерах, но снижает заинтересованность детей в предложенном деле. Другой особенностью поведения взрослого является спешка, их старание все сразу объяснить и показать. Это то, что называют неумением сыграваться, разыгрываться, получать удовольствие от доигрывания, от самой игры.

Методы руководства должны обеспечить активную деятельность ребенка на протяжении всего занятия с ним. В практике же, на занятии активность проявляют одни и те же восемь-десять человек, а остальные являются и остаются лишь свидетелями ответов сверстников и далеко не все из них внимательны к этим ответам.

Для активизации детей во время организованной деятельности Е. Е. Шулешко предлагает объединять детей в небольшие компании. Через наблюдения он доказал, что предоставленные самим себе, дети в группе из 20-30 человек естественным образом делятся на микрогруппы по 3-5 человек. Как правило, в педагогической работе воспитатели и учителя редко видят и используют большие возможности таких микрогрупп. Хотя именно в них таятся корни успеха развивающего процесса. Как в сложившихся группах, так и в заново возникающих при самостоятельном делении детей с помощью, например, считалок, внутренние взаимоотношения являются неформальными. Дети здесь либо уже связаны совместными играми, знаниями, общим опытом жизни и тайнами, либо эти связи самостоятельно быстро устанавливаются. А все это является плодотворной почвой для того, чтобы знания можно было передавать друг другу, помогать приятелю, поддерживать его. Внутри такой группы возникают по-человечески благоприятные и эмоционально само собой разумеющиеся условия для сравнения своих знаний, умений, возможностей с возможностями, умениями и знаниями своего друга. Возникновение такой ситуации, когда ребенок как член группы сравнивает себя с каждым ее членом, крайне необходимо. В такой ситуации происходит скачок в развитии самосознания. К оценке же деятельности ребенка взрослыми существует несколько другой подход.

Дети значительно отличаются друг от друга. Одни активны и общительны, другие пассивны и замкнуты, одни обладают относительно широким кругозором, знания других оставляют желать лучшего. Все это зависит от индивидуальных особенностей детей, развития их памяти, мышления, состояния нервной системы, темперамента. Поэтому оценка деятельности каждого ребенка должна быть индивидуальна, в сравнении с прошлыми результатами, в беседе с глазу на глаз, чтобы не нарушить психику воспитанника.

Одним из важных моментов подготовки детей к обучению в школе является:

— Воспитание воли. Дети должны усвоить понятие «надо», которое заставляет ребенка считаться не только со своими желаниями, но и желаниями окружающих, уметь быть сдержанными, ответственными за свое поведение. Развить у детей настойчивость, терпение, усидчивость. Воспитывать через игры: мозаика, лото, раскрашивание карти-

нок в книгах и т. д. Сформированность у дошкольников нравственно-волевых качеств проявляется в активности детей в разных видах деятельности (внимание к разъяснениям взрослого, стремление отвечать, участвовать в общей беседе, дополнять ответы товарищей), дисциплинированности, стремлении к качественному выполнению заданий, самостоятельному преодолению трудностей.

Взрослому необходимо научиться выделять среди общей массы детей одаренных и интенсивно решать их проблемы. Можно ли вычленивать одаренного ребенка? Да, т. к. для него характерны любознательность, хорошая память и легкая обучаемость, богатый словарный запас, упорство в достижении цели, чувство справедливости, развитие воображения, творчества, высокий энергетический уровень, мало спят, хорошие физические показатели (смена зубов к 7 годам). Организуя длительные наблюдения за деятельностью ребенка, взрослый может выявить уровень его развития (неспособный, одаренный) и с учетом этого выстроить воспитательно-образовательный процесс.

Для выявления уровня подготовленности ребенка к школе необходимо использовать диагностико-психологические методы, которые помогли бы проследить развитие детей, выявить их потенциальные возможности в формировании способностей к учению.

Психологи могут измерить, на что способны память, мышление, восприятие, воображение ребенка с помощью диагностических методик (тестов). Французские психологи Бине и Симон еще в начале века разработали целую серию тестов для детей. Тут и задачи с числами и комбинациями геометрических фигур, и нелогичные фразы вроде: «Один несчастный велосипедист разбил себе голову и тотчас же умер. Его доставили в больницу и очень боялся, что он не выздоровеет». Сообразит ли маленький ребенок, где скрыта ошибка? Бине и Симон создали школу, с помощью которой можно было определять, отстают ли дети по умственному развитию от сверстников, опережают их или находятся на одинаковом с ними уровне.

А ежедневное общение с ребенком дома? Ведь мы, сами того не замечая, постоянно решаем для себя: это малыш может, а это нет, на это он способен, а это придет позже. Измеряются не только знания, умения малыша, но и его потребности, желания. Дошкольный возраст — это период практического овладения речью. От того, насколько ребенок владеет речью, зависят его дальнейшие успехи в школе. Поэтому Е. Е. Шулешко предлагает в дошкольном возрасте развивать диалогическую речь. Развивая диалогическую речь детей, необходимо стремиться, чтобы ответы их носили осмысленный характер, создавая такие ситуации, которые стимулировали бы беседу детей. Дети должны свободно выражать свои мысли, выражать свое отношение к предмету

высказывания. В первую очередь научить детей отвечать на вопросы взрослых и сверстников осознанно и понятно. В любой ситуации задать вопрос, если что-то не понятно или заинтересовало. Вступать в контакт (речевой) со взрослыми, пришедшими в гости, свободно.

Критерием подготовленности ребенка к обучению в школе является его подвижность, любознательность, самостоятельность, внимание друг к другу, открытость взрослым и отсутствие привычных школьных форм организации работы, которые поразят учителя, пришедшего в детский сад для знакомства со своими будущими учениками.

#### ЛИТЕРАТУРА.

1. Жутикова Н. В. Психологические уроки обыденной жизни. — М.: Просвещение, 1990.
2. Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. — М.: Просвещение, 1991.

## ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*С. В. Зорина, аспирантка ИПКиППК*

Одним из резервов успешного воспитания и обучения, обеспечения каждому ребенку адекватных условий для его развития, формирования полноценной личности, получения должного образования является осуществление преемственности в работе дошкольного и школьного учреждений, так как именно в дошкольном возрасте закладываются основы будущей учебной деятельности.

Все вышесказанное прежде всего относится к детям, имеющим интеллектуальные расстройства.

В настоящее время увеличивается количество специальных классов в школах, а также общее число детей с задержкой психического развития (ЗПР) в разных возрастных группах, которые по сформированности ряда психических функций находятся как бы на более ранней возрастной стадии.

В мою задачу не входит раскрытие всех признаков этого состояния, проблем, связанных с преемственностью по всем направлениям коррекционного воздействия в работе с данной категорией детей. Речь

пойдет о дошкольниках с ЗПР, с нарушением речевого развития, а именно, с нарушением грамматического строя речи.

Невнимание к этим нарушениям в дошкольном возрасте может способствовать появлению вторичных отклонений в развитии ребенка с ЗПР в школьном возрасте. Вот поэтому, ранняя и целенаправленная коррекция отклонений речевого и психического развития является одним из важнейших условий эффективности логопедической работы, обеспечения готовности детей к школьному обучению.

Анализ литературы, в которой характеризуются психологические особенности младших школьников с ЗПР, а также данные исследований речи позволяют сделать вывод о том, что дети с ЗПР не достигают к семилетнему возрасту необходимого уровня речевой готовности, включающей в себя и определенный уровень сформированности грамматического строя речи. Это еще раз говорит о важности своевременной коррекции нарушенных высших психических функций аномального ребенка, в том числе и речевой функции.

Сейчас термин «задержка психического развития» используется для обозначения сборной группы дизонтогенезов (аномалий развития). ЗПР вызывается различными этиологическими факторами (причинами): конституциональными особенностями ребенка; хроническими соматическими заболеваниями; неблагоприятными условиями социального воспитания и, главным образом, органическими повреждениями центральной нервной системы. Однако, сходство состояния эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности объединяют детей с подобными нарушениями в отдельную аномальную категорию.

Для дошкольников с ЗПР характерно наличие комплекса дефектов речи и сочетание различных речевых нарушений. На речевое развитие детей данной категории оказывают влияние их психологические особенности:

- недоразвитие эмоционально-волевой сферы (эмоционально-волевая сфера детей с ЗПР как бы соответствует уровню детей более младшего возраста, для этих детей характерна повышенная эмоциональная восприимчивость, частая смена настроений, истощаемость эмоциональных реакций);

- пониженная работоспособность;

- недостаточная продуктивность памяти, особенно в условиях нагрузки;

- слабая сформированность и неадекватность внимания.

Особенности познавательной деятельности, психофизического развития дошкольников с ЗПР изменяют процесс овладения ими речевой функцией и определяют своеобразие их речевой деятельности:

речевую инактивность, ограниченность словаря, бедность грамматических конструкций, затруднения при развернутом высказывании.

Формирование лексики ребенка тесно связано с развитием, уточнением и осознанием представлений ребенка об окружающем мире и во многом определяется уровнем его познавательной деятельности.

В связи с этим, основной чертой словаря дошкольников с ЗПР является его малый объем и неточность. В речи преобладают существительные и глаголы, прилагательные встречаются значительно реже. Это связано с тем, что усвоение прилагательных вызывает определенные трудности. Следует отметить употребление дошкольниками с ЗПР прилагательных с неточным значением, неадекватное обозначение выделенных качеств предметов (прямоугольная веревка, нетесный забор и т. п.). Многочисленные ошибки допускают дети с диагнозом «ЗПР» и при образовании прилагательных от существительных (черниковое варенье, трусовый заяц, дождный день, зайчиное ухо, весельный праздник, волкин хвост, соломенная крыша, садишный цветок, сосная крыша). Характерным признаком лексики данной категории детей выступает и недостаточность антонимических и синонимических средств языка, причем, антонимы детьми подбираются легче, чем синонимы.

Наиболее распространенными среди речевых нарушений у дошкольников с ЗПР являются нарушения грамматического строя речи. Экспериментальным путем установлено, что нарушения грамматического строя речи, проявляющиеся в: 1) элементарности грамматических конструкций (для речи этих детей свойственно преобразование сложноподчиненных предложений в простые; преобладание простых, нераспространенных предложений; редкое обозначение в предложениях причинно-следственных связей, целевых, условных отношений); 2) несформированности словообразовательных процессов (неправильное употребление приставок, суффиксов; ошибки при преобразовании слов одной части речи в другую и т. д.; 3) несформированности операций программирования (замысла, построения) (пропуск подлежащего, сказуемого, т. е. семантически значимых компонентов речевого высказывания; воспроизведение серии отдельных высказываний, объединенных случайными ассоциациями при составлении рассказа на заданную тему; невозможность подчинения речевого высказывания первоначальному замыслу, соскальзывание на несущественные детали); 4) несформированности операций грамматического структурирования (оформления) речевого высказывания (не соответствующее языковой норме употребление предложно-падежных конструкций, например: Птица сидит в ветке); смешение окончаний существительных в косвенных падежах множественного числа (много скамейков, лисята

у лисев); нарушение согласования существительного с прилагательным, числительным, местоимением в роде (две зайца, вкусная яблоко, поднял большой ветка), падеже (Восьмое марта сын поздравил маму); имеют место ошибки в обозначении лица и числа глагола (девочки подметаает, он пришла); изменение порядка слов в предложении (мальчик белку слепил, мама сварила компот вкусный), могут сохраняться у школьников с ЗПР до 4 класса.

Такого рода грамматические ошибки отрицательно сказываются на школьной успеваемости детей с ЗПР, вызывают их негативное отношение к учению в целом и, особенно, к урокам родного языка.

Учитывая то, что грамматика русского языка — один из ведущих предметов в процессе школьного обучения, тем важнее установить причины, лежащие в основе трудностей, которые испытывают при ее усвоении дети с ЗПР.

К нарушению грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР могут привести: 1) трудности дифференциации грамматических значений (например, значений числа, рода, падежа существительных, числа и лица глаголов и т. п.); 2) нарушение языкового оформления этих грамматических значений (зеленая лист, железный гвозди, дети читает, мальчик упала, вижу волку и т. п.); 3) нарушение фонематического восприятия, неумение дифференцировать на слух и в произношении звуковые образы различных форм (дома-дом, упало-упала, унес-вынес и т. п.).

Большая распространенность грамматических ошибок у дошкольников с ЗПР требует проведения углубленного исследования грамматического строя речи, умения дифференцировать грамматические формы слова в процессе обследования речи. Это позволит правильно определить основные направления коррекционного воздействия с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

В последующих статьях будут более подробно раскрыты разделы изучения грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР, предложены приемы и методы коррекции.



---

---

**ВЫПУСКНИК И ШКОЛА**  
**(по материалам социологических исследований)**

А. А. Мехова, к. ф. н.

Социологическая служба в Вологодском институте повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров работает второй год. Основное содержание деятельности лаборатории составляют исследования в области образования. Среди них крупномасштабное исследование «Развитие содержания профессионально-технического образования в условиях Вологодского регионального комплекса», рассчитанное на пять лет и имеющее цель способствовать созданию новой модели системы профтехобразования; исследования в сфере формирования регионального компонента образования, в частности, по программе создания русской национальной школы в Тотмье; совместно с Центром социологии школьного образования Санкт-Петербурга приняли участие в исследовании «Учительство в ситуации социально-политических перемен» и некоторых других исследованиях. Одной из главных своих задач наша лаборатория считает проведение мониторинговых исследований, опросов, социологических срезов, позволяющих получить объективную информацию, уловить тенденции и понять отношение педагогов, учащихся, родителей к тем новым процессам, которые идут в образовании. Подобные социологические исследования, на наш взгляд, необходимы и на уровне учебного заведения. Лаборатория окажет заинтересованным лицам посильную помощь. Кроме того, готовится к печати методическое пособие о работе социологической службы школы. В предлагаемой статье мы хотим познакомить читателя с некоторыми выводами, сделанными на материалах социологического исследования, проведенного в мае 1994 года в школах области. В дальнейшем мы планируем вновь обратиться к этим проблемам и более глубоко проанализировать наметившиеся тенденции и проблемы.



Каждый год школа расстается со своими выпускниками, с теми, образованием, воспитанием и развитием которых она занималась на протяжении 10 — 11 лет. Выпускник — особая категория: определенный социальный статус — учащийся — он уже утратил, а новый еще не приобрел. Выпускник стоит перед выбором, он выбирает себя в новой для него жизни. Естественно, и сам выпускник, и его выбор есть результат влияния многих факторов, многих социальных систем и институтов — семьи, общества, государства... Но удельный вес системы образования, того, что называем емким словом ШКОЛА чрезвычайно высок, хотя бы уже потому, что в стенах школы учащийся старших классов проводит 7 — 9 часов, а потом еще за ее пределами 4 — 6 часов выполняет учебные задания. Какие же взаимоотношения складываются в столь тесном общении? С каким чувством покидает выпускник школу? Как школа помогает своему питомцу сделать сложный выбор, перед которым он стоит?

Социальный заказ, который сегодня стоит перед школой можно сформулировать в самой общей форме как формирование инициативной, предприимчивой, самостоятельной личности, открытой для постоянного самообразования, готовой к новациям и изменениям. Заказ школе, исходящий от выпускника, во многом определяется его жизненными планами и в общем не расходится с теми ценностями и требованиями, которые предъявляет школе общество. Однако не секрет, что нежелание учиться, отсутствие любви к школе стали одной из важнейших проблем, волнующих и учителей, и родителей. По самооценкам выпускников только 23,2% выпускников довольны школой и почти всегда ходят туда с удовольствием, только 12% учатся с охотой.

Что же в первую очередь выступает факторами неудовлетворенности? На первое место среди того, что больше всего не нравится в школе, выпускники поставили отсутствие индивидуального подхода к учащимся (38,8%), на второе — объем домашнего задания (37,6%), на третьем — материально-техническая база школы (37%). Многие выпускники не удовлетворены отношениями с учителями (33,9%), бытовыми условиями (30,3%), содержанием учебного процесса, отсутствием выбора учебных дисциплин (21,8%).

Причины неудовлетворенности школой помогает понять анализ трудностей, с которыми чаще всего встречались учащиеся. Их ранжирование по оценкам учащихся дает следующие результаты:

1 место — не хватало времени на подготовку домашнего задания: 37,8% сталкивались с этим часто, еще 55,8% — иногда, и только 7,5% не считают это проблемой.

2 место — многие предметы преподавались скучно и неинтересно: 26,4% сталкивались с этим часто, еще 72% — иногда и только 3% никогда с этим не сталкивались.

3 место — не хватало силы воли для учебы: 28,8% — часто, 50,8% — иногда, 20% — не считают это проблемой для себя.

4 место — трудно усвоить новый материал: 16,4% часто испытывали трудности подобного рода, 73,9% — иногда и только 9,7% никогда с ними не сталкивались.

Что же привлекает учащихся в школе? В первую очередь — возможность общения со сверстниками: 79,4% поставили на первое место среди привлекательных черт школы наличие друзей, еще 42,4% — дружный класс. 36,4% выделили среди привлекательных черт занятия по отдельным предметам, 30,9% — возможность развивать себя, свой ум, свои возможности.

Большинство учащихся (70,1%) считают основной задачей школы передачу знаний, обучение умственной деятельности и полагают, что школа достаточно хорошо с нею справляется: исходя из привычной системы оценок, выпускники поставили школе «4». Надо полагать, что на это единодушие повлияло и то, что в выпускных классах сейчас учатся, как правило, только те, кто решил продолжить образование в вузе (86,5% выпускников отметили, что высшее образование им необходимо или желательно).

Только 21% учащихся считает, что в задачу школы в первую очередь входит подготовка к будущей жизни, научение тем качествам, которые помогут сориентироваться и выжить в этом непредсказуемом мире. Значительно ниже оценено то, как школа развивает самостоятельность ученика и его индивидуальные способности, повышает общий уровень культуры, а воспитание индивидуальности, лидера выпускники оценили лишь на «двойку».

Как видим, проблема в том, что, ставя на первое место в деятельности школы передачу знаний, выпускник находит в этом менее всего привлекательных черт. Определяя свое отношение к школе, он в первую очередь исходит из эмоциональной удовлетворенности общением, проявлением себя в этом общении. Безусловно, что оценки учащихся субъективны, они не всегда готовы оценить ту или иную сторону деятельности школы. В данном случае нас как раз интересует их мнение. В том, что зачастую взрослые его не знают или не учитывают, и кроется, на наш взгляд, причина многих конфликтов, взаимного непонимания.

Напрашивается по крайней мере один самый общий вывод: сегодняшний выпускник — это прежде всего человек, имеющий свои собственные представления о мире, готовый их отстаивать. Он более

раскрепощен, свободнее выражает себя в доступных ему, его пониманию формах. Он нацелен на самоопределение, главной ценностью для него является его индивидуальность, а значит и все вокруг него он оценивает с точки зрения представляющихся для самовыражения возможностей. В этом плане напрашивается по крайней мере один самый общий вывод: изменения, наметившиеся в последнее время в школе, связанные с более глубоким проникновением в систему процессов гуманизации и демократизации образования, отстают от изменений, происходящих в подрастающем поколении, и не удовлетворяют все возрастающие требования к индивидуализации обучения, стремления учащихся иметь свободу выбора, проявить самостоятельность.

Изменения в содержании образования пока проявляются лишь в обилии новых программ, спецкурсов, углубленном изучении предметов и появлении новых учебных дисциплин. Одно из следствий этого — перегруз информацией (39% выпускников отмечают это). При доминировании репродуктивно-механического подхода к оценке знаний учащихся главная задача школьников сводится к запоминанию и воспроизведению (более 50% выпускников считают, что их оценивают именно с этих позиций). И в этом также кроется одна из причин всеобщего равнодушия ученика к обучению в школе. Только треть выпускников считает, что школа — это место, где их учат самостоятельно мыслить, а большинство воспринимает ее как «фабрику посредственных знаний» с потогонной системой. Более видимый аспект проблемы — физические перегрузки и нехватка времени: в бюджете старшеклассника после 6 — 9-часового пребывания в школе и 4 — 6-часового выполнения учебных заданий остается 6 — 8 часов на сон и 2 — 3 часа на все остальное, включая бытовые проблемы, дорогу в школу и т.п. На технократизм в обучении и равнодушие к себе как личности школьник отвечает равнодушием к обучению, оценкам, школе в целом.

Ближайшие жизненные планы выпускников тесно связаны с профессиональным выбором, поэтому еще один критерий отношения к школе — формирование готовности сделать этот выбор. Следует обратить внимание, что непосредственно перед выпускными экзаменами 33,7% учащихся еще не определились в выборе профессии. Вместе с тем, как уже отмечалось, 86,5% выпускников намерены продолжить образование. Следовательно, при определении ближайшего будущего на первом месте стоит возможность получить высшее образование, а не какую-то определенную профессию.

Однако, как показывает практика и наши исследования, далеко не все выпускники смогут осуществить свои планы. Только 7,3% выпускников оценивают свои шансы на поступление в вуз как высокие, еще

65% считают, что есть надежда, 20% считают, что практически не имеют шансов поступить в институт. По нашим расчетам оценки несколько завышены: примерно каждый второй из планирующих поступить в вуз потерпит неудачу. Наблюдения показывают, что многие выпускники не готовы к такой ситуации, не имеют запасного варианта в своих ближайших жизненных планах.

Интересным в этом плане представляется анализ самооценки готовности учащихся к решению различных жизненных проблем. На общий вопрос: «Готовы ли Вы к преодолению жизненных трудностей?» ответы распределились следующим образом:

«Да» — 31,3%

«Очень слабо готов» — 41,7%

«Нет» — 3,7%

«Затрудняюсь ответить» — 23,3%

При этом юноши значительно выше оценили свою готовность к преодолению трудностей, чем девушки (40% против 26%). 40,2% выпускников считают, что готовы зарабатывать себе на жизнь (только 12,8% не считают себя готовыми к этому). И вновь самооценка юношей была выше: 52,2% против 33% готовы и только 1,6% юношей считают себя не готовыми зарабатывать на жизнь против 19,4% девушек. Заметим, что в плане профессионального выбора и в отношении готовности к жизни в целом различие в предпочтениях и самооценках юношей и девушек проявляется значительно существеннее, чем в отношении учебы. Так деловое партнерство считается, видимо, чисто мужским делом: 42,6% юношей против 18,4% девушек считают себя готовыми к нему и соответственно 3,3% против 9,7% — не готовы. Наибольший процент ответивших «да, готов» выявился в вопросе «Готовы ли Вы к сексуальной жизни?» — 48%. Только 9,1% выпускников считает себя не готовыми к этому. И здесь будущие мужчины были более щедры в оценках собственных способностей: 68,9% юношей против 35,6% девушек. А вот в вопросе о готовности завести семью тенденция поменяла направление: 44,5% выпускников констатировали свою неготовность, еще 27,4% отметили очень слабую готовность и только 15,2% посчитали себя готовыми для семейной жизни. При этом не готовы 60,7% юношей против 30% девушек.

Самую же низкую самооценку получила готовность выпускников к участию в общественно-политической жизни: 58% ответили «нет, не готов», сопровождая свой ответ комментариями типа «а зачем мне это надо?», «никогда не буду этим заниматься», «я не хочу быть готовым к этому» и т.п. По-видимому, общественно-политические события последних лет в нашей стране и отношение к ним родителей разочаровали молодежь и не вызывают желания включиться. Возможно,

сказывается и то, что школа от недавней перегруженности общественно-политическим и идеологическим воспитанием «ударилась» в другую крайность — в полное отсутствие такового. Так или иначе, но эти цифры заставляют задуматься, насколько граждански активных членов получило наше общество в лице выпускников школы 1994 года, насколько можно на них рассчитывать на пути демократических преобразований, которые проходят сегодня и в первую очередь нуждаются в сознательном и активном участии граждан.

Итак, современный выпускник не боится жизненных трудностей. Он трезво и практично оценивает свои способности в их преодолении и достаточно оптимистично смотрит в будущее: 18,8% уверены, что все у них будет хорошо, они добьются поставленных целей в ближайшем будущем; 56,4% признают, что возможны непредвиденные трудности в реализации их планов; только 5,5% не ждут от будущего ничего хорошего; 19,4% затруднились что-либо предположить.

Реализацию своих жизненных планов выпускники закономерно связывают с профессиональным выбором.

Предпочтения в профессиональной сфере выглядят примерно так:

25,8% выпускников школ 1994 года решили освоить профессию в сфере гуманитарного труда, включая юриспруденцию;

22,7% — управленческий труд и банковское дело, включая предпринимательство и коммерцию;

14,7% — педагогика;

13,5% — производственно-технический труд;

5,5% — сфера услуг;

3,7% — воинская служба.

Как видим, выпускники школ в своем профессиональном выборе прежде всего предпочитают сферу гуманитарного труда, а также управленческого и экономического. Сегодняшний выпускник более реалистично смотрит в мир, чем это было в прошлые десятилетия. У него меньше иллюзорных планов и романтических мечтаний. Никто не хочет стать путешественником или космонавтом, принять участие в «стройке века». Все гораздо практичнее. Главная из новых проблем — где можно больше заработать денег, чтобы жить самостоятельно.

Практически во всех сферах наблюдается существенное различие в предпочтениях юношей и девушек. Для девушек на первом месте стоит гуманитарный труд и педагогика, для юношей на первые позиции выдвинулся производственно-технический труд и сфера экономики.

Процесс профессионального самоопределения зависит и от того, какие представления сложились у молодых людей о тех или иных профессиях. Как показали исследования, самыми престижными выпускники считают профессии юриста (80,7% поставили ее на первое

место в рейтинговом списке), экономиста (60% выпускников поставили ее на первое место), банковского служащего (54,3%). Затем в порядке предпочтения идут: предприниматель, врач, бухгалтер, брокер, журналист, продавец, манекенщица, научный работник, офицер, секретарь-референт, инженер, педагог, работник сельского хозяйства, рабочий. Определяя корреляцию между престижностью профессий и тем выбором, который сделали выпускники, следует учесть помимо прочих причин и то, что подавляющее большинство выпускников ориентированы на получение высшего образования, при этом лишь единицы планируют получать его за пределами области. Тем самым, выбор во многом определен и профилем семи высших учебных заведений Вологодской области.

Тревожит тот факт, что среди престижных групп профессий не оказалось ни одной, непосредственно обращенной к производственно-технической деятельности. Весьма низкую оценку получили все основные профессии — рабочий, работник сельского хозяйства, инженер, педагог — от которых в первую очередь зависит экономический и технический прогресс. Тем более в нашей индустриально-аграрной области с крупными промышленными и сельскохозяйственными комбинатами и предприятиями. На первый план вышли профессии, до недавнего времени не известные и не играющие определяющей роли. Безусловно, здесь сказались и личные предпочтения выпускников, в какой-то мере облегченно-деформированное представление о трудовой жизни. С другой стороны — это объективное отражение сегодняшней нездоровой социально-экономической ситуации, при которой энергия, творческий потенциал значительной части активного населения направлены в непроизводительную сферу, прежде всего в коммерцию, где велик соблазн быстрого обогащения. Словом, налицо «перестройка» типа мышления современной молодежи, утверждения в ее среде новых ценностей, преимущественно престижно-материальных.

В данной статье мы не затрагиваем проблем нравственного становления старшеклассников — они требуют самостоятельного большого обсуждения. Остановим внимание лишь на одном моменте. В одной из анкет, адресованной выпускникам, был проблемный вопрос о праве человека использовать в борьбе за существование любые, вплоть до противоправных средств. Часть наиболее эгоистичных молодых людей, пренебрегающих высокой моралью, ответивших, что полностью согласны с этим, составила 20,1%; занимающих более мягкую позицию и ответивших, что согласны с этим частично — 44,5%; 19,5% задумались о нравственной ответственности перед другими и отметили, что согласны с этим только отчасти; и только 13,4% выпускников

твердо ответили, что совершенно не согласны с подобным утверждением. Интересно, что в группе выпускников, всерьез задумавших заняться трудом в сфере экономики — предпринимателей, экономистов, утвердительно на этот вопрос ответили уже 30,1%, тогда как среди тех, кто к предпринимательству и экономике не проявляет интереса, их 14,3%. Что это: молодежь, рвущаяся в бизнес, не имеет должной нравственной подготовки или сама суровая логика предпринимательской деятельности (по крайней мере в сегодняшних условиях) требует такой установки, побуждает отказаться от ряда универсальных нравственных норм? Как реагировать на такое положение вещей школе?

Главное, необходимо иметь в виду, что школа выпускает сегодня своих питомцев в иное общество в сравнении с прошлыми годами. В сегодняшнем обществе больше свободы — политической, экономической, личной — а значит больше и соблазнов, ловушек. В нем меньше социальных подпорок и подстраховок извне. В нем коллектив «не давит» на личность, но уже и не отвечает за нее. В нем все больше проявляется борьба за существование по принципу «каждый сам за себя». Гуманистическая миссия школы в таких условиях прежде всего будет заключаться в том, чтобы формировать у выпускника адаптивные способности — психологическую устойчивость, жизнестойкость и самостоятельность. Самоорганизация, самообразование, самоопределение становятся главными китами вхождения молодого человека в жизнь.



---

## ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ (X-XI) КЛАССАХ

Г. Ю. Козлова

На уроках русского языка в старших классах решаются важные задачи: совершенствование орфографической и пунктуационной грамотности, речевых умений в устной и письменной формах. Кроме того, формируется умение работать со справочной литературой, составлять план, конспект, отбирать необходимый материал по теме и др.

Малое количество часов (1-2 в день) заставляет учителя тщательно продумывать как отбор содержания повторяемого материала, так и формы работы на уроке. Безусловно, во многом содержание уроков будет определяться особенностями данного класса, типичными ошибками учащихся, методикой работы учителя.

Сейчас мы рассмотрим лишь некоторые возможные пути решения стоящих перед учителем задач в обычном классе средней школы<sup>1</sup>.

К концу IX класса завершено систематическое изучение курса русского языка, что позволяет учителю объединить повторяемый материал в блоки. Этот принцип работы, помимо экономии времени, дает возможность сопоставить близкие по содержанию темы, выявляя в них общее и различное. При этом имеет смысл широко использовать графические схемы, обобщающие таблицы, опорные сигналы. Методисты предлагают варианты блоковой подачи тем по орфографии и пунктуации: «Правописание НЕ с разными частями речи», «Орфограммы в приставках», «Орфограммы в суффиксах слов» и др.<sup>2</sup>

Грамматические темы также можно объединить в блоки, взяв за основу один из признаков, например, общность функций различных грамматических средств. Так, в русском языке существует целый ряд соотносительных средств обозначения лица речи (лексических — имена существительные со значением лица, лексико-грамматических —



личные местоимения, морфологических — категория лица глагола, синтаксических — структура простых предложений), выбор того или иного из них обусловлен речевой ситуацией и задачами общения. Внимание не только к тому, что объединяет сопоставляемые варианты, но и к различиям между ними, позволяет вести работу над совершенствованием таких качеств «хорошей» речи, как точность, уместность, выразительность, богатство. Развитие речи учащихся, письменной и устной, остается одной из главных задач работы по русскому языку в старших классах, поскольку состояние речевой культуры школьников (да и общества в целом) вызывает тревогу (о чем свидетельствуют сочинения и устные ответы абитуриентов на вступительных экзаменах). В последовательном учете нуждается стилистический аспект грамматических явлений. Вопросы слово- и формоупотребления должны быть постоянно в поле зрения учителя при повторении всех грамматических тем.

Так как языковые единицы реализуют свое назначение только в контексте (письменная речь) или в речевой ситуации (устная речь), значительное место на уроках русского языка отводится работе с текстами разного типа (классифицированными по жанровой, стилиевой принадлежности, тематике). При этом текст может быть использован для комплексного, всестороннего анализа<sup>3</sup>. Так, например, повторяя особенности семантики, правописания и употребления имен прилагательных, показывая стилистическую роль слов данной части речи, можно использовать для анализа или для обучающего изложения отрывок из романа Ф. М. Достоевского «Идиот» (первая встреча главных героев, Рогожина и Мышкина; от слов «В одном из вагонов третьего класса...» до слов «И повел плечами»).

Нередко в текстах встречаются новые (или малознакомые) для учащихся слова, значение которых разъясняется на уроке. Помогают в этом толковые словари, словари иностранных слов и др.<sup>4</sup>. Опыт показывает, что задания по словарям не только интересны для учащихся, но полезны и эффективны с методической точки зрения: в процессе их выполнения у школьников формируются навыки работы со справочной литературой, появляется потребность обращаться к словарям. Виды упражнений со словарями могут быть различны. Например, такие:

— Пользуясь словарем, дайте толкование значения следующих слов: *эпilog, пролог, монолог, диалог*.

— Одинаковы ли по значению и употреблению следующие пары слов:

- а) *индивидуалист* — *индивидуальность*;
- б) *самоллюбие* — *себялюбие*.

—Подберите синонимы к слову *дискуссия*, охарактеризуйте их с точки зрения употребления.

С интересом выполняются учащимися задания по орфоэпическому словарю:

—Проспрягайте глагол *позвонить*. Проверьте по орфоэпическому словарю правильность произношения выбранных вами форм.

—Произнесите правильно слова *августовский, договор, звонят, квартал* и др. В случае затруднения обратитесь за помощью к словарю.

Очень важно определить тот набор слов, над которым следует вести работу в течение года, включив в данный список и лингвистические, и литературоведческие термины, и слова, встречающиеся в изучаемых на уроках литературы произведениях (*масон, ригорист, филантропия* и т. п.).

Полезный и интересный материал для уроков русского языка учитель может найти в книгах: Голуб И., Розенталь Д. Э. Занимательная стилистика: Книга для учащихся. — М.: Просвещение, 1988; Милославский И. Г. Зачем нужна грамматика?: Книга для внеклассного чтения... — М.: Просвещение, 1988; Первова В. М. Задания по русскому языку для учащихся-заочников: IX-XI классы. — 4-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1988; Шанский Н. М. В мире слов: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1978 и др. годы издания.

Способы использования названных книг различны: составление конспектов, подготовка сообщений, выбор иллюстративного материала для урока и т. п. Нами предлагались, например, такие задания по книге Н. М. Шанского «В мире слов»:

—Почему в слове *расчет* пишется одна буква *с*?

—Почему в слове *лестница* пишется буква *т*?

—Как разбор слова по составу помогает правильно писать (конспектирование отрывка из книги)?

Обращение к научно-популярной литературе позволяет обучать школьников различным видам чтения (просмотровому, изучающему), умениям составлять конспект, отбирая главное, готовить устное сообщение.

Помимо традиционной формы урока, в старших классах часто проводятся уроки-семинары, уроки-практикумы, уроки-зачеты, уроки-лекции. При этом ученик, выполняя различные роли на уроке, попадая в разные речевые ситуации, вынужден строить свою речь в соответствии с условиями общения, отбирая языковые средства из ряда возможных. Осваиваются не только правила культуры речи, но и правила культуры поведения, речевого этикета<sup>5</sup>.

Предлагаем описание одного из уроков, проведенных в десятом классе школы-интерната № 3 г. Вологды.

ТЕМА УРОКА: «Способы выражения лица говорящего».

ЦЕЛИ УРОКА: повторить виды простых предложений по составу основы (двусоставные и односоставные), познакомить учащихся с различными способами выражения лица говорящего и особенностями их употребления в текстах разных стилей и жанров; совершенствовать умения выбора одного из способов в зависимости от ситуации речи; прививать навыки культуры общения, культуры поведения.

### ХОД УРОКА

I. Объявление темы и цели урока.

II. Индивидуальное задание по словарю: пользуясь толковым словарем, объяснить значение слова *эпистолярный* (жанр).

III. Творческий диктант: опознать слово по лексическому значению, правильно записать его, подчеркнуть орфограммы — непроверяемая безударная гласная в корне слова и непроверяемая согласная в корне слова:

- Сложносокращенное слово (например, вуз).
- Описание своей жизни.
- Краткое изложение содержания книги, статьи.
- Сборник избранных произведений разных авторов.
- Повествовательная художественная литература.
- Преувеличенная похвала, неумеренно восторженное восхваление.

Под диктовку — *естественный, искусственный, истинный, классический, оптимизм, пессимизм, энциклопедия.*

Словарный диктант проверяется учащимися по орфографическому словарю, выставляется оценка (можно организовать взаимопроверку работ).

Задания по диктанту:

- Подберите синонимы к слову *истинный*.
- Подберите антоним к слову *истинный*.
- Назовите слова-антонимы, встретившиеся в диктанте.

У: Сегодня на уроке нам встретится слово *эпистолярный* (слово записывается на доске и в тетрадях учащихся). Что обозначает данное слово?

Обратимся за помощью к словарю (отвечает ученик, получивший индивидуальное задание). Значение слова выясняется путем подбора синонимов.

У: Какой раздел лингвистики рассматривает значение слова, синонимы, антонимы? (Лексикология).

**У:** Слово — одна из единиц языка. А какие единицы языка вы еще знаете? (Звук, часть слова — морфема, словосочетание, предложение.)

**У:** Предложение — одна из единиц языка, минимальная единица общения. Предложения могут классифицироваться по разным признакам. На какие группы делятся все предложения по количеству основ? (Простые и сложные).

**У:** Назовите виды простых предложений по составу основы. (Двусоставные и односоставные).

**У:** Расскажите о видах односоставных предложений, представляя себе, что вы объясняете материал восьмиклассникам (или другая ситуация: ответ на экзамене по русскому языку).

После ответа ученика дается краткая рецензия на выступление и выставляется оценка.

**У:** Тема наших следующих уроков — «Употребление разных видов предложений в разных стилях речи». Тема сегодняшнего урока — «Способы выражения лица говорящего» (записывается на доске и в тетрадах).

**У:** Известный французский естествоиспытатель XVIII века Жорж Бюффон сказал: «Стиль — это человек», — и с этим нельзя не согласиться: стиль любого высказывания многое может сообщить о его авторе: об уровне воспитанности, о вкусах, знаниях, начитанности и даже об особенностях характера говорящего (или пишущего). В первую очередь, это проявляется в высказываниях, построенных от лица говорящего (от «Я»), содержащих информацию о нем. Каждому из нас приходится выступать в роли говорящего постоянно и выбирать из ряда синонимических средств наиболее уместные, удачные в данной ситуации. Познакомиться с некоторыми способами обозначения действий говорящего, учиться использовать данные способы в речи — цель нашего сегодняшнего урока.

Запишите два предложения:

*Я позвоню тебе вечером. — Позвоню тебе вечером.*

**У:** Одинаковы ли данные предложения с точки зрения их строения? Чем же они различаются?

— Одинаковы ли эти предложения с точки зрения значения?

**У:** Да, это предложения-синонимы, отличающиеся друг от друга стилистически, с точки зрения употребления: в определенно-личном предложении внимание сосредоточено на действиях, «Я» говорящего отодвинуто на второй план. Употребление определенно-личных предложений делает речь более живой, непринужденной. Личное местоимение обычно опускается при глаголах, выражающих благодарность, поздравление, пожелание и т. п.: *благодарю Вас... поздравляю Вас...*

Определенно-личные предложения часто используются в эпистолярном жанре — письмах, посланиях. Запишем предложение — отрывок из письма К. Симонова: «Буду ждать Вашего письма, а Вам одновременно с письмом посылаю на память «Живые и мертвые» и крепко жму Вашу руку».

У: Какое предложение использует автор? Как вы думаете, почему? (Выполняется синтаксический разбор данного предложения).

У: Отсутствие подлежащего при личном глаголе позволяет сосредоточить внимание на действии, придает речи динамический характер. Вот почему определено-личные предложения часто употребляются в художественном, публицистическом, разговорном стилях речи.

Употребление односоставных предложений — один из способов избежать слишком частого употребления местоимения Я, но не единственный. Представьте себе такую ситуацию: вы обращаетесь с просьбой к малознакомому человеку. Какое из предложений вы бы выбрали для вежливого выражения просьбы и почему?

*Я хочу с Вами встретиться. — Мне хотелось бы с Вами встретиться.*

У: В каком из предложений просьба высказана в менее категоричной форме, более деликатно? (Во втором).

У: Какими грамматическими средствами это достигается?

Чем вежливее человек, тем менее категоричны его высказывания, тем более мягко и деликатно выражает он свою просьбу. Сделать это помогают безличные предложения.

С другими способами избежать слишком частого употребления местоимения Я познакомимся на следующем уроке.

В конце урока — самостоятельная работа по вариантам. Задание по I варианту — отредактировать текст; по II варианту — составить текст (например, письмо другу или подруге о том, как вы собираетесь провести выходные дни, праздники или каникулы).

По окончании работы — выборочная проверка отредактированных и составленных текстов, подведение итогов урока.

Задание на дом (по группам).

1. Составить словарный диктант из слов с непроверяемыми написаниями.

2. Из поэмы «Мцыри» М. Ю. Лермонтова выписать 6-7 односоставных предложений, объяснить их роль в тексте.

3. Из учебника химии (геометрии) выписать фрагмент (6-7 предложений), включающий определено-личные предложения, объяснить уместность их употребления в данном случае. Разобрать по составу слова *самолюбие, себялюбие*, объяснить значение слов.

## ПРИМЕЧАНИЯ

1 См., например, материалы для классов с углубленным изучением русского языка: Кохтев Н. Н. Риторика: Программа для VIII-IX классов гимназий и лицеев гуманитарного направления //РЯШ.— 1993.— № 3.— С. 111; Лыжова Л. К. Программа курса «Родной язык в реке времени: история языка и история общества» //РЯШ.— 1992.— № 5/6. — С. 3-8; Максимов Л. Ю., Николина Н. А. Программа курса «Язык художественной литературы»: По выбору учащихся //РЯШ. — 1991. — № 4. — С. 98-101; Программа курса «Культура речи и стилистика» для X-XI классов гуманитарного направления// РЯШ.— 1993. — № 4. — С. 102-103; Шанский Н. М. О курсе «Русская словесность» на продвинутом этапе обучения: X-XI классы// РЯШ. — 1994. — № 5. — С. 35.

2 См., например: Шафран А. В. Материалы для практических занятий в X-XI классах// РЯШ. — 1992. — №№ 1, 2, 3, 5-6.

3 Интересный материал для уроков учитель может найти в книге: Шипицина Г. М. и др. Дидактические материалы для углубленного изучения русского языка: Книга для учащихся старших классов общеобразовательных учебных заведений. — М.: Просвещение, 1992.

4 О методике работы со справочной литературой см., например, следующие работы: Галлингер И. В. Когда и как «работают» словари на уроках русского языка// РЯШ. — 1990. — № 5-19; Пахнова Т. М. Работа со словарем// РЯШ. — 1986. — № 5. — С. 45-49.

5 Можно использовать книги Н. И. Формановской: Вы сказали: «Здравствуйте!»: Речевой этикет в нашем общении. — М.: Знание, 1987 и последующие годы издания; Речевой этикет и культура общения. — М.: Высшая школа, 1989.

## ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К СОЧИНЕНИЮ-ЭССЕ

*Е. А. Латкина*

Каково основное требование к сочинению-эссе? Очевидно, самое главное в нем — наличие собственного, оригинального взгляда на предмет рассуждения. Можно ли в принципе подготовить ученика к работе над такого рода сочинением? По всей видимости, запрограммировать конкретный результат, «натаскать», натренировать в этом случае невозможно: нельзя предложить готовый план и даже составить его всем классом, нельзя подобрать эпиграф, указать источники, пора-

ботать над возможным вступлением и заключением. А что же можно? Как помочь учащимся освоить этот жанр? Что, собственно, ученику необходимо, чтобы написать сочинение-эссе?

Как минимум ему понадобится:

- 1) хорошее знание предмета рассуждения (текста произведения, критики, различных подходов к его толкованию и т. п.);
- 2) развитое мышление (умение сопоставлять, сравнивать, анализировать, выдвигать гипотезу, аргументировать ее и т. д.);
- 3) навыки связной речи (умение грамотно и последовательно излагать свои мысли).

Собственно, на это направлен весь ход школьного литературного образования. И в данном плане к сочинению-эссе мы своих учеников с большей или меньшей долей успеха готовим.

Но кроме всего перечисленного учащийся, на мой взгляд, должен иметь четкое представление о самом жанре эссе, о его специфических признаках, он должен познакомиться с образцами этого жанра, с его разновидностями.

В работе по освоению учащимися жанра эссе можно выделить три этапа:

1) предварительный — знакомство с образцами эссеистики (например, с прозой М. Цветаевой: «Мой Пушкин», «Слово о Бальмонте», «Живое о живом»; с циклом эссе о русской литературе П. Вайля и А. Гениса «Родная речь», с «Золотой розой» К. Паустовского и т. п.), а также разнообразные работы творческого характера, предполагающие высказывание своего мнения по поводу прочитанного произведения, его проблематики, персонажей и их поступков и т. д.;

2) основной — знакомство с теорией жанра и практические занятия по разбору образцов эссе, а также домашнее сочинение в жанре эссе с последующим анализом;

3) закрепляющий — расширение представления учащихся о жанре эссе, его разновидностях, сочинения в жанре эссе на различные темы, конкурс сочинений и т. п.

Остановимся более подробно на втором этапе.

Этот блок уроков я проводила в X классе после изучения романа И. С. Тургенева «Отцы и дети». За ним шли уроки по поэзии «чистого искусства», творчеству Тютчева, Фета, А. Толстого.

1 урок — лекция о жанре эссе, его истории, существенных признаках;

2 урок — практикум по разбору образца эссе — главы из книги С. Мозма «Подводя итоги»;

3 урок — семинар по анализу литературно-критического эссе П. Вайля и А. Гениса «Формула жука. Тургенев».

Далее следовали уроки по поэзии, домашнее сочинение в жанре эссе по творчеству Тютчева, Фета, Толстого, и после этого шел

4 урок — анализ сочинений-эссе.

Для подготовки урока-лекции целесообразно использовать статью об эссе из «Краткой литературной энциклопедии» и прекрасную теоретическую работу М. Эпштейна «Законы свободного жанра», помещенную в № 7 журнала «Вопросы литературы» за 1987 год.

В статье КЛЭ содержатся следующие сведения об эссе.

1) Этимология слова: «восходит к фр. *essai* — попытка, проба и лат. *exigo, exegium* — взвешиваю, взвешивание».

2) Дефиниция: «Эссе — прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, трактующее частную тему и представляющее попытку передать индивидуальные впечатления и соображения, так или иначе с нею связанные».

3) Указание на различные тематические разновидности эссе: философское, историко-биографическое, публицистическое, литературно-критическое и т. д.

4) Характеристика эссеистического стиля: «Э. стиль отличается образностью, афористичностью, подчеркнутой субъективностью и установкой на воспроизведение разговорной речи».

5) История возникновения и становления жанра: «...слово это новое, но явление древнее» (Ф. Бэкон об «Опытах» М. Монтеня). Далее в статье прослеживается развитие эссеистических тенденций от «Диалогов» Платона до современной литературы.

Нам особенно интересно следующее замечание: «Для русской литературы жанр эссе не характерен, однако образцы эссеистического стиля можно найти в произведениях Герцена («С того берега»), Достоевского («Дневник писателя»), прозе Розанова, Эренбурга, Олеси, Пастернака, Цветаевой, Паустовского, Шкловского и др.»

6) Список справочной литературы, содержащий, к сожалению, лишь труднодоступные статьи из зарубежных изданий.

И действительно, серьезных исследований о жанре эссе на русском языке практически нет. Этот факт констатирует в статье «Законы свободного жанра (эссеистика и эссеизм в культуре нового времени)» М. Н. Эпштейн и пытается эти законы уловить и сформулировать.

«Эссеистика — один из самых живых и быстро развивающихся жанров современной словесности, — пишет он и как пример называет эссеистическую прозу Шкловского, Шагинян, Каверина, Астафьева, Солоухина, Битова, Вознесенского, романы-эссе И. Гинзбурга и В. Чивилихина, «опыты концептуального самовыражения» Л. Аннинского и В. Турбина. — Эссеистика — одна из тех теоретических проблем, без постановки которой невозможно самосознание современной литера-



туры». Ставя под сомнение высказывания многих зарубежных ученых о том, что эссе не может быть приведено к какой-либо четкой дефиниции, что этот жанр по самой своей природе неопределен и неуловим, автор задается вопросом: что же составляет сущность эссе — «жанровая вседозволенность или степень жанровой свободы, достижимая лишь при наличии твердых внутренних законов?»

Пытаясь постичь эти законы, Эпштейн обращается прежде всего к произведению, положившему начало жанру эссе и содержащему, по мнению ученого, «своеобразный генетический код жанра», в дальнейшем трансформировавшийся, — к «Опытам» ("Essais") Мишеля Монтеня, появившимся в 1580 году.

Основным свойством эссе Эпштейн называет его «направленность на самораскрытие и самоопределение индивидуальности», опираясь при этом на высказывание Монтеня: «...я обратился к себе и избрал предметом своих писаний самого себя».

Возникает парадоксальная ситуация: субъект размышления абсолютно совпадает с его объектом, личность определяет саму себя (процесс бесконечный), и отсюда вытекают два другие весьма важные свойства эссе — парадоксальность и принципиальная незавершенность.

Следующей важной характеристикой этого жанра является «наличие конкретной темы». «Даже если тема заявлена как общая («О совести»), она выступает в эссе как частная: целостность — самоопределение личности», частность — совесть как один из аспектов этого самоопределения.

Далее автор отмечает, что многие эссеистические произведения носят название «О ...{чем-либо}», например, у Монтеня 57 «опытов» из 107 названы именно так. «О», — пишет Эпштейн, — своеобразная формула жанра, угол зрения» (здесь приходит на память знаменитое «О» А. Вознесенского). Таким образом, сам предмет эссе — «лишь предлог для разворачивания мысли автора, автор — точка отбытия и прибытия». «О» придает всему жанру некую необязательность и незавершенность. По мнению Монтеня, мысли в эссе следуют «не в затылок друг другу», а видят друг друга «краешком глаза».

Несмотря на то, что эссе направлено на самораскрытие автора, автор в нем не выступает как предмет описания (и в этом отличие эссе от автобиографических жанров), он проявляется опосредованно: «я уходит от прямого определения», оно в эссе «отрывочно, фрагментарно». Монтень называет это «игрой в прятки» с читателем, в эссе присутствуют лишь «следы Я». Следствием же этих «прятков» являются, по мнению Эпштейна, «прихотливая смена точек зрения, внезапные

скачки от предмета к предмету, зигзагообразность мыслительного рисунка, сбивчивость речевой интонации».

Одним из наиболее существенных свойств эссе Эпштейн считает «интегративность» этого жанра: «динамичное чередование и парадоксальное совмещение разных способов миропостижения. Если какой-то из них преобладает (образный, сюжетный, аналитический, исповедальный), эссе разрушается как жанр, превращаясь в одну из его составляющих: беллетристику, дневник или философское рассуждение».

Анализируя один из «опытов» Монтеня, автор насчитывает только на одной странице текста около десятка элементов различной жанровой принадлежности: философское умозрение, заметка из дневника, художественный образ, практический совет, физиологическое наблюдение, нравоучение, воспоминание, комментарий к сочинениям других авторов, афоризм и т. д.

Еще одно свойство эссе — «богатство примеров, раскрывающее параллелизм различных уровней бытия», причем «пример всегда конкретен (в отличие, например, от притчи с ее абсолютным временем и пространством)».

Очень интересной и продуктивной для понимания сути жанра оказывается попытка автора статьи выявить существенные особенности эссе, сопоставляя его с мифом. По мнению Эпштейна, эссеистика в условиях нового времени берет на себя функцию мифологии: «преодоление противоречий человеческого существования, гармонизации личности, общества и природы» (от синкретизма мифа к синтетизму эссеистики).

Сравнивая эссе и миф, автор выявляет их основное сходство — в эссе, так же, как и в мифе, происходит «совпадение общей идеи и чувственного образа», создается «мыслеобраз» (соответственно: мифологема и эссема). Различаются же они тем, что:

во-первых, в мифологеме идея персонифицируется в образе (напр., правосудие в Фемиде), а в эссе она сочетается с ним как сентенция и пример, факт и обобщение;

во-вторых, составляющие мифологемы нерасчленимы, а составляющие эссеемы сцеплены подвижно: идея может иллюстрироваться не одним образом, и не единственным;

в-третьих, мыслеобраз в мифе — самодостаточен (именно в силу его закреплённости в сознании), а мыслеобраз в эссе — неполон, он требует постоянного дополнения, пояснения, многообразия примеров.

Еще одно сходство мифа и эссе автор видит в том, что они «правдивы», однако, если миф содержит утверждение, знание о законах мироустройства, то в эссе высказывается мнение, со-мнение, допущение.

Объединяет эссе и миф и парадигматический способ организации высказывания: эссе, как и миф, «читается не только по горизонтали — сюжет, но и по вертикали — ряд событий как вариация идеи» (Леви-Стросс); но в эссе господствует не сюжетная или логическая последовательность, а семантические аналогии и параллели. Парадигматическая структура мифа бессознательна, эссе — осознанна.

Среди существенных свойств эссе и мифа Эпштейн выделяет и то, что оба эти жанра являются «объяснительными» (в отличие от повествовательных), они рассказывают «не о том, что было однажды, а о том, что бывает всегда, вообще». И если миф — это объяснение обряда, то эссе — объяснение обычая, склонности, привычки, нрава.

Сформулировав основные законы жанра эссе, Эпштейн далее рассматривает эссе М. Цветаевой «Живое о живом» (о М. Волошине), затем обращается к понятию эссеизма, размышляет о таком явлении нового времени, как эссензация различных сфер общественного бытия (науки, искусства). В целом статья М. Н. Эпштейна предоставляет нам вполне достаточный материал для серьезного теоретического разговора с десятиклассниками (при условии, разумеется, соответствующей его адаптации).

Урок второй — практикум. Прежде чем заняться непосредственно анализом главы из книги С. Мозма «Подводя итоги», целесообразно обратить внимание учащихся на то, как автор характеризует жанр своего произведения, поскольку высказывания Сомерсета Мозма о жанровой природе его книги дают возможность еще раз обратиться к существенным признакам эссе. Вот некоторые из этих высказываний.

«Эта книга не автобиография и не мемуары» (гл. 1).

«В этой книге я постараюсь привести в порядок свои мысли о предметах, которые больше всего занимали меня на протяжении моей жизни» (гл. 3).

«Эта книга по необходимости будет эгоцентрична. В ней говорится о предметах, которые важны для меня, и в ней говорится обо мне, поскольку я могу трактовать эти предметы только так, как я их воспринимаю. Но это не описание моей жизни. У меня нет ни малейшего желания обнажать свою душу, и я не намерен вступать с читателем в слишком интимные отношения. Есть вещи, которые я предпочитаю держать про себя. Никто не может рассказать о себе всю правду» (гл. 4).

«Я не стремлюсь никого убеждать .... Мне более или менее все равно, согласны ли со мной другие .... Не волнуюсь я и тогда, когда обнаруживаю, что мое суждение идет вразрез с суждением большинства. .... Я должен писать так, словно я — очень важная персона; да я

и есть важная персона — для себя самого. (Обратим внимание на слово «должен» — выбирая жанр, писатель подчиняет себя его законам). Все, что я говорю, — не более как мое мнение. Читатель волен соглашаться или не соглашаться со мной» (гл. 5).

Как видим, в этих высказываниях можно увидеть и отказ от автобиографичности, и стремление к опосредованному выражению авторского «я», и трактовку общей темы как частной, и направленность на самораскрытие, самоанализ, и подчеркнутую субъективность суждений, и выражение своих мыслей как со-мнения, т. е. мнения, признающего и возможность другого взгляда на предмет обсуждения. Очень легко показать на материале этой книги и то, что эссе является «объяснительным жанром», объясняющим то, что бывает всегда: обычаи, привычки, нравы (по определению М. Н. Эпштейна).

Выберем из нескольких глав фразы, содержащие тезис, обсуждаемый в данной главе.

«На мой взгляд, самое характерное в людях — это непоследовательность» (гл. 17).

«Профессия писателя необычайно приятна, недаром ее избирает столько людей, не имевших для этого никаких данных» (гл. 45).

«Я всегда давал материалу отстояться у меня в мозгу, прежде чем перенести его на бумагу» (гл. 56).

«С тех пор, как возникла литература, всегда существовали прототипы» (гл. 57).

«Людям всегда доставляло радость слушать интересные истории» (гл. 59).

«Обыкновенный человек подходит к философии практически» (гл. 68).

«Люди в большинстве своем мало думают. Они живут чисто инстинктивно. Возможно, в этом проявляется высшая мудрость» (гл. 71).

Как видим, аргументов к этому тезису более, чем достаточно.

Для подробного анализа возьмем главу 16.

Внимательно прочитав ее, мы увидим, что предметов размышления здесь два: первый — странная способность людей осуждать чужие поступки и оправдывать свои собственные, второй — великие люди: такие же они, как все, или нет. По ходу рассуждения эти темы постоянно переплетаются, дополняя друг друга, и создаваемая автором в конце главы эссема относится в равной степени к той и другой теме. Попробуем проследить это. Для удобства в схеме первую тему будем обозначать буквой «С» (суд), вторую — буквой «В» (великие люди). Каждый смысловой кусок обозначим квадратиком.

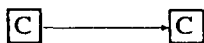
Исходный тезис представляет собой формулировку обычая, который и пытается объяснить автор на протяжении главы: «Собственные проступки кажутся нам ... менее предвзятными, чем чужие».

Обычай



Затем автор пытается дать этому обычаю первое объяснение: «Вероятно, это объясняется тем, ...»

обычай объяснение



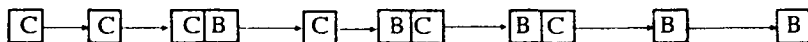
Далее он приводит примеры, один из которых и начинает вторую тему — тему великих людей: «Мы огорчаемся, обнаружив, что великие ...»

обычай объяснение примеры

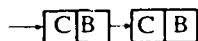


Продолжая вычленять смысловые куски текста, мы получаем следующую схему:

обычай объясн. примеры объясн. пример+обобщение обобщение+пример



вывод образ



эссема

Вывод относится к первой теме: «Мы ... должны быть очень терпимы и к себе, и к другим», но он включает в себя и вторую тему: «...даже к самым знаменитым и уважаемым лучше относиться с юмором», а созданный Мозгом образ судьи — абсолютное влияние этих тем, ведь судья — великий мира сего», а его профессия — вершить суд над людьми.

Работа над схемой, мы выявили предмет рассуждений автора (обычай, который он стремится объяснить), вычленили эссема, рассмотрели композицию. Задаемся вопросом: какие еще признаки эссе мы здесь можем обнаружить? Учащиеся отмечают «богатство примеров, раскрывающее различные уровни бытия» (пример с Гете и следующее за ним обобщение о «всяком романтически настроенном

мальчишке»), субъективность мнения, но в то же время высказывание его как сомнения (употребление таких вводных слов, как «вероятно», «по-моему», «надо полагать», «скорее всего»), зигзагообразность мыслительного рисунка, парадоксальность и т. д.

Подводя итоги нашего разговора, мы отмечаем и тот факт, что это эссе можно назвать нравственно-философским.

Следующий урок тоже посвящен разбору образца эссе, но он отличается, во-первых, большим уровнем самостоятельности в работе учащихся, а, во-вторых, для разбора берем литературно-критическое эссе. Называется оно «Формула жука. Тургенев», принадлежит перу П. Вайля и А. Гениса и входит в их книгу «Родная речь», задуманную, по признанию авторов, «не столько, чтобы опровергать школьную традицию, сколько, чтобы проверить ... себя в ней». Урок этот проходит после изучения романа «Отцы и дети» и, кроме работы над выявлением особенностей жанра эссе, дает учащимся возможность посмотреть на изученное произведение с несколько необычной, нетрадиционной точки зрения.

Работа на уроке идет по группам, каждой из групп предлагается задание обнаружить в предложенном тексте существенные признаки эссе, аргументировать свой ответ. Группа работает над одним из существенных свойств жанра: наличие эссеи, направленность на самораскрытие личности, интегративность жанра, свободная композиция, богатство примеров, подчеркнутая субъективность, опосредованное выражение авторского «я», а также иллюстрирует второстепенные признаки жанра, вытекающие из основных (zigzagобразность мыслительного рисунка, парадоксальность, установка на воспроизведение разговорной речи и т. д.)

Затем результаты работы в группах обсуждаются классом, делается заключение о существенных свойствах жанра, различных его разновидностях, о том, что не все из перечисленных признаков являются обязательными, универсальными, что они могут быть присущи конкретному эссе в большей или меньшей степени, ведь особенность этого жанра — именно свобода выражения авторской мысли (и по содержанию, и по форме).

И завершается этот блок уроков домашним сочинением в жанре эссе о поэзии с последующим его разбором.

## ПОДВОДЯ ИТОГИ

С. Мозм

## Глава XVI

На первый взгляд странно, что собственные проступки кажутся нам настолько менее предосудительными, чем чужие. Вероятно, это объясняется тем, что мы знаем все обстоятельства, вызвавшие их, и поэтому прощаем себе то, чего не прощаем другим. Мы стараемся не думать о своих недостатках, а когда бываем к тому вынуждены, легко находим для них оправдания. Скорее всего, так и следует делать: ведь недостатки — часть нашей натуры, и мы должны принимать плохое в себе наряду с хорошим. Но других мы судим, исходя не из того, какие мы есть, а из некоего представления о себе, которое мы создали, исключив из него все, что уязвляет наше самолюбие или уронило бы нас в глазах света. Возьмем самый элементарный пример: мы негодуем, уличив кого-нибудь во лжи; но кто из нас не лгал, и притом сотни раз? Мы огорчаемся, обнаружив, что великие люди были слабы и мелочны, нечестны или себялюбивы, развратны, тщеславны или невоздержанны; и многие считают непозволительным открывать публике глаза на недостатки ее кумиров. Я не вижу особой разницы между людьми. Все они — смесь из великого и мелкого, из добродетелей и пороков, из благородства и низости. У иных больше силы характера или больше возможностей, поэтому они могут дать больше воли тем или иным своим инстинктам, но потенциально все они одинаковы. Сам я не считаю себя ни лучше, ни хуже большинства людей, но я знаю, что, расскажи я о всех поступках, какие совершил в жизни, и о всех мыслях, какие рождались у меня в мозгу, меня сочли бы чудовищем.

Мне непонятно, как у людей хватает духу осуждать других, когда им стоит только оглянуться на собственные мысли. Немалую часть своей жизни мы проводим в мечтах, и чем богаче у нас воображение, тем они разнообразнее и ярче. Многие ли из нас захотели бы увидеть свои мечты механически записанными? Да мы бы сгорели от стыда. Мы возопили бы, что не могли мы быть так подлы, так злы, так мелочны, так похотливы, лицемерны, тщеславны, сентиментальны. А между тем наши мечты — такая же часть нас самих, как и наши поступки, и, будь наши сокровенные мысли кому-нибудь известны, мы бы и отвечать за них должны были в равной мере. Люди забывают, какие отвратительные мысли порою приходят им в голову, и возмущаются, обнаружив их у других. Гете рассказывает в своей «Поэзии и правде», как в юности ему претила мысль, что отец его — всего-навсего франкфуртский бюргер и стряпчий. Он чувствовал, что в жилах его течет голубая кровь. И вот он пытается убедить

себя, что какой-нибудь князь, проездом во Франкфурте, встретил и полюбил его мать и что он — плод этого союза. Редактор того издания, которое я читал, снабдил это место негодующим примечанием. Он решил, что недостойно великого поэта было бросить тень на всем известную добродетель его матери ради снобистского удовольствия выставить себя незаконнорожденным аристократом. Конечно, Гете поступил по-свински, но в этом не было ничего неестественного, скажу больше — ничего из ряда вон выходящего. Вероятно, почти всякий романтически настроенный, строптивый и мечтательный мальчишка носился с мыслью, что он не может быть сыном своего скучного, почтенного папаши, а свое воображаемое превосходство объяснял, смотря по личным склонностям, происхождением от какого-нибудь венценосца, государственного деятеля или безвестного поэта. Олимпийство позднего Гете преисполняет меня глубокого уважения; это же признание будит более теплые чувства. Человек остается человеком, даже если пишет великие произведения.

Надо полагать, что именно такие бесстыдные, безобразные, подлые и эгоистичные мысли неотступно мучили святых, уже после того, как они посвятили свою жизнь добрым делам и покаянием смыли грехи прошлого. Святой Игнатий Лойола, как известно, отправился в обитель Монсеррат, исповедался там и получил отпущение грехов; но сознание собственной греховности по-прежнему его терзало, так что он был готов покончить с собой.

До своего обращения он вел жизнь, обычную для знатного молодого человека того времени. Он немного кичился своей внешностью, знался с женщинами, играл в кости; но по меньшей мере один раз проявил редкое великодушие и всегда был честен, добр и смел. А душевного покоя он не обрел потому, что не мог простить себе своих мыслей. Приятно было бы знать наверняка, что даже святые не избежали этой участи. Глядя на великих мира сего, как они выступают в своей официальной роли, такие праведные, полные достоинства, я часто спрашивал себя, помнят ли они в эти минуты, о чем иногда думают наедине, и не смущает ли их порой мысль о тайнах, которые кроются за их сублимированным обликом.

Зная, что тайные мысли свойственны всем людям, мы, по-моему, должны быть очень терпимы и к себе, и к другим. А кроме того, к своим близким, даже самым знаменитым и респектабельным, лучше относиться с юмором, да и самих себя не принимать слишком серьезно. Слушая, как елейно читает мораль какой-нибудь судья в суде Олд-Бейли, я спрашиваю себя, неужели он забыл свою человеческую сущность так основательно, как это явствует из его слов? И у меня возникло желание, чтобы возле его милости рядом с букетом цветов лежала пачка туалетной бумаги. Это напоминало бы ему, что он — такой же человек, как и все.



## ПРИМЕЧАНИЯ

- 1 Игнатий Лойола (1491? — 1556) — деятель католической церкви, основатель ордена иезуитов.
- 2 Обитель Монсеррат — бенедиктинский монастырь в провинции Каталония (Испания).
- 3 Сублимированный — возникший в результате сублимации, перевода энергии человеческих инстинктов, страстей в социокультурную деятельность.
- 4 Олд-Бейли — центральный уголовный суд, названный так по лондонской улице, на которой он находится.

## МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОИСК

### ДВА УРОКА О ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКЕ РУССКИХ ПОЭТОВ В VI КЛАССЕ

*Л. В. Бедная, Е. М. Бонфельд*

В программу VI класса по литературе включены стихотворения русских поэтов XIX и XX веков о природе. Тем самым установлена своеобразная преемственность: в V классе школьники также знакомы с произведениями, где воссозданы картины родной природы. На уроках внеклассного чтения, работая с любимыми стихотворениями, учащиеся сопоставляли их с пейзажами известных художников. А на уроке развития речи они писали сочинение о природе родного края на основе собственных впечатлений и наблюдений. В VI классе эта тема связана с уроками русского языка. Изучая «Имя прилагательное», школьники обращают внимание на использование эпитетов в описаниях природы.

Методисты рекомендуют изучать тему «Родная природа в стихотворениях русских поэтов» на уроках выразительного чтения с небольшими комментариями, с заслушиванием отрывков из воспоминаний поэтов и их современников, музыкальных произведений, с рассмотрением репродукций картин русских художников.

Если учителю удастся все это воплотить на уроках — замечательно, но в данном случае нами был использован вариант, включающий выразительное чтение, частичный анализ стихотворения, опирающийся на звучание музыки.

Общеизвестно, что восприятие школьников среднего звена (V-VII классы) характеризуется формулой Г. А. Гуковского — «наивный реализм». Ребятам интересны сюжетные произведения, а поэзию они нередко «проходят», заучивают наизусть без заметной пользы для головы и сердца. Поэтому наша разработка по данной теме преследует две цели:

1. Через посредство детального анализа ввести школьников во внутренний мир произведения.

2. Вызвать в них эмоциональную реакцию на поэтический текст.

Обе цели ориентированы на развитие у школьников умений, связанных с анализом текста, с обогащением речи учащихся.

Важное значение на уроке придается музыке как средству анализа стихотворения, но не только. При соответствующей подготовке дети очень хорошо слушают музыку, она очень сильно действует на них: создает эмоциональную атмосферу, лирическую настроенность, располагает к серьезному мышлению. Но музыка здесь является подспорьем, средством. Основная установка — обучение выразительному чтению. Путь, по которому ведет учитель школьников — от анализа стихотворения к его осознанному произнесению.

Материал рассчитан на два урока. Лучший вариант — сдвоенный урок, позволяющий создать устойчивую эмоциональную атмосферу.

Далее мы предлагаем описание хода уроков, проведенных в СШ № 16 г. Вологды.

**Тема урока:** «Родная природа в стихотворениях русских поэтов XIX века».

**Тип урока:** синтетический — урок художественного чтения, восприятия и углубленной работы над стихотворным текстом.

**Основной метод:** творческое чтение, эвристический.

**Основные приемы:** выразительное чтение учителя и учащихся, комментированное чтение, беседа о восприятии, построение логической системы вопросов, системы заданий, сравнение музыкального и поэтического произведений.

**Оборудование:**

1) записи на доске;

2) пластинки:

— Хромченко М. «О, время, погоди!...»: Литературно-музыкальная композиция. — Л.: Мелодия, 1980.

— Вивальди А. Времена года (любая запись).

— Танеев С. И. «Посмотри, какая мгла...» // Таллинский камерный хор. — Мелодия, 1988.

— Чайковский П. И. Декабрь // Времена года (любая запись).

—Чайковский П. И. «Песня жаворонка», «Сладкая греза» // Детский альбом (любая запись).

### Первый урок

1. Беседа учителя с учащимися, цель которой — показать ребятам смысл анализа художественного произведения на доступном для них уровне:

У: Сегодня наш урок посвящен поэзии, стихотворениям о природе. Но начнем мы с разговора... о сказке. Почему? Скоро узнаете. Мы обратимся к сказке о спящей красавице. Помните, прекрасная принцесса уколола пальчик веретеном и заснула на сто лет. Давайте представим, что мы очутились в сказке в это время и увидели спящую красавицу. Представили? А теперь расскажите, какая она, опишите ее.

(В зависимости от фантазии детей: красивая, бледная, длинные ресницы, темные волнистые волосы, тонкие руки и т. д. — перечисление признаков детского идеала красоты).

Молодцы. Перенесемся через сто лет, которые спала бедная принцесса. Мы очутились в том времени, когда сказочный молодой принц разбудил ее. А раз мы в сказке, то можем поговорить с принцессой, спросить ее о чем-нибудь, услышать, как она смеется... Мы больше о ней узнали? (Да, конечно). Что нового мы смогли узнать?

(Она добрая, умная, веселая, справедливая, интересная и т. д.).

Когда мы узнали принцессу по-настоящему, в первый или во второй раз? (Во второй раз). Конечно, ведь сначала мы увидели только внешнюю, а потом — и внутреннюю красоту, характер нашей принцессы.

2. Я думаю, вы все уже догадались, к чему все это сказочное вступление. Даже когда мы внимательно читаем стихотворение, мы знакомимся с ним только немного, оно еще для нас спит. А если мы хотим узнать и понять его лучше, нам придется разбудить его. Как? Об этом вы должны догадаться сами. Слушаем пластинку и думаем, кто, а вернее — что будет сегодня нашим сказочным принцем...

(Прослушивание отрывка — чтение М. Козаковым стихотворения Ф. И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...» в сопровождении музыки К. Сен-Санса — из литературно-музыкальной композиции «О, время, погоди!..»). Учитель может найти другие варианты чтения под музыку, но этот очень продуктивен, так как, во-первых, создает благоприятную эмоциональную атмосферу, хорошо воспринимается детьми, а во-вторых, помогает ученикам найти ответ, соответствующий целям урока).

У: Вам понравилось услышанное? Почему? (Актер хорошо передает настроение стихотворения, чтению соответствует грустная музыка и т. д.). Так что же будет сегодня для нас сказочным принцем? (Музыка). Верно, мы будем пробуждать стихотворение с помощью музыки. Чье это было стихотворение, которое мы слышали сейчас?

(Ребята называют автора произведения, учитель предлагает продолжить знакомство с творчеством поэта и переходит к следующему этапу урока — работе со стихотворениями, помещенными в хрестоматию).

3. (Выразительное чтение учителем стихотворения Ф. И. Тютчева «Неохотно и несмело...»).

У: О каком явлении природы пишет Ф. И. Тютчев? (О грозе).

У: Он просто описывает какой-то момент грозы? (Нет, он показывает начало грозы, ее развитие, гром и молнию, природу во время грозы).

У: Хорошо. как вы думаете, какой должна быть музыка, изображающая грозу?

В ходе беседы устанавливается, что начало — предгрозовое состояние природы — должно быть минорное, с дальними раскатами грома, медленное, тихое, потом темп музыки должен быть ускорен, звучание становится громче. Попутно находим, как Тютчев «изобразил» раскаты грома во время грозы.

(«Вихрем пыль летит с полей,

И раскаты громовые

Все сердитей и смелей» — аллитерация, повторение звука «р»).

Нужно отметить, что в качестве домашнего задания к уроку ребята должны были вспомнить значение следующих литературоведческих терминов: аллитерация, интонация, композиция, метафора, олицетворение, ритм, сравнение, строфа, стих, эпитет (406-412 стр. учебной хрестоматии — «Краткий словарь литературоведческих терминов»), а также стихотворные размеры. Все эти термины записаны на «крыле» доски, поэтому ребята могут пользоваться ими.

У: Мы с вами сейчас решили, какой может быть музыка, соответствующая этому стихотворению. А теперь — более сложное задание. Мы услышим «Грозу» — так называется фрагмент из концерта «Лето» итальянского композитора XVIII века Антонио Вивальди. Ваша задача — найти здесь общее с той музыкой, которую мы сочинили соответствующей тютчевскому описанию грозы, а также различия между музыкой, которую мы «сочинили», и музыкой Вивальди. Но сначала — несколько слов о композиторе.

(В данном классе ребята познакомились с творчеством Антонио Вивальди на уроках музыки, поэтому они сами рассказали о композиторе. В другом классе это может сделать учитель).

У: Слушаем музыку и вчитываемся в стихотворение Тютчева. Ищем сходство и различия.

Прослушивание музыки. Мы рекомендуем дать конец второго эпизода «Летняя страда», который соотносится с первыми двумя строфами стихотворения Тютчева, и третий эпизод «Летняя гроза». Все фрагменты музыки, предлагаемые для урока, невелики и легко воспринимаются ребятами, не утомляют их.

У: Итак, давайте поделимся нашими впечатлениями, наблюдениями, мыслями.

Ученики охотно отвечают на поставленные вопросы, сравнение им обычно удается. В музыке больше внимания уделено началу грозы, зато есть «дальний гром», очень похожа на тютчевскую сама гроза — есть и «вихри», и «раскаты громовые», соответствует стихотворению и изменение темпа (сначала медленный, потом быстрый), громкости (сначала тихо, потом громко) и т. д.

В работе ученикам помогает второе «крыло» доски: там записаны музыкальные термины, с которыми они уже знакомились на уроках музыки: ритм, полифония, мажор, минор, темп. Здесь же записаны фамилии композиторов, даты их жизни, названия музыкальных произведений, предлагаемых для прослушивания на уроке).

У: Вы заметили, что у музыки и стихотворения все-таки больше общего, хотя их создателей разделяет полтора века. Как вы думаете, почему больше общего?

Учитель помогает школьникам сформулировать ответ: потому что природа не меняется, она вечна, а гроза есть и в России, и в Италии, и в XVIII и в XIX веке. Мы все знаем, что такое гром и молния. Это довольно простой, но все-таки обобщающий и вполне сильный для шестиклассников вывод).

У: Удалось нам разбудить стихотворение? (Да).

4. Теперь мы обратимся к творчеству современника Ф. И. Тютчева — Я. П. Полонского.

(Выразительное чтение учителем стихотворения Я. П. Полонского «Посмотри, какая мгла...»).

У: Какое это стихотворение по характеру, по настроению? (Таинственное, загадочное, туманное). Попробуем определить, почему стихотворение нам кажется таинственным. Назовите, какие краски, цвета, световые эффекты использует поэт в описании пейзажа? (Прозрачная дымка, тускло блестит, бледный, сизые тучи, фосфорический луч). Перед нами мерцающая, неопределенно-зыбкая картина. Так поэт создает зрительное впечатление таинственности. Но ведь это стихотворение. Оно состоит из слов, а слова — из звуков. Они адресованы не глазу. И По-

лонский так их подбирает, чтобы звуки тоже помогли созданию таинственности. Попробуем найти эти «таинственные» звуки.

(Стихотворение читается учениками по фразам. В каждой из них ребята с помощью учителя находят повторяющиеся сочетания звуков:

мгла — глубине — легла,

сонном — сумраке — тускло — блестит,

тесном — сонме — сизых,

сквозя — все — фосфорический — свой — луч).

У(обобщая): Мы можем назвать звуки в начале стихотворения глубокими? (Да). А потом мы встречаем много шипящих и свистящих звуков. Вот почему стихотворение кажется нам таинственным. Но мы забыли о волшебном принце — о музыке. Сейчас мы еще раз слушаем это стихотворение, но уже положенное на музыку русским композитором конца XIX — начала XX века Сергеем Ивановичем Танеевым. И вот вопрос, на который мне хотелось бы услышать от вас ответ после прослушивания музыки: какими музыкальными средствами композитор передал ту таинственность, которую мы ощутили, читая стихотворение?

Прослушивание хорового произведения С. И. Танеева «Посмотри, какая мгла...».

У: Удалось передать таинственность? (Да). Как? Поют очень тихо, быстро, неопределенность ритма — синкопы, полифоничность, — переплетение голосов, тем. Последнее понятие детям знакомо по урокам музыки, где они изучают стили — гомофонический и полифонический).

У: Подумаем теперь о том, как нам при выразительном чтении этого стихотворения передать таинственность? (Читать нужно негромко. Пауза перед третьим стихом — перед описанием. Не забывать о «таинственных» звуках. Их можно подчеркивать при чтении, играть ими).

(Попытка одного из учеников прочитать стихотворение выразительно. Оценка чтения ребятами).

## Второй урок

1. У: Мы продолжаем «пробуждать» стихотворения русских поэтов XIX века о природе с помощью волшебного принца — музыки.

Следующая наша принцесса — стихотворение А. А. Фета «Ель рукавом мне тропинку завесила...».

(Выразительное чтение учителем данного стихотворения).

У: Сначала определим, чем отличается это стихотворение от тех, которые мы читали раньше?

(В этом стихотворении А. А. Фета появляется сам автор, точнее герой, а в тех были только описания явлений, картины природы, пейзажные зарисовки).

У: Тогда о чем же это стихотворение?

(О чувствах, которые испытывает герой, о его настроении).

У: Какое это настроение?

(И грустное, и веселое, и тревожное).

У: Как автор передает это сложное чувство, вам поможет определить музыка. Она написана не для этого стихотворения и даже не об этом состоянии природы, но... я выбрала ее не зря, у меня была веская причина — что-то такое, что сближает музыку и стихотворение. Попробуйте определить.

(Прослушивание первой части пьесы П. И. Чайковского «Декабрь» из цикла «Времена года»).

У: Что объединяет эти два произведения?

(Разумеется, дети не дадут развернутого полного ответа. Будут версии: настроение, время написания и др. Но будет обязательно версия — ритм. На ней и следует остановиться).

У: Да, чувствуется, что по ритму эти произведения похожи, и давайте разберемся, почему. Каким размером написано стихотворение? (Дактилем). Проговорим, проскандируем этот ритм. (Раз, два, три, раз, два, три...). Какую музыку вам это напоминает?

Если в классе есть дети, которые занимаются танцами и музыкой, ответ будет дан сразу, если нет — учитель может назвать ряд музыкальных форм — полька, полонез, вальс — из которого нужно выбрать ответ.

(Вальс. Его танцуют именно под этот счет: раз, два, три).

У: Конечно. Музыка, которую мы слышали и была как раз вальсом. А ведь подсказка была в самом стихотворении — найдите ее! («Листья кружатся у ног...»).

У: Музыка помогла нам найти ключик к построению этого стихотворения. Нам важно еще и то, что этот ключик — «кружащийся» дактиль — поможет нам выразительно прочитать стихотворение А. А. Фета. Попробуем?

(Ученик выразительно читает стихотворение, возможна помощь учителя — чтение начала в меру акцентированным дактилическим ритмом).

2. У: А сейчас мы познакомимся со стихотворением совсем другим по настроению. Это произведение Е. А. Баратынского «Весна, весна! Как воздух чист!...».

(Выразительное чтение учителем стихотворения).

У: Какое настроение создает у читателя Е. А. Баратынский и как?

(Светлое, радостное, солнечное. С помощью учителя ребята обращают внимание на большое количество восклицательных знаков, что выражает восторг, восхищение автора).

У: О чем говорится в стихотворении, какие явления, предметы, существа в нем описываются?

(Солнечные лучи, небо, ветерок, облака, ручьи, листья, жаворонок).

У: Хорошо. Попробуйте доказать, что каждый из этих «героев» имеет свой «голос», свои «звуки».

(Стихотворение очень удобно для анализа звукописи. Ребята легко найдут «характерные» звуки:

Облака: «Ласкаясь к солнечным лучам  
Летают облака!»

Река: «Взревев река несет  
На торжествующем хребте  
Поднятый ею лед!»

Листья: роще — ветхий — прежде — шумен — душист.

Жаворонок: «Незримый жаворонок поет  
Заздравный гимн весне.»)

У: Музыка, которую мы сейчас будем слушать, имитирует звуки одного из этих «героев». А вот кого именно, вы скажете после прослушивания.

(Прослушивание произведения П. И. Чайковского «Песня жаворонка» из цикла «Детский альбом»).

(Дети довольно быстро определяют, что это жаворонок и объясняют, почему — трели, звонкие, высокие звуки и т. д.).

У: Как же мы будем читать это стихотворение? (Радостно, громко, подчеркивая звуки-характеристики).

З. У: Прежде чем приступить к сложной, но интересной работе, которая связана с вашим домашним заданием, немножко отдохнем. Вы помните, что мы слушали в самом начале первого урока? (Чтение стихотворения Ф. И. Тютчева под музыку).

Учитель предлагает трем ученикам выйти к доске и почитать стихотворения А. Н. Майкова под музыку. Учеников можно подготовить заранее, хотя практика показывает, что и без подготовки даже не самые сильные учащиеся справляются с заданием. Учитель просит ребят сначала послушать музыку, понять ее настроение, а потом начать читать стихотворения — все три, которые есть в хрестоматии, в том же порядке. При недостатке времени можно ограничиться и одним произведением.

(Звучит пьеса П. И. Чайковского «Сладкая греза» из «Детского альбома». Возможна и другая музыка, соответствующая настроению читаемых стихотворений).



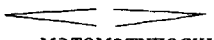
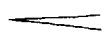
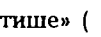
4. У: Сейчас мы будем выполнять задание, для которого нам потребуется все, чему мы научились на этих двух уроках. А связано оно со стихотворением И. С. Никитина «Ярко звезд мерцанье...».

(Выразительное чтение учителя).

У: Мы с вами попробуем сами сочинить музыку. Но не для музыкальных инструментов, а для своего собственного голоса.

Работа дальше строится так: выделяются композиционные части стихотворения — их три — и определяется динамика, темп, ритм, лад (мажор, минор) каждой из частей. Все это по возможности фиксируется в тетради, если позволяет время. Вот примерная запись:

- |                           |                                   |
|---------------------------|-----------------------------------|
| I. Ярко звезд мерцанье... | Тихо, медленно, спокойно. минорно |
| Темнота лежит...          | (и т. д.).                        |
| II. Слышен меж кустами... | Громко, весело, мажорно, четко,   |
| Далеко в полях...         | убыстряя (и т. д.).               |

Обращается внимание на переходы между частями. Возможно употребление музыкальных значков . Ребята знают, и у них сразу возникает ассоциация — математические символы < >, поэтому они очень легко схватывают значения музыкальных символов «громче» (  ), «тише» (  ). Эти знаки тоже вводятся в описание чтения — правую часть тетради.

У ребят, естественно, возникает параллель между первой и третьей частями произведения. Здесь учитель должен обратить внимание учеников на то, что начало стихотворения — великолепная пейзажная зарисовка. Но конец — описание бескрайних просторов России — гораздо шире по содержанию, чем начало.

Дети с удовольствием и очень активно занимаются составлением «партитуры» выразительного чтения (в подготовленном классе возможно введение этого термина). Поэтому домашнее задание не будет для них сложным.

**Домашнее задание.** Выучить одно из прочитанных в классе стихотворений наизусть, в тетради записать его «партитуру».

К уроку возможен эпиграф. Его следует записать на центральной части доски и обратиться к нему в конце, подводя итог. Здесь предлагаются два возможных эпиграфа (оба, разумеется, нужно комментировать вместе с ребятами):

1. Есть тонкие властительные связи  
Меж контуром и запахом цветка.  
Так бриллиант невидим нам, пока  
Под гранями не оживет в алмазе.

Так образы изменчивых фантазий,  
Бегущие, как в небе облака,  
Окаменев, живут потом века  
В отточенной и завершенной фразе...  
*В. Я. Брюсов «Сонет к форме».*

2....Много в пространстве невидимых форм и неслышимых звуков,  
Много чудесных в нем есть сочетаний и слова, и света,  
Но передаст их лишь тот, кто умеет и видеть и слышать,  
Кто, уловив лишь рисунка черту, лишь созвучье, лишь слово,  
Целое с ним вовлекает создание в наш мир удивленный...  
*А. К. Толстой «Тщетно, художник, ты мнишь...».*



**ИПКиППК**  
г. Вологда

**DELTA**  
The Direct English Language Teaching Agency



**The University  
of Manchester**

**Приглашают  
на курсы английского языка**

ИПКиППК проводит набор на курсы английского языка, которые состоятся летом 1996 г. в г. Манчестере (Великобритания). Пройти обучение на курсах могут все желающие старше 17 лет и имеющие начальные знания английского языка. Слушатели курсов пройдут тестирование, после которого будут зачислены в группы с соответствующим уровнем обучения. Слушателям курсов предоставляется жилье в соответствии с их желанием. Это может быть семья, студенческое общежитие, гостиница. Проживающие в семьях могут рассчитывать на предоставление питания (завтрак и ужин), те, кто будут жить в общежитии и гостинице — организуют свое питание сами.

Минимальная продолжительность курса обучения — 2 недели, максимальная — 12 недель. Подробную информацию о стоимости обучения, жилья, содержании курсов и предоставляемых институтом культурных программах читайте на стр. 95.

За справками обращаться по адресу: 160012, г. Вологда, ул. Козленская, 114. Редактору журнала «Источник» Попову А. М.

# Новые технологии воспитательного процесса



## ПЯТЬ ФУНКЦИЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ

*Л. И. Маленкова, кандидат педагогических наук*

Я хочу, чтобы поняли: никакая книга, никакой врач не заменят собственной зоркой мысли и внимательного наблюдения... Велеть кому-нибудь дать тебе готовые мысли о воспитании, это все равно, что поручить чужой женщине родить твое дитя. Есть мысли, которые рождаются в муках, и они-то самые ценные.

*Я. Корчак*

По своему статусу классный руководитель в школе — основной субъект воспитательной работы с родителями учащихся. Он вырабатывает основную стратегию и тактику взаимодействия школы и семьи в воспитании личности школьника; будучи специалистом в области педагогики и психологии, помогает родителям в разрешении противоречий семейного воспитания, в корректировке воспитательных воздействий окружающей социальной среды. Эти задачи определены статусом классного руководителя.

Однако нельзя забывать о том, что семейное воспитание — дело личное, интимно-семейное. Родители сами определяют судьбу своего ребенка, имеют полное право на собственную педагогическую позицию, свой стиль и тон взаимоотношений с ребенком, свое собственное отношение к педагогическим воздействиям общества и соответственно школы. Поэтому классный руководитель, руководствуясь чувством педагогического такта, во взаимоотношениях с родителями учащихся выступает в роли советчика, консультанта-специалиста, непосредствен-

ного представителя учебно-воспитательного процесса, осуществляемого школой. Для него работа с родителями — одна из его забот, а именно создание воспитывающей среды для оптимального развития учащихся. Кроме того, статусом классного руководителя юридически определено его правовое положение в качестве третьего лица при защите прав ребенка в случаях лишения отца или матери родительских прав, решения споров о правах на ребенка, защиты ребенка от физического насилия, неоправданного психологического или морального давления взрослых, вовлечение детей в противоправную деятельность. В этих случаях права классного руководителя определяются законодательством (гражданским, уголовным и уголовно-процессуальным).

Согласно воспитательной позиции во взаимодействии школы и семьи можно выделить пять основных функций классного руководителя:

- 1) ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, организуемого школой;
  - 2) психолого-педагогическое просвещение родителей;
  - 3) вовлечение родителей в совместную с детьми деятельность;
  - 4) коррективная воспитательная работа в семьях отдельных учащихся;
  - 5) взаимодействие с общественными организациями родителей.
- Раскроем более подробно каждую из этих функций.

Ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, организуемого школой, обусловлено необходимостью выработки единых требований, общих принципов определения цели и задач воспитания, отбора его содержания и организационных форм в семейном воспитании и в учебно-воспитательном процессе школы. Так, на первом родительском собрании классный руководитель, только что получивший класс, знакомит родителей с собственной жизненной и педагогической позицией, с целью, задачами и программой своей будущей деятельности (к примеру, перспективой формирования у учащихся пяти «точек опоры»: природа, культура, дело, люди, «я — сам» как ценность), знакомит их с планом воспитательной работы... Совместно с родителями изыскиваются возможные пути реализации этой программы в семейном воспитании (создание библиотеки семейного чтения, походы выходного дня, посещение театров и музеев, неформальное общение с детьми...)

Классный руководитель старшекласников знакомит родителей со спецификой определенного типа школы и особенностями учебно-воспитательного процесса в ней (гимназия, лицей, колледж, класс с углубленным изучением какого-либо предмета...), со школьными традициями, стилем и тоном отношений в данном учебном заведении. На такое собрание могут быть приглашены учителя специальных предметов, представители администрации школы.

В начале учебного года классный руководитель знакомит родителей со спецификой, задачами и проблемами предстоящего года: например, в 9 классе — о проблеме начальной профориентации, в 10 классе — о научной организации интеллектуально-познавательной деятельности, в 11 классе — о духовном развитии личности, в 7-8 классах — об особенностях взаимоотношений девушек и юношей и т. д.

Перед введением в классе новых учебных предметов, обладающих высоким воспитательным потенциалом, классный руководитель (либо учитель) также проводит ознакомительную работу с содержанием и методикой этих необычных предметов, являющихся подспорьем (даже средством) воспитания учащихся: «Основы этики», «Мировая художественная культура», «Человековедение», «Культура речи», «Психология общения», «Основы этикета», «Этика и психология семейной жизни», «История религии» и другие. Необходимо это для создания единой воспитывающей среды семьи и школы, частично — для просвещения родителей в области вводимого предмета и оснащения их методикой его в условиях семейного воспитания.

Эти и другие проблемы классный руководитель держит в поле зрения родителей на протяжении всего учебного года, корректируя их, подводя итоги, ставя новые задачи, советуясь с родителями.

Другая функция работы классного руководителя с родителями — психолого-педагогическое просвещение их. Противоречия этой проблемы современной школы происходят из того, что общий образовательный уровень родителей неуклонно растет, а это влечет за собой уверенность в непогрешимости их педагогической позиции. И тем не менее исследования педагогов и психологов постоянно фиксируют низкий уровень психолого-педагогической культуры родителей и возрастающий интерес к ней в обществе.

Нашей школой накоплен богатый и интересный опыт педагогического всеобуча родителей. Задача каждой школы, каждого классного руководителя выбрать для себя наиболее подходящую форму его, удобную для школы и интересную для родителей. Назовем здесь некоторые оправдавшие себя на практике формы психолого-педагогического просвещения родителей.

— **Народные университеты** (педагогические факультеты или отделения) при Дворцах культуры, кинотеатрах, высших учебных заведениях, многопрофильных общественных организациях по месту жительства и т. д. Эти университеты имеют свою программу, в них проводятся лекции, семинары, консультации для родителей силами специалистов: педагогов, психологов, медиков, юристов...

Занятия, как правило, сопровождаются демонстрацией кинофильмов, показом театральных спектаклей, художественной самодеятель-

ности и т. д. В ходе занятий производится обмен родительским опытом, готовятся выставки детского и родительского творчества... Причем, есть опыт десятилетней программы психолого-педагогического университета, рассчитанный на 10 лет обучения ребенка в школе.

—**Школьный лекторий для родителей** проводится, как правило, перед началом родительских собраний в классах по специально разработанной педагогическим коллективом программе. Для чтения лекций и проведения консультаций привлекаются специалисты и наиболее подготовленные педагоги школы.

—**Школьные и классные тематические конференции для родителей.** Это могут быть конференции, посвященные отдельным воспитательским проблемам. Например, «Как помочь школьнику учиться», «Духовное развитие современного школьника», «Как помочь школьнику выбрать будущую профессию», «Школьник в рыночных отношениях современного общества», «Предупреждение правонарушений несовершеннолетних» и другие. Могут быть проведены и конференции отцов, матерей, бабушек и дедушек...

—**Родительские лектории по микрогруппам родителей** на основе их групповых интересов: для родителей школьников-туристов; для родителей школьников, избравших педагогическую профессию; для родителей трудных детей; для родителей одаренных детей; для родителей учащихся, занимающихся в различных кружках, секциях, студиях и т.д.

—**Поклассное просвещение родителей,** осуществляемое классным руководителем на основе задач воспитания, систематически проводимого изучения учащихся и классного коллектива, содержания и методики осуществляемого воспитательного процесса. Разумеется, эта форма родительского всеобуча наиболее эффективна, но и требует высокого уровня психолого-педагогической, медицинской, юридической подготовленности классного руководителя.

—**Индивидуальные консультации** (психологические, педагогические, медицинские, юридические), осуществляемые специалистами в консультациях «Семья и брак», женских консультациях по месту жительства, в школе во время дня открытых дверей и т.д.

—**Различного рода читательские конференции, обзоры и выставки литературы** для родителей.

—Третья функция, — вовлечение родителей в совместную с детьми деятельность, — все шире практикуется в современной школе. Мотивируется это задачами расширения воспитывающей внеурочной деятельности, улучшения взаимоотношений учителей, родителей и детей в ходе этой деятельности... В практике современной школы могут быть

использованы различные формы вовлечения родителей в совместную с детьми деятельность.

Еще одна функция работы школы и классного руководителя с родителями — это коррективировка воспитания в семьях отдельных учащихся. Первый аспект — оказание психолого-педагогической помощи учащимся (одаренным, проявляющим склонность к изучению отдельных учебных предметов, либо интерес к каким-либо формам внеурочной деятельности...). Другое направление работы классного руководителя — это оказание родителям психолого-педагогической помощи в решении трудных проблем семейного воспитания: разрешения противоречий подросткового возраста, преодоления трудностей воспитания девочек и мальчиков в пубертанный период, профилактика формирования вредных привычек (курения, употребления спиртных напитков, наркотических и токсических средств), помощь в преодолении дурного влияния асоциальных и антисоциальных неформальных объединений молодежи, профилактика правонарушений... И еще — это индивидуальная работа с неблагополучными семьями учащихся: аморальными и противоправными; вовлекающими детей в пьянство и преступную деятельность; семьями с повышенной конфликтностью; семьями, не обеспечивающими надлежащего развития и воспитания детей и т.п. Эту работу школа и классный руководитель осуществляют совместно с правоохранительными органами: инспекциями и комиссиями по делам несовершеннолетних, отделами охраны прав ребенка и опеки департаментов образования, прокуратурой и судом, с общественными организациями.

И, наконец, последняя функция работы школы с родителями — это взаимодействие с общественными организациями родителей: родительскими комитетами школы и класса, школьными советами, советами по месту жительства и на предприятиях, женскими советами воинских организаций и т.д. Содержание общей деятельности определяется статусом и положением (либо уставом) соответствующей общественной организации. В компетенцию их может входить;

—оказание материальной помощи школе, отдельным семьям и учащимся (через нахождение спонсоров, материальных отчислений предприятий...);

—коллегиальное решение отдельных вопросов жизни школы;

—связь с административными и правоохранительными органами;

—помощь школе и классам в проведении воспитательной работы с учащимися;

—участие в работе с родителями учащихся (проведение родительских собраний, конференций, лекториев; оказание материальной по-

мощи и правовое воздействие на родителей, нерадиво относящихся к воспитанию детей и другие).

Все перечисленные функции работы школы, и в частности классного руководителя, способствуют созданию нормальной воспитывающей среды для организации школьного воспитательного процесса.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ КЛАССНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ**

Как можно больше уважения к человеку, и как можно больше требовательности к нему.

*А. С. Макаренко*

Успешная реализация описанных в предыдущем разделе функций работы школы и, в частности, классного руководителя с родителями учащихся в современной школе возможна на принципиально иных, нежели раньше основаниях: не в стиле командно-административных отношений, не на основе «школа предписывает так, а не иначе воспитывать детей в семье, т.к. школа главнее, ибо она — учреждение государственное и проводит государственную политику, в том числе и в деле воспитания». И уж конечно не в стиле «родители должны», «дети обязаны» и т.п. — как, увы, трактуется в некоторых педагогических рекомендациях.

Многие современные педагоги хорошо поняли, что, к сожалению, нередко союз двух взрослых — педагога и родителя — направлен на устрашение, подавление ребенка, войну с ним. Пример тому — письмо в «Учительскую газету» Н. Пижуринной: «Почти ежедневно мы слышим, как одна из сотрудниц в разгар рабочего дня, набрав номер домашнего телефона, спрашивает сына, вернувшегося из школы: «Ну, как у тебя — все в порядке, что там на физике было?» И голос у нее вздрагивает от тревоги. Иногда она говорит: «Димочка, но я же просила тебя посидеть спокойно, не раздражать ее!»

Жалобы родителям, что их ребенок опять вертелся на истории или мешал работать всему классу на физике, — явление такое же распространенное, как и бессмысленное. Кто-то по старинке все еще записывает такие замечания в дневник. Кто-то предпочитает пользоваться телефоном. Понятно, что в условиях, когда в классе 30, а то и 40



человек, учитывать индивидуальные особенности темперамента, настроение каждого ребенка порою не просто трудно — невозможно. Еще меньше возможностей у родителей — управлять поведением сына на уроке из дома или с работы.

Но часто ли учительница в разговоре с мамой говорит: «Мне никак не удастся найти верный тон в отношениях с вашим сыном, помочь ему стать собранней, внимательнее на уроке. Что с ним происходит дома?» И педагог, сам того не замечая, становится разрушителем спокойных, добрых отношений в семье.

Родительская любовь не всегда устойчива и беспредельна. В традициях многих народов — суровое, а то и жестокое отношение к собственным детям. Один из первых страстных защитников детства Мишель Монтень признавался, что потерял «двух или трех собственных детей». К сожалению, сегодня мы знаем сколько угодно случаев вполне равнодушного отношения к своему ребенку.

Но даже у любящих родителей может возникнуть раздражение против детей, если учителя начинают настойчиво жаловаться на их характер, несообразительность, дурное поведение.

Знаем ли мы, какие чувства укрепляем своими частыми жалобами, беседами с родителями по телефону, грозными записками и выговорами на родительских собраниях? Заботясь таким образом о рабочей обстановке на своих уроках, как часто сеем отчуждение или ожесточение в семьях. Может быть эти вопросы стоит постоянно задавать себе, прежде чем обращаться к родителям?

Гуманистическая психология утверждает, что уважительное отношение к ребенку со стороны взрослых, принятие его со всеми особенностями детского характера, вполне достаточно для того, чтобы человек начал себя уважать, проникся чувством собственного достоинства. И наоборот, частые одергивания, замечания, жалобы создают обстановку, в которой растут неуверенные в себе, постоянно недовольные люди, какими стали, к сожалению, многие из нас.

Как бы теперь нам, взрослым, набраться терпения и доброты, чтобы не вырастить еще одно поколение недовольных, закомплексованных, озлобленных граждан. Это зависит, конечно же, не только от учителя. Но тем более важно, чтобы каждое вмешательство педагога в отношения взрослых и детей, как в отношения самих детей, несло добро, укрепляло бы любовь друг к другу, поддерживало бы веру в лучшее начало.

Для этого нужно так мало и так много. Искренне и глубоко верить в эти лучшие начала, любить детей».

Вот почему очень важным представляется определение каждым педагогом своего стиля и тона отношений с родителями, психолого-пе-

дагогических и этических основ этих взаимоотношений. В основу любого общения педагога с родителями (будь то родительское собрание, индивидуальная или групповая консультация или встреча с родителями по поводу проступка ученика) должны быть положены пять обязательных элементов. Отсутствие какого бы то ни было из них недопустимо. Эти элементы таковы:

1. Выражение позитивного отношения к ученику (группе детей или классу в целом): «что хорошего я могу сказать...» И дальше — перечень положительных черт характера, хороших тенденций в развитии ученика, позитивных явлений в классе, характеристика еле заметного или значительного продвижения в учебе, нравственных поступках, духовном развитии детей, преодолении негативных явлений прошлого... Даже если это встреча с родителями трудного ученика, недостойного поведения учащихся, печального или возмутительного события в классе... Что дает этот элемент с родителями? Прежде всего — взаимное расположение родителей и педагога: психотерапевтический настрой, самовнушение педагога на то, что он имеет дело с нормальным ребенком (или классом), в котором много хорошего (даже если это хорошее и не видно невооруженным глазом) — с одной стороны. И настрой на педагога и внимательное восприятие его советов со стороны родителей, с другой, ибо постепенно в сознании родителя утверждается мысль: «Он (она) также, как и я, любит моего ребенка, уважительно к нему относится, ему (ей) можно доверить мои заботы и тревоги; вот кто мне может помочь». Это очень важно, т.к. предмет озабоченности и у школьного педагога, и у родителей один — проблемы ребенка. И здесь происходит, как говорят психологи, своеобразная «подстройка» чувственной родительской и общественной позиции родителей и школьного педагога в отношении ребенка. Положительно и то, что при будущих встречах и родителей, и педагогов с ребенком, группой детей или с классом не будет нервозно-обвинительных сцен.

2. Следующий элемент может быть выражен в словах школьного педагога: «...но меня беспокоит...» И дальше — суть того негативного, ради чего встреча и задумана. Причем важно выражение недовольства, негодования, возмущения и т.д. в форме беспокойства (ведь мы оба любим, уважаем, ценим ребенка и в равной мере заинтересованы в решении его проблем). Такая постановка проблемы обеспечивает атмосферу спокойного подхода обеих сторон, заинтересованность, доброжелательность, общую озабоченность в решении проблемы, принятие родителями сообщения о чем-то негативном в их сыне (дочери).

3. Выявление и анализ причин, породивших данное негативное явление в личности ученика, в особенностях группы или класса, тех обстоятельств, в которых оно имеет место дома и в школе, следствием каких других явлений и процессов является. Ведь процесс воспитания — процесс многофакторный. И для его нормального протекания необходимо создание гармоничной воспитывающей среды — усиление позитивных факторов и устранение, либо нейтрализация факторов отрицательных. Здесь чрезвычайно важен союз педагогов и родителей, их взаимная расположенность и доверительность, полная откровенность, ибо в противном случае сокрытие важных причин одной из сторон ведет к выбору неадекватных средств, методов и приемов воспитательного воздействия.

4. Выбор наиболее эффективных с позиций педагога и родителей мер воспитательного воздействия на ребенка, группу или класс в целом. Но не только сиюминутного воздействия. Классный руководитель проектирует на основании этого целую систему воспитательных мероприятий: классных часов, диспутов, встреч, походов, экскурсий и т.д. — для формирования устойчивого адекватного отношения учащихся к явлениям и проблемам, волнующим отдельных учащихся, их родителей, класса в целом и коллектив родителей. При этом хорошо, если самое активное участие в делах класса примут родители.

5. Выработка единого стиля и тона, педагогического такта, общих критериев оценки поступков и личности ребенка или класса, совместная инструментовка избранных средств, методов и приемов. Это общие договоренности типа: «Давайте не будем унижать его (ее) подозрением (недоверием, мелочной опекой...)», «Надо отныне дать ему (ей) больше самостоятельности и в школе и дома», «Нам, очевидно, надо почаще контактировать, чтобы не утратить так необходимого сейчас контроля», «К Вашему ребенку нужно повышать требования и дома, и в школе», «Нужно переменить тактику строгости и уличений в мелочных проступках на доверие и незаметный для подростка контроль», «Чтобы сформировать культуру поведения наших детей, мы сами должны быть предельно дисциплинированы и культурны» и т.п.

Итак, эти пять элементов взаимодействия учителя, классного руководителя с родителями, ставшие нормой этих отношений, постепенно меняют их тональность, делают их все более и более продуктивными, постепенно приводят к гармонии сторон в рамках педагогического треугольника.

## ЕСЛИ ВОЗНИКАЕТ КОНФЛИКТ «ШКОЛА — РОДИТЕЛИ»

Филологов не понимает физтех — молчат в тишине. Эти не понимают тех, а этих — те... Для разговора глухонемых нужен свет.

*Р. Рождественский*

По-разному складываются отношения с родителями школы в целом и классного руководителя в частности. От этого зависит степень взаимопонимания и взаимодействия и в конечном счете — эффективность воспитательного процесса, как школьного, так и домашнего. От этого зависит позиция, стратегия и тактика в работе классного руководителя с родителями учащихся.

Если в первом приближении рассмотреть отношения «родители — школа», то с явной очевидностью просматриваются три основных типа отношений, а значит и три основные тактики взаимодействия.

1. Ситуация, когда родители полностью, всецело принимают и понимают школу. Столь благоприятная ситуация складывается, если родители стремились определить ребенка именно в эту школу («сами в ней учились», «школа избранного профиля», «школа с новаторскими идеями обучения и воспитания», «школа в округе слывет как «хорошая», «добрая», «ребенку в будущем пригодится именно такая подготовка», «есть знакомые учителя», «школа хорошо оборудована, имеет благопристойный вид» и т.п.). В этой ситуации родители, как правило, полностью принимают все требования, способствуют их выполнению детьми, исповедуют доброжелательное отношение к школе и учителям, которое, естественно, передается и детям; с удовольствием помогают (материально и морально) в организации учебно-воспитательного процесса.

2. Ситуация, когда родители нейтрально, а порой и равнодушно относятся к школе, что объясняется разными причинами, разной позицией родителей: «наша школа хорошая — я вполне доверяю ей своего ребенка», «я занимаюсь своим делом, а школа — своим», «учителя лучше знают, как надо обучать и воспитывать», «в дела школы вмешиваться не надо: если позовут — тогда прихожу», «мой ребенок хорошо учится, не нарушает дисциплину — все идет нормально». К этой группе семей относятся и родители, воспитыванием детей не занимающиеся (по разным причинам). В этой ситуации чаще всего родители принимают все, что исходит от школы, не вмешиваются в ход учебно-воспитательного процесса, не мешают школе, но и существенной помощи не оказывают. Процесс семейного воспитания строят

(либо пускают на самотек) по собственному усмотрению, руководствуясь своей жизненной и педагогической позицией, своими методами и приемами. При этом такое равновесие долго продолжаться не может, ибо при отсутствии взаимопонимания и взаимодействия школы и семьи ребенок чаще всего попадает в своеобразные «педагогические ножницы»: содержание и методика воспитания семьи и школы входят в противоречие, которое усугубляется по мере взросления ребенка, становления его жизненной позиции, развития его критериев оценки жизненных явлений, а следовательно — и критического отношения к воспитателям (родителям и педагогам).

3. Ситуация неприязненных, конфликтных, противоречивых отношений родителей и школы, если изначально либо в процессе последующего общения возникают коллизии типа: «педагоги не понимают моего ребенка...», «школа с предубеждением относится к моему сыну (дочери)», «в этой школе ничего хорошего нет...», «после того случая (...) мой ребенок ненавидит свою школу, а как же я могу к ней хорошо относиться», «педагогика школы — это насилие над личностью: я только по необходимости терплю это», «в других школах все (...) гораздо лучше», «конфликт с ... определяет мое отношение к школе», «школа мне не нравится, но удобно, что она рядом с домом», «школа вообще консервативна», «в учителя вообще идут одни жизненные неудачники или недоучки» и т.п. В этих и подобных ситуациях возможна различная степень непонимания, противоречивости отношений, противостояния и даже противодействия, «борьбы» двух сторон: скрытые и явные конфликты, жалобы в высшие инстанции, письма в газеты, проявления протеста в действиях..., объектом которых, естественно, становится ребенок, отдельные группы детей, классы и школа в целом. Разумеется, в этих условиях нарушается нормальный ход учебно-воспитательного процесса в школе, не в выигрыше и домашнее воспитание детей.

Классному руководителю, во внимании и интересах которого взаимоотношения с родителями класса, небезразлична атмосфера в системе отношений «родители — школа»: хотим мы или не хотим, она неизменно является фоном, на котором строятся собственные отношения классного руководителя с классом и коллективом родителей. И поэтому на первой же встрече с родителями классный руководитель ощущает либо безоговорочное и быстрое принятие всего, что он предлагает, либо нейтрально-равнодушное отношение, либо скрытую или явную настороженность, оппозиционность и даже враждебность.

В порядке рекомендаций, пожеланий начинающему (молодому) классному руководителю следует порекомендовать немедленно, при первом же общении с родителями и детьми «снять» перенесенное с общешкольных масштабов явное или намечающееся противостояние

и предотвратить возможное противодействие. Как? Во-первых, через формирование отношения детей к своей личности: первыми интересными и полезными уроками и внеклассными делами, проявлением внимания к классным делам и личности каждого ученика, культурой общения, заманчивыми перспективами общих дел, выразительностью нравственной и эстетической позиции, широкой эрудированностью и крутозором... Во-вторых, необходимо сразу установить определенные отношения с родителями: на первом же собрании знакомства с родителями раскрыть свою жизненную и педагогическую позицию, показать привлекательность своей личности (тактично, ненавязчиво, скромно), по-возможности «снять» явные общешкольные противоречия в отношениях «дети — школа», «родители — школа», показать родителям «что хорошего я увидел(а), познакомившись с вашими детьми», раскрыть удовлетворяющие родителей перспективы учебно-воспитательной работы с классом, вынести на обсуждение наиболее острые классные проблемы для выработки общей стратегии и тактики воспитания (и школьного, и семейного), обязательно в конце первого собрания предложить родителям (каждому!) письменно или устно высказать свои суждения по поводу услышанного, замечания, вопросы, предложения, дополнения, соображения, рекомендации, просьбы... Обязательно дать возможность сейчас, немедленно, и в будущем иметь индивидуальные встречи и консультации с классным руководителем. И еще: при первых же контактах очень важна тональность отношений: доброжелательность, культура психолого-педагогическая, культура речи, позитивная эмоциональность (в противовес равнодушно-административному безразличию), выражение позитивного настроения на детей и родителей, мажор и оптимизм по поводу существующих с классом и отдельными учащимися проблем, проявление великодушия, готовность к позитивным отношениям с родителями, высказывание тактичного отношения к своему предшественнику («хорошему» ли — «плохому» ли, принятому — не принятому родителями и учащимися, доброму — сердитому ли ...)

Такое начало позволит классному руководителю выстроить систему собственных позитивных отношений с родителями. И это не значит, что эти отношения будут равными, исключительно положительными, бесконфликтными. Такого быть не может, ибо в основе этих отношений — жизнь со всеми ее радостями и печалью, взлетами и падениями, ровным течением и коллизиями. Жизнь учащихся, взрослых — педагогов и родителей; жизнь, протекающая за пределами семьи и школы, неизменно вторгающаяся в учебно-воспитательный процесс.

Конфликт в педагогике и психологии трактуется как несовпадение, несходство во взглядах, точках зрения, убеждениях, критериях

оценки жизненных явлений, мировоззрении, отношениях к объектам окружающего мира... Конфликт — это противоречие, в диалектическом подходе к явлениям (в том числе педагогическим) — источник всякого развития. Разрешенный конфликт способствует позитивному развитию, прогрессу — ученика, отношений в классе и с родителями, самого педагога... Неразрешенный конфликт усугубляет неприязненные взаимоотношения, нарушает нормальный учебно-воспитательный процесс, разрушает наметившиеся контакты учителя и учащихся, родителей и детей, сводит на нет позитивные явления в классе и в семье... Вот почему классный руководитель должен овладеть теорией диалектического противоречия и конфликта (в этом ему поможет имеющаяся философская, педагогическая и психологическая литература<sup>1</sup>) и постоянно анализировать и «вести» разрешение конфликта в отношениях «учитель — учащиеся», «учитель — родители» по линии их позитивного развития.

С этой целью необходимо раскрыть здесь типы возможных конфликтов в отношениях классного руководителя с родителями, их основные причины, способы разрешения и условия, в которых разрешение конфликтов возможно.

Итак, начнем наш анализ с перечня причин, которые могут породить конфликты разной степени сложности и глубины между классным руководителем и родителями.

Первая группа — причины объективные:

— различия в уровне образования и культуры, мировоззрении, ценностных ориентациях (политических, экономических, нравственных, эстетических, экологических, поло-ролевых...), в убеждениях...;

— различия в уровне психолого-педагогической, этической, эстетической... подготовленности к воспитанию и обучению детей;

— возрастные и половые различия педагога и родителей;

---

<sup>1</sup> Назовем здесь основные книги по этой проблеме:

Арутюнян М., Земнов М. Легко ли быть родителями?: Взрослые и дети: союз, конфликт, компромисс. М., 1991.

Бородкин Н. М. Внимание: конфликт! Новосибирск, 1983.

Ковалев А. Г. Конфликты в коллективе и пути их преодоления. В кн.: «Коллектив и социально-психологические проблемы руководства». М., 1978.

Конфликты: сущность и преодоление. (Методические материалы). М., 1990.

Корнелиус Е., Фэйр Ш. Выиграть может каждый: как разрешать конфликты. М., 1992.

Щуркова Н. Е. Педагогическое разрешение конфликта. В кн. «Педагогическая технология», М., 1992.

—различия в типе отношений к ребенку, объясняемые их назначением и воспитательными функциями: в основе отношения родителей — чувство любви и родственные связи, в основе отношения педагога — общественные и общечеловеческие требования;

—однобокая, односторонняя информированность о ребенке (у родителей — из наблюдений в домашних условиях, у педагога в системе общественных отношений различных видов деятельности, некоторые из которых отсутствуют дома);

—предъявление завышенных требований родителей — к педагогам, педагогов — к родителям;

—разница условий, материальных и духовных, для реализации задач воспитания и развития детей (интеллектуального, физического, эстетического, нравственного...) — наличие помещений, оборудования, пособий, технических средств, специалистов и т.д.

В каждом конкретном случае необходимо учитывать и причины субъективного характера, кроющиеся в личностных особенностях классного руководителя и родителей:

—личностные качества: особенности протекания психических процессов (ощущения, внимания, памяти, мышления, речи...), направленности личности (потребностей, мотивов, склонностей, интересов, убеждений, мировоззрения), способностей (общих и специальных), темперамента, экстравертности-интравертности, черт характера...;

—история жизни и воспитания, события семьи и ближайшего окружения, повлиявшие на жизненную и педагогическую позицию;

—сложившийся стереотип в понимании воспитания: воспитание — как стимулирование развития ребенка, как процесс интуитивный, «как нас воспитывали», «как... наказать, пригрозить, запугать...», как бесконечное морализирование, как книжно-научнообразное (что нередко встречается в семьях с высоким уровнем образования, в педагогических семьях)...;

—предшествующие мелкие и крупные, краткие и затяжные конфликты;

—отношение ребенка к учебно-воспитательному процессу в школе;

—недостатки и отклонения в психике, наличие психических заболеваний (нервозность, истерия, неврастения...);

—вредные привычки (алкоголизм, курение, наркомания...);

—равнодушие к детям, неисполнение прямых родительских или педагогических обязанностей и другие.

Анализируя причины и условия появления конфликтности в отношениях с родителями, классный руководитель, как правило, выявляет несколько моментов, которые образуют так называемую сложную



совокупную причину. Знание ее позволяет грамотно распознать, предотвратить и преодолеть имеющиеся или возникающие конфликты.

Теперь приведем перечень типов возможных конфликтов в отношениях «классный руководитель (учитель) — родители» по возрастающей степени глубины и сложности:

— несогласие, несовпадение мнений и оценок относительно жизненных явлений: книги, кинофильма, спектакля, похода, музыкального произведения... (такого рода противоречие не затрагивает ни одну из сторон);

— несогласие, несовпадение мнений и оценок относительно ребенка (воспитанника), его отдельных поступков и поведения (это противоречие уже затрагивает эмоциональную сферу сторон);

— спор, непродуктивная дискуссия по поводу личностных особенностей ребенка его жизненной позиции, отношения к нему родителей, содержания и методики учебно-воспитательного процесса в школе... (это противоречие уже затрагивает жизненную и педагогическую позицию тех и других);

— ссора, прерывание отношений на краткий или более длительный срок — могут привести к более устойчивым конфликтам, даже противодействию (непосещению родительских собраний, подчеркнутому игнорированию требований, жалобам администрации школы и других органов народного образования...);

— разрыв — конфликт, доведенный до крайней точки, когда в отношениях образовалось противостояние, делающее невозможным дальнейшее сотрудничество в воспитании ребенка; чаще всего в таком случае родители или классный руководитель ставят вопрос о переводе ребенка в другой класс или в другую школу.

Проведя анализ степени конфликтности своих отношений с родителями, классный руководитель выбирает адекватные способы разрешения конфликта:

— сведение незначительных, несущественных проблем взаимоотношений к шутке;

— компромисс (действия на основе взаимных уступок);

— перенос внимания на другие, более приятные, значительные, важные... объекты отношений (с тем, чтобы вернуться к нерешенным проблемам на волне доброжелательности, спокойствия, педагогического такта...);

— спокойный и деловой анализ сложившейся ситуации;

— выражение (подчеркнутое) доверия, заботливости, расположенности, любви... к ребенку и родителям;

— временный отказ от своего требования;

—привлечение других лиц (директора школы, завуча, учителей-предметников, специалистов-профессионалов, других членов семьи...) в качестве «третьего судьи»;

—выяснение острых проблем и вопросов в других обстоятельствах (в другое время, на иной территории, в новых, необычных формах): дома за чашкой чая, в библиотеке, в сквере..., отсроченное во времени...;

—проявление авансированного доверия, уважения, надежды, веры... (для родителей неблагополучных семей);

—конструктивный диалог (склонение родителей на свою сторону в продуманном и логически вычисленном диалоге со специально отобранным содержанием, убедительными доводами, доказательными фактами и т.д.);

—умение поставить себя на место противоположной стороны, оценить все «ее глазами и умом» и избрать на основании этого верное решение и выстроить логику действий;

—использование метода «параллельного действия» А. С. Макаренко: умелое приведение примера из литературы, истории, жизни, — аналогичного сложившейся ситуации, чтобы родители по аналогии выбрали верную позицию;

—личный пример педагога в умении использовать все перечисленные способы выхода из конфликта с целью рациональной организации развития ребенка и классного коллектива.

Очень важно при организации классным руководителем разрешения конфликтных ситуаций учитывать необходимые условия. А в случае их отсутствия следует подумать о возможности их создания. Основные из них таковы:

—убежденность обеих сторон в необходимости разрешения конфликта;

—психолого-педагогическая грамотность, хотя бы на уровне элементарном;

—этическая образованность, владение нормами культуры поведения, соблюдение правил этикета;

—психологическое здоровье сторон (в противном случае уместно участие врача-психоневролога, невропатолога, психиатра);

—скрытость конфликтных отношений классного руководителя и родителей от учащихся.

Таким образом, анализ причин возникновения конфликтных отношений, типов их, способов выхода из конфликтов с учетом конкретных необходимых условий помогает классному руководителю управлять ситуацией возникновения, развития и разрешения конфликта, сделав его источником развития взаимоотношений с родителями, а

следовательно — средством повышения эффективности всего учебно-воспитательного процесса.

В данной главе мы раскрыли смысл и назначение работы классного руководителя, позиции сторон и острые углы «педагогического треугольника», функции работы школы и классного руководителя с родителями учащихся, этико-педагогические и психологические основы этих взаимоотношений, методику и технику анализа и разрешения конфликтов в отношениях «родители — школа (классный руководитель)». Для более глубокого изучения этих проблем школьными педагогами может быть использована дополнительная литература:

Арнаутова Е. П., Иванова В. М. Общение с родителями: зачем? как? М., 1993.

Болдырев И. И. Классный руководитель. М., 1978, гл. VI.

Воликова Т. В. Учитель и семья школьника. М., 1979.

Гаврилова Т. П. Учитель и семья школьника. М., 1982.

Гребенников И. В. Школа и семья. М., 1985.

Добрович А. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.

Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

Капралова Р. М. Работа классного руководителя с родителями. М., 1980.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1976.

Помощь родителям в воспитании детей. Пер. с англ. Под ред. Пилиповского В. Я. М., 1992.

Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991.

Семейное воспитание. Краткий словарь. Сост. И. В. Гребенников, Л. В. Ковинько. М., 1990.

Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993.

Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей. М., 1993.

Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. (Педагогическое воздействие в процессе воспитания школьника). М., 1992.

Щуркова Н. Е. Вы стали классным руководителем. М., 1986.



## ДОРОГИЕ КОЛЛЕГИ!

3 октября 1995 года исполнилось 100 лет со дня рождения величайшего лирика Сергея Александровича Есенина (1895 — 1925 гг.). Ни один из поклонников его «степного пенья», которое «сумело бронзой прозвенеть» не может остаться в стороне от его юбилея! Тем более мы, дети земли Вологодской, северяне, где несколько раз бывал, гостил, путешествовал, творил истинно русский ПОЭТ С. А. Есенин, где он венчался с Зинаидой Николаевной Райх близ Вологды, в церкви святых Кирика и Улиты, к сожалению, дотла разрушенной...

Нет ни единого учебного заведения на русском Севере, где бы не знали и не чтли память об истинном ПОЭТЕ С. А. Есенине, где не провели бы юбилейные вечера его поэзии, Есенинские уроки, занятия, дни, чтения, посвященные его жизни и творчеству!

Секция литературного краеведения (рук. Ю. С. Широковский, кандидат педагогических наук) Вологодского областного отделения Педагогического общества России (предс. Н. И. Баландин, кандидат исторических наук) и эстетического воспитания (рук. В. С. Старкова, отличник просвещения) совместно с Институтом повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров (ректор ИПК и ППК профессор В. В. Судаков), с управлением культуры администрации Вологодской области (нач. В. В. Кудрявцев) в период с 3 по 7 октября 1995 года провели ЕСЕНИНСКИЕ ДНИ.

В их программе было:

— установление Памятного камня (или знака) на месте б. церкви Кирика и Улиты, где венчался поэт С. А. Есенин с З. Н. Райх (отв. Н. И. Баландин); торжество, посвященное его открытию (отв. А. А. Грязев, глава Вологодской писательской организации);

— установление надписи о пребывании поэта С. А. Есенина в деревне Коншино Кадниковского уезда Вологодской губернии — на

Памятном камне, установленном к 100-летию А. А. Ганина (отв. глава администрации Сокольского района и Архангельского сельского Совета Вологодской области); торжество, посвященное 100-летию С. А. Есенина (г. Сокол и село Архангельское) — ответственные отдел культуры администрации Сокольского района, сельский клуб и школа села Архангельское (дир. Г. А. Серкова и зав. Архангельским ДК З. Н. Локтева);

—выставка книг и других публикаций «Поэты новокрестьянского направления С. А. Есенин, Н. А. Клюев, А. А. Ганин на Русском Севере» (отв. Н. Н. Белова, директор областной библиотеки им. И. В. Бабушкина);

—региональная научно-практическая конференция «Поэты новокрестьянского направления С. А. Есенин, Н. А. Клюев, А. А. Ганин и Русский Север» (предс. оргкомитета профессор В. В. Судаков, ректор института ПКипПК (г. Вологда); руководители секций — д.ф.н. А. М. Микешин, к.п.н. Ю. С. Широковский, к.ф.н. В. К. Пудожгорский, В. С. Старкова (ПТУ-30 г. Вологды).

СЕКЦИЯ 1. Научно-исследовательские (литературоведческие) проблемы изучения творческого наследия поэтов новокрестьянского направления С. А. Есенина, Н. А. Клюева, А. А. Ганина, их связей с Русским Севером. (руководители: д.ф.н., профессор ВГПУ А. М. Микешин (г. Вологда), д.ф.н. В. Г. Базанов (г. С-Петербург); к.ф.н. В. К. Пудожгорский (г. Вологда).

СЕКЦИЯ 2. С. А. Есенин, Н. А. Клюев, А. А. Ганин — в школьном изучении и поисково-краеведческой работе учащихся и педагогов. (Руководители: к.п.н. Ю. С. Широковский, (г. Вологда), к.п.н. И. В. Володина, (г. Череповец), Л. С. Скепнер, доцент АГПУ (г. Архангельск).

СЕКЦИЯ 3. Творческое наследие С. А. Есенина, Н. А. Клюева, А. А. Ганина в эстетическом воспитании и развитии учащихся проф. Э. Г. Дементьев (г. Череповец), В. С. Старкова (г. Вологда). Проведены выезды:

—на родину С. А. Есенина — с. Константиново Рязанской области, отв. Л. В. Спиридонова;

—на родину поэта А. А. Ганина (отв. Н. И. Баландин);

—на родину поэта Н. А. Клюева (отв. В. В. Судаков).

В период Есенинских чтений прошли открытые занятия «по его жизни и творчеству» в школе № 13 г. Вологды (отв. В. И. Анкудинов, художественный руководитель детского поэтического театра «Росинка»); в Ермаковской с.ш. Вологодского района (отв. Т. А. и Ю. С. Широковские, рук. клуба-музея и кружка «Память сердца», директор школы А. В. Полетаев); в Архангельской с.ш. Сокольского района (рук. музея «Есенин и Ганин» А. А. Еремеев, дир. школы Г. А. Серкова), спектакли театра-студии при ПТУ-30 г. Вологды

(режиссер М. Н. Семенова, отв. В. С. Старкова, рук. клуба-музея «Яшинская рябинка» (ПТУ-30, г. Вологда) и др.

Программа Есенинских дней и входящих в него мероприятий была разработана, исходя из тех материалов, выступлений, которые были присланы в ИПКиППК.

\* \* \*

### ТЕМАТИКА ДОКЛАДОВ (направления)

СЕКЦИЯ 1. Научные проблемы изучения творческого наследия поэтов С. А. Есенина, Н. А. Клюева, А. А. Ганина...

1. Место и роль поэтов новокрестьянского направления в русской литературе.

2. Особенности творческой эволюции С. А. Есенина.

3. Особенности творческой эволюции Н. А. Клюева.

4. Особенности творческой эволюции А. А. Ганина.

5. Есенинские мотивы в поэзии Н. М. Рубцова (или иных поэтов, его преемников, последователей).

6-8. Семантические поля есенинской (или клюевской, или ганинской) тематики.

9-11. Андрононимы, ойконимы, гидронимы Русского Севера в творчестве С. А. Есенина (или Н. А. Клюева, или А. А. Ганина).

12-14. Лексико-семантические средства создания подтекста в «северной» поэзии С. А. Есенина (или Н. А. Клюева, или А. А. Ганина).

15-17. Фольклорный и этнографический аспекты при анализе поэзии С. Есенина (или Н. А. Клюева, или А. А. Ганина).

18. Одно из произведений (взять одну из поэм, одно из творений) в творчестве С. А. Есенина (или Н. А. Клюева, или А. А. Ганина) — целостный его анализ.

19-21. Эпистолярный жанр в творчестве С. А. Есенина (или Н. А. Клюева, или А. А. Ганина).

22. Мемуарное наследие новокрестьянских поэтов.

23-25. Поэтический космос С. Есенина (или Н. А. Клюева, или А. А. Ганина).

СЕКЦИЯ 2. Школьное литературное краеведение.

1. Поэты С. А. Есенин, Н. А. Клюев и А. А. Ганин — на Русском Севере (документы, воспоминания, «следы» в творчестве и т. д.).

2. Поэты С. А. Есенин и Н. А. Клюев: из истории их взаимоотношений и творческого влияния друг на друга.

3. С. А. Есенин в Вологде (документы и факты, воспоминания очевидцев и их публикации).

4. С. А. Есенин в д. Коншино Кадниковского уезда Вологодской губернии (поиски, находки, документы и факты).

5. Литературно-краеведческая экспозиция народного музея Архангельской с.п. Сокольского района «Поэты С. А. Есенин и А. А. Ганин» (предыстория ее создания, содержание работы и перспективы).

6. Литературные праздники, торжества в есенинских (клюевских, ганинских) местах земли Вологодской (с приложением их сценариев, описаний, фотоснимков и т. д.).

7. Клюевские чтения в Вытегре и на родине поэта Н. А. Клюева, одного из литературных учителей С. А. Есенина (описания, снимки, публикации о них и т. д.).

8. Путешествие С. А. Есенина, А. А. Ганина и З. Н. Райх по Русскому Северу (свидетельства, снимки, публикации, воспоминания, документы и т. д.).

9. «Зсе равно Архангельском иль Умбою проплывать тебе на Соловки» (по следам пребывания С. А. Есенина на Русском Севере).

10. С. А. Есенин на Мурманской земле (на Мурмане): поиски, походы, снимки и др. документы.

11. Есенинская комната-музей на Крайнем Севере (или «Музей С. А. Есенина за Полярным кругом»): рассказы об истории его создания, поисковой работе, перспективы развития, творческих связей и т. д.).

12. Поездки в музей С. А. Есенина (их содержание, поиск, работа и будущее).

13. Мой(и) любимый урок, (вечер, праздник занятия кружка, факультатива) по жизни и творчеству С. А. Есенина.

14. Мой(и) любимый урок, (вечер, праздник занятия кружка, факультатива) по жизни и творчеству Н. А. Клюева.

15. Мой(и) любимый урок, (вечер, праздник занятия кружка, факультатива) по жизни и творчеству А. А. Ганина.

16. Вологодские, архангельские и т. д. связи С. А. Есенина (переписка, автографы, встречи, воспоминания — в документах, письмах, снимках и др. фактах его биографии).

17. Вологодские, архангельские и т. д. связи Н. А. Клюева (переписка, автографы, встречи, воспоминания — в документах, письмах, снимках и др. фактах его биографии).

18. Вологодские, архангельские и т. д. связи А. А. Ганина (переписка, автографы, встречи, воспоминания — в документах, письмах, снимках и др. фактах его биографии).

19. Сценарий(и) Есенинского вечера или праздника (с видеопоздравлением его фрагмента, фото, рисунки и т. д.).

20. Сценарий(и) Ключевского вечера или праздника ( с видеопок-  
зом его фрагмента, фото, рисунки и т. д.).

21. Сценарий(и) Ганинского вечера или праздника ( с видеопок-  
зом его фрагмента, фото, рисунки и т. д.).

22-24. Факультативные (или кружковые) занятия(е) «по жизни и  
творчеству» С. А. Есенина (или Н. А. Клюева, или А. А. Ганина).

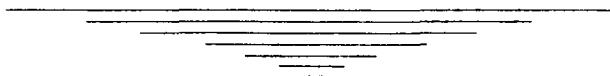
25. Особенности читательского восприятия произведений  
С. А. Есенина (или Н. А. Клюева, или А. А. Ганина).

26. «Чтобы я о дальней северянке не вздыхал, не думал, не мечтал»  
(С. А. Есенин и З. Н. Райх: история их взаимоотношений).

27. С. А. Есенин и Шагане Тиертерян.

28. С. А. Есенин и Г. Бениславская.

29. Н. Клюев как литературный редактор вытегорской газеты.



**Вниманию педагогов области.**

*Уважаемые коллеги!*

*Оргкомитет «Есенинских дней»*

*предлагает:*

*материалы выступлений, докладов, а также сценарии, фото-  
и видеофильмы участников конференции.*

*Обращайтесь по адресу:*

*160012, г. Вологда, ул. Козленская, 99-а,  
кафедрa педагогики. Широковскому Ю. С.*

*тел.: раб. 2-25-31, дом. 7-85-61.*



## THE COURSE AND DATES

MODE	LEVELS	COMMENCE
F1 Full-time	All levels	Every fortnight
P1 Part-time	All levels	Every fortnight
E1 Evening classes	Intermediate & Advanced	Every fortnight
S1 Summer School	All levels	June - September

MODE	START DATE	DURATION	FREQUENCY
F1	04.09.96	15 weeks	24 hours per week
P1	04.09.96	14 weeks	Students choice
E1	02.10.96	11 weeks	1 1/2 hrs twice weekly
S1	03.07.96	9 weeks	24 hrs per week

---

The minimum period of study is two weeks. Students wishing to enter examinations are advised to attend the course for a minimum of two months before the examination date.

---

### Course Contents

Courses are designed to improve and develop a person's communicative skills and to prepare them for a recognised examination. Courses consist of:

Communicative use of grammar

Vocabulary development

Listening skills improvement

Practice in varieties of reading

Writing

Speaking Practice (including stress and intonation)

Social language

The first lesson of each day will follow a specified course book. For the remainder of each day, teachers will use individually prepared materials. Afternoon classes will be less formal and centre on social skills, individual presentations and computers and video. The aim here is to give students the opportunity to practise their English in more 'real-world' situations. For this reason many of the afternoon sessions will involve visits and project work. All materials are free, but purchase of the course book is highly recommended. This can be obtained either from DELTA or a local bookshop.

### International Society

DELTA students will also be able to join the International Society, an organization for all foreign students at Manchester University which has a wide-ranging programme of excursions, talks and cultural evenings.

## ACCOMMODATION

TYPE	BOARD BASIS	AVAILABILITY	COST
Host family	Half during the week and full at the weekend	All year	£65.00 per week
St. Gabriel's Hall	Self-catering	June - September	£49.00 per week
Hulme Hall	Various	June - September	£32.00 - £65.00 per week

---

An accommodation arrangement fee of £12.00 is applicable on all types of accommodation. The fee must be sent with the application form with a deposit of £65.00 if you have requested host family accommodation. This covers your first week's stay.

---

## FEES AND PAYMENT

Fees are currently calculated as follows:

Courses F1, S1	£115.00 per week	-	First 1-8 weeks of study
Courses F1, S1	£105.00 per week	-	Further 9 - 16 weeks of study
Courses F1, S1	£ 95.00 per week	-	Over 16 weeks of study
Course P1	£ 7.00 per lesson	-	Part-time
Course E1	£ 10.50 per session	-	Evening classes

---

### Social Programme

On Wednesday and/or Friday afternoons and on most weekends throughout the warmer months (May-October) DELTA offers a variety of events for our overseas visitors.

All DELTA students are invited to use the nearby McDougall Sports Centre which offers a variety of sporting activities, including a swimming pool, a sports hall (for basketball, badminton, volleyball and trampolining), a small sports hall (for aerobics, fencing, karate, yoga, jazz, dance and Indian club swinging), 4 squash courts, a rugby lives court, a sauna, 2 sunbeds, a weights room, a climbing room, an outside floodlit court for 5-a-side football and tennis and much much more. Other sporting excursions offered are ten-pin bowling and ice-skating and where possible a chance to see major sporting events.

Our afternoon programme includes visits to places of local interest in and around Manchester. These include museums and art galleries, breweries and public houses, stately homes, gardens and churches. Most of these are free. We will also invite guest speakers to give talks on a wide variety of subjects in which student participation will be encouraged.

Weekend excursions include day trips by mini-bus or coach to cultural and scenic destinations throughout the North of England and Wales. Our most popular destinations are the Lake District, Chester, York, Blackpool, Liverpool and North Wales. Expenses are kept to a minimum.

## ИСТОЧНИК

- УЧРЕДИТЕЛИ:** Управление образования  
администрации Вологодской области  
Институт повышения квалификации  
и переподготовки педагогических кадров
- НАШ АДРЕС:** г. Вологда, ул. Козленская, 114, ИПКиППК
- ТЕЛЕФОНЫ ДЛЯ СПРАВОК:** 2-30-12 и 2-25-31
- АДРЕСА КОРПУНКТОВ  
И ТЕЛЕФОНЫ:** г. Великий Устюг, школа-гимназия № 10,  
Конасова А. Г., тел.: 2-23-96  
г. Череповец, научно-методический центр  
городского отдела народного образования,  
Сергеева О. Н., тел.: 5-39-54  
г. Тотьма, средняя школа № 2,  
Федотовский Б. П., тел.: 2-14-78
- НАШ РАСЧЕТНЫЙ СЧЕТ:** 609013 в Скомбанке г. Вологды,  
МФО 41909711 («Источник»)

Главный редактор **А. М. Попов**  
Отв. секретарь **Н. Г. Варфоломеева**

На 1-й странице обложки — репродукция из альбома **Г. и Н. Бурмагиных**

Технический редактор  
**Н. И. Тимонова**

Корректор  
**А. Д. Чухина**

---

Сдано в набор 17.08.95 г. Подписано в печать 10.10.95 г. Формат 60×84/16.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 5,58. Уч.-изд. л. 6,1. Тираж 3000.

---

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
№ Т-0514 от 12.07.94 г. Тверь.

Оригинал-макет подготовлен компьютерно-издательской службой  
издательства ИПКиППК.

160012, г. Вологда, ул. Козленская, 114.

ПФ «Полиграфист», 160001, г. Вологда, ул. Челюскинцев, 3.