74(03)
П-24

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«СОВЕТСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ»

ЭНЦИКЛОПЕДИИ
СЛОВАРИ
СПРАВОЧНИКИ

Научный совет издательства

А. П. АЛЕКСАНДРОВ, А. А. АРЗУМАНЯН,
А. В. АРЦИХОВСКИЙ, Н. В. БАРАНОВ,
А. А. БЛАГОНРАВОВ, Н. Н. БОГОЛЮБОВ,
Б. А. ВВЕДЕНСКИЙ (председатель Научного Совета),
Б. М. ВУЛ, Г. Н. ГОЛИКОВ, И. Л. КНУНЯНЦ,
Ф. В. КОНСТАНТИНОВ, Б. В. КУКАРКИН,
Ф. Н. ПЕТРОВ, В. М. ПОЛЕВОЙ,
А. И. РЕВИН (зам. председателя Научного Совета),
Н. М. СИСАКЯН, А. А. СУРКОВ,
Л. С. ШАУМЯН (зам. председателя Научного Совета)

МОСКВА
1964

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ

Главная редакция

И. А. КАИРОВ (главный редактор),
Ф. Н. ПЕТРОВ (главный редактор),
А. И. БОГОМОЛОВ,
Н. К. ГОНЧАРОВ, Б. П. ЕСИПОВ,
Ф. Ф. КОРОЛЕВ (зам. главного редактора),
Б. И. КРАСНОБАЕВ, Д. О. ЛОРДКИПАНИДЗЕ,
Э. И. МОНОСЗОН, П. А. РУДИК,
А. А. СМИРНОВ, А. Н. ШЕРСТНЕВ

1

А—Е

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«СОВЕТСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ»

37(03)
П—24

РЕДАКЦИЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ,
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ:

Заведующий редакцией — Б. И. КРАСНОБАЕВ, научные редакторы — А. Л. ГРЕКУЛОВА, Э. О. КОНОКОТИН, Г. Ф. МОРОЗОВА, А. А. ШКОЛЬСКАЯ, Л. М. НОВИКОВ, младший редактор — Э. С. ЧУКАРДИНА.

Научно-контрольный редактор — М. Э. СТРУВЕ.
Литературно-контрольные редакторы — Н. А. АБИНДЕР, Л. Л. ЕЛЬЧАНИНОВА.
Библиография — Г. И. ЛАЧИНА, З. С. ИЗМАЙЛОВА, С. Р. МАЛКИНА.
Транскрипция — М. Д. ДРИНЕВИЧ, Л. Ф. РИФ.
Этимология — М. Е. АЙЗЕНШТАДТ.
Словник — Е. И. АЛЕКСЕЕВА.
Иллюстрации — Л. П. СМИРНОВА.
Корректорская — М. В. АКИМОВА, Л. Н. СОКОЛОВА.
Технический редактор — А. В. РАДИШЕВСКАЯ.

№ 36977
Центральная научная
БИБЛИОТЕКА
Академии наук Белорусской ССР

ОТ РЕДАКЦИИ

В Программе КПСС, принятой XXII съездом Коммунистической партии Советского Союза, указывается, что «особое значение партия придает воспитанию подрастающего поколения». В период развёрнутого строительства коммунистического общества, когда советский народ, руководимый партией, решает задачи первостепенной важности — создание материально-технической базы коммунизма, развитие социалистических общественных отношений и формирование человека коммунистического общества,— в огромной степени возросла роль школы и всей системы народного образования.

За последние годы в жизни советской школы произошли важные изменения. Был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.). Оживилась творческая педагогическая мысль, учителя стали смелее искать новые методы обучения и воспитания, бороться с догматизмом и шаблоном в преподавании. Повысился интерес к вопросам дидактики, методики обучения и воспитания, детской и педагогической психологии. Июньский пленум ЦК КПСС (1963 г.) отметил большие положительные результаты в выполнении закона о школе. Вместе с тем пленум указал на серьёзные недостатки в обучении и воспитании учащихся, на серьёзное отставание педагогической науки в разработке проблем обучения и коммунистического воспитания учащихся.

Издательство «Советская Энциклопедия» начинает выпуск «Педагогической энциклопедии» с целью помочь всем, кто связан с воспитанием и обучением подрастающего поколения, ориентироваться в области педагогических знаний, накопленных человечеством, и в первую очередь — в современных проблемах марксистско-ленинской педагогической науки. Необходимость такого научно-справочного издания тем более очевидна, что первая советская Педагогическая энциклопедия, изданная в трёх томах в 1927—29 гг., устарела, а «Педагогический словарь», выпущенный в 1960 г. Академией педагогических наук РСФСР, по некоторым вопросам педагогической теории и практики даёт лишь краткие сведения.

«Педагогическую энциклопедию» намечено издать в четырёх томах, включающих ок. 3500 статей. Большинство статей посвящено современным проблемам школьной жизни.

Редакция не стремилась давать педагогам готовые рецепты на все случаи школьной практики. В тех случаях, когда богатый опыт советской школы подтвердил жизненность и целесообразность тех или иных методических приёмов, организационных форм и т. п., энциклопедические статьи информируют читателей об этом и содержат в обобщённом виде некоторые организационные и методические рекомендации.

Наибольшее внимание в Энциклопедии будет уделено основным психолого-педагогическим вопросам воспитания и образования подрастающего поколения: вопросам коммунистического воспитания, общим проблемам педагогики, дидактике, методике обучения, внешкольной и внеклассной работе, а также педагогической и детской психологии и физиологии, дефектологии. Известное место уделяется вопросам, которые не относятся непосредственно к педагогике, но связаны с нею. Помещая, например, статьи медицинского содержания, редакция стремилась вооружить учителей и воспитателей знаниями, необходимыми для охраны здоровья детей, помочь своевременно выявлять и распознавать детские заболевания. Читатель сможет ознакомиться с краткими характеристиками состояния народного образования в Советском Союзе, в союзных и автономных республиках и в зарубежных странах. Энциклопедия содержит статьи об отечественных и зарубежных педагогах и просветителях, лаконичные справочные статьи о действительных членах и членах-корреспондентах АПН РСФСР, докторах педагогических наук. Статьи о системе высшего и среднего специального образования в СССР, об отдельных

отраслях образования, группах высших и средних специальных учебных заведений помогут учителям и воспитателям в работе по профессиональной ориентации старшеклассников.

При большинстве статей указывается литература, по которой читатель сможет глубже изучить интересующий его вопрос.

Издание будет снабжено Предметным и Именным указателями.

Статьи в «Педагогической энциклопедии» располагаются в алфавитном порядке. Термины, состоящие из двух и более слов, помещаются таким образом, чтобы на первом месте стояло слово, несущее логическое ударение (например, «Авторитет родителей», «Библиография педагогическая»), или же слова, с которыми связано специфическое содержание статьи (например, «Индивидуально-бригадное производственное обучение», «Общего и политехнического образования институт», «Органов чувств взаимодействие»). Связь между статьями, освещающими различные проблемы, устанавливается при помощи ссылок на соответствующие статьи (названия их даются в тексте курсивом). Например, в статье «Авторитет учителя» даются ссылки на статьи *Коллектив детский*, *Коллектив педагогический*, *Мастерство педагогическое* и др.

* * *

Словник «Педагогической энциклопедии» и макет её 1-го тома обсуждались во многих школах, педагогических институтах, институтах усовершенствования учителей, в университетах, научно-исследовательских институтах. При этом было высказано множество ценных замечаний и пожеланий, на основе которых словник значительно переработан, а многие статьи написаны заново. Редакция благодарит всех, принявших участие в обсуждении, и надеется, что читатели «Педагогической энциклопедии» сообщат свои критические замечания, советы и пожелания по поводу вышедшего в свет тома. Эти замечания будут, по мере возможности, учтены при подготовке последующих томов.

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ

абх. — абхазский
австр. — австрийский
австрал. — австралийский
адж. — аджарский
адыг. — адыгейский
азерб. — азербайджанский
акад. — академик
алб. — албанский
амер. — американский
АН — Академия наук
англ. — английский
АПН — Академия педагогических наук РСФСР
араб. — арабский
аргент. — аргентинский
арм. — армянский
арх. — архитектор
афг. — афганский
афр. — африканский
Б. — Большой
б. — бывший
б. ч. — большей частью
башк. — башкирский
белорус. — белорусский
бельг. — бельгийский
бирм. — бирманский
б-ка — библиотека
болг. — болгарский
браз. — бразильский
брит. — британский
букв. — буквально
бурж. — буржуазный
бурят. — бурятский
В. — восток
в., вв. — век, века
в т. ч. — в том числе
Вел. Окт. социалистич. революция — Великая Октябрьская социалистическая революция
Вел. Отечеств. война — Великая Отечественная война
венг. — венгерский
вкл. — включительно
вост. — восточный
вуз — высшее учебное заведение
вып. — выпуск
г., гг. — год, город, годы
герм. — германский
гл. — глава, главный
гл. обр. — главным образом
голл. — голландский
гос. — государственный
гос-во — государство
греч. — греческий
груз. — грузинский
губ. — губерния
ГУС — Государственный учёный совет
даг. — дагестанский
дат. — датский
действит. чл. — действительный член
дер. — деревня
дет. — детский
дисс. — диссертация
док-ты — документы
доц. — доцент
д-р — доктор
др. — другие
др.- — древне-
Др. — Древний
европ. — европейский
егип. — египетский
ед. — единица
ж. д. — железная дорога
ж.-д. — железнодорожный
жит. — жители
журн. — журнал
З. — запад
зав. — заведующий
зам. — заместитель
зап. — западный
засл. деят. н. — заслуженный деятель науки
избр. — избранное
изд. — издание, издан, изданный
изд-во — издательство
илл. — иллюстрация
им. — имени
инд. — индийский
индонез. — индонезийский
инж. — инженер, инженерный
ин-т — институт
иран. — иранский
иран. — иранский
ирл. — ирландский
иск-во — искусство
исл. — исландский
исп. — испанский
итал. — итальянский
кабард. — кабардинский
каб.-балк. — кабардино-балкарский
казах. — казахский
калм. — калмыцкий
канад. — канадский
канд. — кандидат
каракалп. — каракалпакский
карел. — карельский
кирг. — киргизский
кит. — китайский
к.-л. — какой-либо
к.-н. — какой-нибудь
кн. — книга, князь
кор. — корейский
КПСС — Коммунистическая партия Советского Союза
к-рый — который
культ.-просвет. — культурно-просветительный
лат. — латинский
лат.-амер. — латиноамериканский
латв. — латвийский
латыш. — латышский
ленингр. — ленинградский
лит. — литература, литературный
литов. — литовский
лит-ра — литература
М. — Малый
м. — море
мар. — марийский
мед. — медицинский
мекс. — мексиканский
мес. — месяц
мин-во — министерство
млн. — миллион
млрд. — миллиард
мн. — многие
молд. — молдавский
монг. — монгольский
морд. — мордовский
моск. — московский
муз. — музыкальный
н. ст. — новый стиль
н. э. — наша эра
наз. — называется, называемый
назв. — название
напр. — например
нар. — народный
нас. — население
науч. — научный
нахич. — нахичеванский
нац. — национальный
нач. — начало, начальный
нек-рый — некоторый
нем. — немецкий
нем.-фаш. — немецко-фашистский
неск. — несколько
н.-и. — научно-исследовательский
нидерл. — нидерландский
норв. — норвежский
о. — остров
об-во — общество
обл. — область, областной
ок. — около
опубл. — опубликован, опубликованный
орг-ция — организация
осет. — осетинский
осн. — основан, основанный, основной
отд. — отдельный
п. — пункт
пед. — педагогический
пер. — перевод
перс. — персидский
петерб. — петербургский
п-ов — полуостров
пол. — половина
пом. — помощник
португ. — португальский
пост. — постановление, постановка
пр. — прочий
пр-во — правительство
пред. — председатель
прибл. — приблизительно
прим. — примечание
произв. — произведения
пром. — промышленный
пром-сть — промышленность
проф. — профессор, профессиональный
публ. — публикации
р. — река, рубль
р., род. — родился
разд. — раздел
ред. — редактор, редакция
рис. — рисунок
р-н — район
рум. — румынский
рус. — русский
С. — север
с. — страница
с., сел. — село, селение
с. х-во — сельское хозяйство
сб. — сборник
св. — свыше
С.-В. — северо-восток
с.-д. — социал-демократический
с.-д-тия — социал-демократия
сев. — северный
сев.-вост. — северо-восточный
сев.-зап. — северо-западный
сек. — секунда
сер. — середина
С.-З. — северо-запад
след. — следующий
см. — смотри
собр. — собрание
сов. — советский
совр. — современный
сокр. — сокращённо
соч. — сочинение
спец. — специальный
ср. — сравни, средний
ср.-век. — средневековый
ст. — старший, статья
ст. ст. — старый стиль
с.-х. — сельскохозяйственный
т., тт. — том, тома
т. к. — так как

т. н. — так называемый
т. о. — таким образом
табл. — таблица
тадж. — таджикский
тат. — татарский
тетр. — тетрадь
тур. — турецкий
туркм. — туркменский
тыс. — тысяча
тюрк. — тюркский
удм. — удмуртский
узб. — узбекский
укр. — украинский
ум. — умер
ун-т — университет
устар. — устарелый
уч. — учебный
уч-ся — учащиеся
уч-ще — училище
фаб.-зав. — фабрично-заводской
фаш. — фашистский
феод. — феодальный
филос. — философский
фин. — финский
финл. — финляндский
франц. — французский
ф-т — факультет
х-во — хозяйство
хоз. — хозяйственный
хорв. — хорватский
христ. — христианский
церк. — церковный
ч. — час, часть
чел. — человек
четв. — четверть
чечен.-ингуш. — чечено-ингушский
чеш. — чешский
чл. — член
чл.-корр. — член-корреспондент
чуваш. — чувашский
швед. — шведский
швейц. — швейцарский
школьн. — школьный
шотл. — шотландский
шт. — штука
экз. — экземпляр
эст. — эстонский
Ю. — юг
Ю.-В. — юго-восток
юго-вост. — юго-восточный
юго-зап. — юго-западный
югосл. — югославский
юж. — южный
Ю.-З. — юго-запад
яз. — язык
якут. — якутский
япон. — японский

В прилагательных, оканчивающихся на «ический», допускается отсечение окончаний, напр.: «историч.».

Сокращения названий городов

Б. — Баку
Г. — Горький
Ер. — Ереван
К. — Киев
Л. — Ленинград
М. — Москва
М.—Л. — Москва — Ленинград
О. — Одесса
П. — Петроград, Петербург
СПБ — Санкт-Петербург
Тб. — Тбилиси
Х. — Харьков
Amst. — Amsterdam
B. — Berlin
Brux. — Bruxelles
Camb. — Cambridge
Chi. — Chicago
Fr./M. — Frankfurt ám Main
Gen. — Genève
Gött. — Göttingen
Hdlb. — Heidelberg
Hels. — Helsingfors, Helsinki
Ist. — Istanbul
Jak. — Jakarta
Joh. — Johannesburg
Kr. — Kraków
L. — London
Lpz. — Leipzig
Lux. — Luxembourg
Mex. — México
Mil. — Milano
Münch. — München
N. Y. — New York
Oxf. — Oxford
P. — Paris
Phil. — Philadelphia
R. de J. — Rio de Janeiro
S. — Sofia
S. F. — San Francisco
Stockh. — Stockholm
Stras. — Strasbourg
Stuttg. — Stuttgart
W. — Wien
Warsz. — Warszawa
Wash. — Washington
Wr. — Wrocław
Z. — Zürich

Сокращения в названиях наиболее распространённых периодических изданий

«Докл. АН СССР» — «Доклады Академии наук СССР»
«ЖМНП» — «Журнал Министерства народного просвещения»
«Изв. АН СССР» — «Известия Академии наук СССР»
«Сов. педагогика» — «Советская педагогика»
«Учит. газета» — «Учительская газета»
«Уч. зап. МГПИ им. Потемкина» — «Ученые записки Московского государственного педагогического института им. Потемкина»
«Уч. зап. МОПИ» — «Ученые записки Московского областного педагогического института»

Сокращения в библиографических описаниях на иностранных языках

Язык	Том	Часть	Тетрадь	Глава	Страница	Издание
Английский	volume — v.	part — pt	—	chapter — ch.	page — p.	edition — ed.
Итальянский	tomo — t.	parte — pt.	—	capitolo — cap.	pagina — p.	edizione — ed.
Латинский	volume — v.	—	—	—	—	—
Немецкий	tomus — t.	—	—	—	—	—
Польский	Band — Bd	Teil — Tl	Heft — H.	Kapitel — Kap.	pagina — p.	editio — ed.
Французский	tom — t.	część — cz.	zeszyt — z.	—	Seite — S.	Auflage — Aufl.
	tome — t.	partie — pt.	—	chapitre — ch.	stronica — s.	wydanie — wyd.
Чешский	volume — v.	—	—	—	page — p.	—
	díl — díl	část — č.	—	kapitola — kap.	stránka — s.	vydání — vyd.

А

АБА́Й КУНАНБА́ЕВ [29.VII(10.VIII). 1845—23.VI (6.VII). 1904] — казахский поэт-просветитель, общественный деятель, родоначальник новой письменной казахской литературы, композитор. Родился в семье крупного феодала Кунанбая Ускенбаева. Учился в Семипалатинске в медресе, одновременно посещал рус. школу. А. К. изучил арабский, персидский и другие вост. языки; на формирование его мировоззрения большое влияние оказали гуманистич. воззрения великих поэтов и учёных Востока (Фирдоуси, Навои, Авиценны и др.). Под влиянием рус. политич. ссыльных (Е. П. Михаэлиса, Н. И. Долгополова и др.), с к-рыми он сблизился в Семипалатинске, А. К. начал изучать и переводить на казах. яз. произведения классиков рус. лит-ры (А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, И. А. Крылова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, В. Г. Белинского). Произведения А. К., впервые изданные после его смерти (в 1909 в Петербурге на казах. яз.), были широко известны ранее в устной передаче.



В своих стихах А. К. выступал против насилия и произвола родовой знати, взяточничества, мракобесия. Он бичует невежество, сутяжничество казах. феодалов. Но, выступая против социального зла («Наконец волостным я стал...», «Управитель начальству рад...» и др.), А. К. не понимал необходимости борьбы за изменение экономич. уклада. Единственный путь к новой жизни он видел в просвещении, в преобразующем труде, в духовном раскрепощении человека. Видное место в воспитании А. К. отводил лит-ре и прежде всего поэзии.

Многие произведения А. К. имеют воспитательное значение. Хотя он не писал спец. пед. произведений и не занимался пед. деятельностью, во многих произведениях, особенно в прозаич. «Назиданиях», можно найти методич. и дидактич. наставления по воспитанию и обучению молодёжи. Он призывал народ овладевать знаниями и перенимать культуру передовых народов, чтобы избавиться от нищеты, бесправия и невежества. Он справедливо полагал, что аульная школа и *медресе*, кроме знания языка и нек-рого знакомства с классич. лит-рой Востока, ничего дать не могли. Бо́льшая часть времени уходила на заучивание догм ислама и молитв. А. К. приветствует обучение казах. детей в спец. школах-интернатах («В интернате», 1886), где их учат не «законам», а наукам. Он упрекал родителей, стремившихся сделать детей чиновниками, а не культурными людьми, указывал на необходимость развития интереса и стремления детей к науке.

Подчёркивая важность изучения русской культуры, А. К. писал: «Для того, чтобы избежать пороков и достичь добра, необходимо знать русский язык и русскую культуру» («Двадцать пятое слово»). Важное значение придавал А. К. тому, как изучать науки, какие требуются условия для успешного овладения научными знаниями. «Если страстно полюбишь науку и само знание будешь считать достоянием, то оно даст тебе высшее блаженство. Тогда ты закрепишь в памяти то, что знаешь и будешь страстно стремиться познать то, чего ещё не знаешь» («Тридцать второе слово»). Изучать науку надо с благородной, возвышенной целью, а не с целью обеспечить личное благополучие. Он призывал к широкому, всестороннему образованию, осуждая и разоблачая «просветительскую миссию» царизма, преследовавшую утилитарные цели, а не пробуждение в народе духовной жизни. А. К. считал, что народ должен взять на себя расходы по обучению детей. Он выступал против схоластики в обучении, против зубрёжки, муштры и палочной дисциплины, требовал сознательного усвоения знаний, сознательной дисциплины. Чтобы обучение было успешным, А. К. предлагал сначала обучать детей родному языку, обучать действительным научным знаниям а потом уже приступать к обучению другим яз., в частности, арабскому и персидскому. Изучение богословских книг, написанных на непонятном араб. яз., отупляет ум детей и превращает их в начётчиков. Он считал необходимым дать детям общее образование, подразумевая под этим развитие их ума, мировоззрения и общей культуры. Изучение науки должно способствовать правильному познанию материального мира, оно должно вести человека к совершенству. А. К. предостерегал молодёжь от верхоглядства, несерьёзного и поверхностного отношения к науке. Советовал молодёжи учиться полезному ремеслу, не быть склочными и мстительными, отречься от ребяческого безделья, беспечности и трудиться не покладая рук («Восьмистишье»). Отличительной чертой нравственного человека он считал трудолюбие. А. К. пытается оградить молодёжь от пагубного влияния невежд, разврата и пороков («Я нашей молодёжью огорчён», 1894). Большое значение он придавал влиянию семьи на формирование мировоззрения и характера детей, требовал от родителей, чтобы они сами были воспитанными, иначе они не смогут воспитывать детей.

Соч.: Шығармаларының екі томдық толық жинағы, т. 1—2, Алматы, 1957; в рус. пер.— Собр. соч. в одном томе, М., 1954; Избранное, Алма-Ата, 1958.

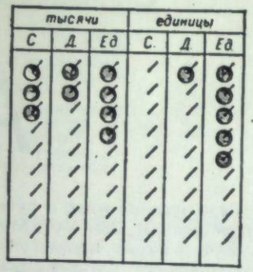
Лит.: Ауэзов М. О., Жизнь и творчество Абая Кунанбаева, в сб.: Мысли разных лет, Алма-Ата, 1959; Бейсембиев К., Мировоззрение Абая Кунанбаева, Алма-Ата, 1956; Сильченко М. С., Творческая биография Абая, Алма-Ата, 1957; Срымбетов С., Казахский просветитель — Абай Кунанбаев, «Советская педагогика», 1959, № 10; Тажибаев Т., Философские, психологические и педагогические взгляды Абая Кунанбаева, Алма-Ата, 1957; его же, Абай Кунанбаев о воспитании молодежи, Алма-Ата, 1954.

А. С. Ситдыков. Алма-Ата.

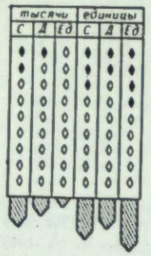
АБА́К (от греч. ἄβαξ — счётная доска) — наглядное учебное пособие по арифметике. Используется в начальной школе при изучении нумерации чисел, состава чисел, поместного значения цифр, значения нуля и др.

Центр. научная библиотека Академии наук Киргизской ССР
236376

Обычно сами школы изготовляют А. двух размеров: демонстрационный (большого размера) — для работы учителя со всем классом, и ученический (небольшого размера) — для самостоятельной работы уч-ся. Кон-



Классный (демонстрационный) абак.



Ученический абак.

струкция А. очень разнообразна, но во всех А. имеется неподвижная часть — площадь, разделённая на несколько граф, обозначающих разряды и классы, и подвижные детали — жетончики и т. п., обозначающие количество сотен, десятков и единиц в каждом разряде и классе.

АБАКУ́МОВ, Сергей Иванович [23.V(4.VI).1890—7.V.1949] — советский филолог и методист, доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1947). В 1912 окончил историко-филологич. ф-т Казанского ун-та и в том же году начал пед. деятельность как преподаватель рус. яз. и лит-ры в гимназии в Казани. С 1930 вёл научно-пед. работу в высшей школе. В 1943—49 — ст. науч. сотрудник Н.-и. ин-та методов обучения АПН. Разрабатывал проблемы совр. рус. языка и методики его преподавания в ср. школе.

Соч.: На путях к новому учебнику, в. 1—2, М., 1925—27; Учебник русской грамматики. Опыт применения принципов научной грамматики к школьно-грамматической практике, 4 изд., Л., 1926; Материал к планированию учебной работы по русскому языку в 5—10 классах, [М., 1936]; Сборник упражнений по правописанию, 6 изд., М., 1939; Современный русский лит. язык, М., 1942; Методика пунктуации, 3 изд., М., 1951, и др.

АБА́С-ЗАДЕ́, Абас Кули Агабала-оглы [р.28.III (10.IV).1906] — советский физик и методист, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1957). Член Коммунистич. партии с 1939. В 1930 окончил Азербайджанский гос. ун-т. В 1923—24 начал пед. деятельность: был учителем в ср. школе, а затем преподавателем в пед. техникуме. С 1931 работает в вузах. Возглавляет кафедру общей и теоретич. физики Азерб. пед. ин-та им. В. И. Ленина. Работает в области термодинамики и молекулярной физики жидкостей, разрабатывает также общие вопросы методики преподавания физики в вузах и ср. школе. Редактор журн. «Производственное обучение в школе» («Мәктәбдә истәһсалат тә'лими», на азерб. яз.) Мин-ва просвещения Азерб. ССР.

Соч.: Физика терминləри, Баку, 1939; Физика нефти и методика ее преподавания в средней школе, «Политехник Телим», 1958, № 2, 4, 1961, № 1, 4; О ликвидации концентризма в курсе физики в средней школе, «Доклады АПН РСФСР», 1959, № 2; Развитие методики физико-математических и естественных наук в Азербайджане, «Азербайджан Мектеби», 1960, № 4; Термодинамика, 2 изд., Баку, 1959; Истиликкечирмə, Баку, 1960; Введение в физику жидкостей, Баку, 1961; Молекулjар физика ве истилик, Баку, 1962, и др.

АБИТУРИЕ́НТ (от лат. abiturus — собирающийся уходить) — лицо, оканчивающее среднее учебное заведение; в СССР слово «А.» употребляется гл. обр. в значении: лицо, поступающее в высшее или среднее специальное учебное заведение.

АБОВЯ́Н, Хачатур (1805—48) — армянский просветитель-демократ, педагог, основоположник новой армянской литературы и нового литературного языка. Родился в с. Канакер (близ Эривани) в крестьянской семье. Учился в Эчмиадзине, затем в Нерсесяновском училище (Тифлис, 1824—26) и в 1830—36 в Дерптском ун-те (ныне Тартуский, Эстония). А. возвратился из Дерпта на родину (1836) с широкими планами культурно-просветительной и педагогической деятельности (открытие школ для бедных детей, для девочек, организация учительского института и т. д.). В осуществлении своих планов он рассчитывал на помощь и содействие правительства, армянской церкви, богачей-благотворителей. Но армянское духовенство встречает А. в штыки, всеармянский патриарх отказывает ему в работе в армянских школах; с трудом добился А. назначения (в 1837) учителем истории и математики и исполняющим обязанности штатного смотрителя Тифлисского уездного училища, с 1840 он преподавал там же рус. и франц. языки и географию. А. мечтал об учреждении уч. заведения со сроком обучения 6—7 лет, с тремя отделениями — для детей священников, для детей богачей и торговцев, для детей крестьян и сирот (причём расходы на обучение неимущих взяло бы на себя училище). Средства на содержание таких школ А. надеялся получить от арм. церкви, за счёт пожертвований и т. п. Но ни церковь, ни богачи не проявили желания помочь ему, так же отнеслось к его планам и правительство. Однако А. настойчиво стремился создать новый очаг просвещения. В заявлении-рапорте дирекции закавказских училищ он писал, что «... вознамерился открыть у себя частное заведение, в которое могут быть принятыми дети разного сословия и наций» (цит. по кн.: Сантросян М. А., Хачатур Абовян..., 1957, с. 33, прим.). После упорной борьбы он, наконец, получил (в 1837) разрешение на открытие частного платного пансиона. С точки зрения школьных властей, пансион, где А. стремился осуществить свои педагогические идеи, был «опасен» и вскоре (18 июля 1840) его закрыли. Однако А. продолжал борьбу и с сентября 1842 снова получил разрешение содержать пансион. Травля со стороны чиновников, враждебное отношение школьных властей—всё это сделало невозможным пребывание А. в Тифлисе. Он переезжает в Эривань, где (1843—1848) работает в уездном училище. Но и здесь А. подвергался преследованиям со стороны школьного начальства. 2(14) апр. 1848 А. ушёл из дома и пропал без вести.



А. оставил богатое литературное и научно-пед. наследие, в т. ч. такие произведения, как «Раны Армении», I и II части «Предтропье» («Нахашавих»), «Новая теоретическая и практическая грамматика русского языка для армян», «История Тиграна, или Нравственные наставления для армянских детей» и др. Произведения А. проникнуты передовыми демократич. идеями. А. выступал против феодально-крепостнич. порядков и реакционно-клерикальной идеологии, обскурантизма. Подобно другим просветителям, А. одной из основных причин векового гнёта и страданий народа считал невежество, неграмотность, отсутствие действительного просвещения; он писал: «...с помощью просвещения становится на ноги всякий народ, от просвещения проистекает всякое благополучие...» (там же, с. 79).

А.— основоположник новой арм. демократич. педагогики. С позиций передовых просветительских идей он последовательно выступал против средневековой клерикально-схоластич. системы воспитания и обучения, господствовавшей в школе. Он боролся за светское, всестороннее (умственное, нравственное, трудовое, физическое) воспитание, за доступность школы и бесплатное обучение для неимущих, за равное образование для мальчиков и девочек. Воспитанию А. придавал решающее значение в формировании и развитии человеческой личности. Моральные и интеллектуальные качества человека в основном определяются тем воспитанием, к-рое он получает, и окружением, в к-ром он находится. И если хорошее воспитание является самым драгоценным достоянием человека, то неправильное воспитание становится для него истинным несчастьем и нередко даже губит его.

В своих лит. и пед. произведениях, как и в своей пед. деятельности, А. старается привить читателям и воспитанникам чувства патриотизма — любви к своему народу, его истории, культуре, языку, гуманизм, великодушие, бескорыстие, скромность, правдивость, честность и другие высокие моральные качества, видя в этом основную задачу нравств. воспитания. Общие принципы и методы нравств. воспитания у А. опираются на требования любовного отношения к детям, уважения их личности, на глубокую веру в положительное в человеке. Одним из эффективных средств нравственного воспитания А. считал воспитание посредством личного примера, он писал: «Тысячу раз порицай и пристыди, но один раз дай пример: этот один пример сделает гораздо больше, чем целая бочка наставлений» (там же, с. 88). Наставления А. носят не общий, отвлечённый характер, а всякий раз даются по поводу того или иного конкретного случая, поступка. В целях нравственного воспитания А. советовал широко использовать художественную лит-ру и живое слово самого учителя. Он придавал большое значение формированию привычек нравственного поведения. А. был принципиальным противником применения телесных наказаний.

А. выступал против оторванного от жизни схоластич. образования, против догматич. принципов и методов обучения. Поставить дело просвещения на твёрдый фундамент передовой научной мысли — это означало, по мнению А., в первую очередь введение *реального образования*. Известна исключительная роль А. в борьбе против древнеарм. яз. грабар за победу новоарм. яз. ашхабар. А. боролся за подобающее место в уч. плане наряду с рус. яз. (который он считал одним из самых богатых языков мира) языков закавказских народов — грузинского, армянского, азербайджанского. Он разрабатывал методики преподавания рус. и арм. языков, был первым поборником звукового метода обучения грамоте у армян.

А. широко пропагандировал и творчески применял в своей педагогической практике и в своих учебных пособиях передовые дидактические принципы. С требованием реального образования тесно связан принцип наглядности в обучении. В «Введении» к «Нахашавиху» А. предлагал изучать мудрую школу — природу, окружающую нас, деятельность человека. Большое внимание он уделяет и принципу доступности обучения, требуя, чтобы «... предметы учебные соответствовали и местным потребностям, и возрасту, и понятиям образующегося юношества...» (там же, с. 104). А. бичует господствовавшую в школах скуку, убивающую мысль и способности ребёнка. Нужно уметь сделать обучение столь захватывающим и увлекательным, чтобы «... дети даже позабыли, что они находятся в школе» (там же, с. 105). Выступая против механич. зубрёжки, догматизма, он писал: «Человек, который не думает, подобен животному» (там же, с. 108).

А. первым среди арм. педагогов выдвинул требование трудового воспитания уч-ся. По школьному уставу 1828 разрешалось при уездных училищах открывать «дополнительные курсы для обучения тем искусствам и наукам, коих знание наиболее способствует успехам в оборотах торговли и в трудах промышленности». А. максимально использует эту возможность; он организовал при Эриваньском училище обучение сельскому хозяйству и садоводству, где создал земельный участок и лично руководил работами учеников на нём.

Выступая против аскетизма, проповедовавшегося в средневековой школе, А. отстаивал необходимость физич. воспитания.

Решающую роль в воспитании А. отводит учителю. Настоящий учитель должен иметь глубокие и разносторонние знания, владеть пед. мастерством, быть безукоризненно чистым человеком. Он выступает за организацию специальной пед. подготовки будущих учителей.

Большое значение в воспитании А. придаёт семье, считая, что правильное семейное воспитание — большая помощь для школы. Для успешного воспитания детей необходима согласованная работа школы и семьи. А. восстаёт против рабского положения женщины, отводит ей особую роль в воспитании детей; он борется за человеческие права и достоинство женщины, но преимущественно как просветитель.

А. удалось создать продуманную пед. систему, критически использовав лучшее наследство западноевропейской, русской и армянской пед. практики и теории.

Соч. на арм. яз.: Полное собр. соч., т. 1—10, Ер., 1947—61; Диван (Архив), т. 1—2, Ер., 1940—48; в рус. пер.— Раны Армении, Ер.—М., 1948.

Лит.: Тертерян А., Творчество Абовяна, Ер., 1941 (на арм. яз.); Партизуни В., Хачатур Абовян, Ер., 1952; Сантросян М., Великий армянский просветитель-педагог Хачатур Абовян, Ер., 1953 (на арм. яз.).

М. А. Сантросян. Ереван.

АБСОЛЮ́ТНЫЙ ПОРО́Г ОЩУЩЕ́НИЯ (от лат. absolutus — независимый, безусловный) — минимальная величина раздражителя, при которой возникает едва заметное ощущение; те раздражители, к-рые не достигают этой величины, не вызывают ощущения (напр., человек не слышит из дальнего конца комнаты тиканья ручных часов). Величина А. п. о. характеризует абсолютную чувствительность органов чувств; чем меньше А. п. о., тем выше абсолютная чувствительность. См. *Порог ощущения*, *Чувствительность*.

АБСОЛЮ́ТНЫЙ СЛУХ — врождённая способность точно определять на слух абсолютную высоту звука. Способность определять сравнительную, или относительную, высоту звука (т. е. отличать более высокие звуки от более низких) в той или иной степени присуща всем людям. Но способностью определения абсолютной высоты звука обладают сравнительно немногие; путём тренировки, упражнений эту способность можно развить лишь до нек-рой степени. А. с. не следует отождествлять с хорошим *музыкальным слухом*.

АБСТРА́КЦИЯ (от лат. abstractio — отвлечение)— один из этапов диалектического пути познания, состоящий в исключении из объекта познания, чувственно выступающего в богатстве своих особенностей, одних его свойств и выделении других; одна из основных мыслительных операций. А., понимаемая как процесс, нередко обозначается термином «абстрагирование», а результат этого процесса — как собственно А. Научное познание направлено на выделение, т. е. А., существенного в вещах и явлениях действительности, на выявление природы вещи. Роль А. чрезвычайно велика. Она является необходимым условием формирования и развития науки и научного мышления. «... В с е научные

(правильные, серьезные, не вздорные) абстракции отражают природу глубже, вернее, полнее» (Ленин В. И., Соч., т. 38, с. 161).

Первые А. у ребёнка формируются в неразрывной связи с его собственными практич. действиями. Напр., ребёнку 2-го года жизни ещё трудно воспринимать разные игрушки одинакового цвета как разные и, наоборот, воспринимать одинаковые, но разного цвета игрушки как те же самые, но иначе окрашенные. Однако, овладевая под руководством взрослого соответствующими предметными действиями (совком любого цвета насыпают песок, ведром носят воду и т. п.), дети быстро абстрагируются от случайного для игрушки признака — цвета. Другим важнейшим фактором, способствующим формированию А. в ходе психич. развития ребёнка, является речь. Так, первоначально младший дошкольник в ответ на задачу — по образцу рисунка бабочки найти сходную бабочку из группы других — отбирает только бабочек, сходных по цвету, не обращая внимания на узор их крыльев. После того как ребёнок усвоит названия этих узоров (пятнышки, полоски, сеточка), он может отделить узор от цвета и справляется с поставленной задачей.

В школьном возрасте ведущим условием развития А. является обучение. Но мышление ребёнка первоначально ещё очень конкретно. Так, первоклассник, усвоивший, пользуясь спичками, сколько будет, если к 5 спичкам прибавить 3 спички, нередко затрудняется сказать, сколько получится, если к 5 карандашам прибавить 3 карандаша (если карандашей перед ним нет). Однако на основе практич. действий с вещами, на основе накапливаемых знаний и навыков под руководством учителя у уч-ся формируется способность к А. В ходе обучения предъявляются новые серьёзные требования к абстрагирующей деятельности, что способствует её развитию. Так, в грамматике необходимо абстрагирование грамматич. формы от вещественных значений слов, иначе уч-ся начинают смешивать грамматич. и семантич. характеристики языковых явлений (напр., относят к глаголам отглагольные существительные). Процесс формирования А. у школьника происходит на основе *анализа*, *сравнения* и других мыслительных операций в ходе усвоения уч. материала. Напр., в геометрии правильное овладение понятием перпендикуляра основывается на анализе его составных признаков (2 прямые, их пересечение, наличие прямого угла между ними) с последующим применением этих признаков к разным формам конкретных явлений, относительно к-рых возникает вопрос о наличии или отсутствии перпендикуляра: прямые, пересекающиеся под разными углами, перпендикуляр в составе разных, в т. ч. сложных, фигур и т. п. В результате такой организации усвоения происходит А. от несущественных признаков изучаемого факта.

В процессе обучения следует иметь в виду, что А. может существовать в 2 формах: как чувственная, наглядная А. (схемы, чертежи), и как мысленная А., выходящая за пределы того, что дано органами чувств, и создающая с помощью слова новый идеальный предмет умственной деятельности — *понятие*. Чувственная А. необходима на первых этапах усвоения нового материала: она наглядна и потому убедительна. Так, уже в нач. школе при решении арифметич. задач полезно применять графич. схемы, отражающие математич. структуру задачи. При усвоении геометрич. понятий важное значение приобретает чертёж, благодаря к-рому существенные признаки изучаемого понятия выступают как внешне данный обобщённый образ. При изучении грамматики используются различные таблицы; в них важен не иллюстративный частный материал, а то обобщённое содержание, к-рое можно применить к ряду конкретных случаев. Переход от наглядной А. к действию с понятиями означает образование высшей — мысленной формы А.

Противоположным А. процессом является *конкретизация*.

Лит.: Психологическая наука в СССР, т. 1, М., 1959, с. 375—410, 454—56; Психология применения знаний к решению учебных задач, М., 1958, с. 130—87 (отв. ред. Н. А. Менчинская); Применение знаний в учебной практике школьников, М., 1961, с. 13—53. *А. Н. Ждан.* Москва.

АБУЛИ́Я (греч. ἀβουλία, от ἀ — отрицание и βουλή — воля) — безволие, ослабление волевой деятельности до полной потери. Наблюдается при нек-рых психич. болезнях (циркулярный психоз, шизофрения) и является характерным симптомом травматич. повреждений и опухолей лобных долей головного мозга. В состоянии А. больные малоподвижны, вялы, безразличны, бездеятельны, не проявляют ни желаний, ни интересов, ни инициативы.

В дет. возрасте состоянием А. может начинаться психич. заболевание. Без видимой причины ребёнок перестаёт быть деятельным, становится безучастным, рассеянным. Изменение отношения к привычной деятельности ошибочно может быть расценено как проявление лени. Однако постепенно развёртывается болезненное состояние ребёнка. Он перестаёт интересоваться занятиями, сверстниками, лежит в постели целыми днями в полном бездействии, не говорит, в конце концов перестаёт выполнять даже элементарные действия по уходу за собой. Нерезко выраженная А. иногда наблюдается при функциональных расстройствах нервной системы (см. *Неврастения*). В этих случаях снижается внимание, ослабевает память, повышается утомляемость. Временное прекращение занятий, отдых в санаторных условиях и общеукрепляющее лечение могут ликвидировать это болезненное состояние.

Лит.: Симсон Т. П., Шизофрения раннего детского возраста, М., 1948; Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 1, М., 1955; Розинский Ю. Б., Изменения психики при поражениях лобных долей мозга, М., 1948; Кербиков О. В., Лекции по психиатрии, М., 1955; Случевский И. Ф., Психиатрия, Л., 1957. *Е. М. Лубоцкая-Россельс.* Москва.

АВИАМОДЕ́ЛЬНЫЕ КРУЖКИ — организуются главным образом в школах и других учебных заведениях, внешкольных, культурно-просветительных учреждениях, аэроклубах ДОСААФ.

Первые А. к. возникли в 1923 в Москве и Ленинграде. В соответствии с возрастом и подготовкой юных авиамоделистов организуются начальные, повышенные, конструкторские А. к. Основное содержание работы всех А. к.— постройка моделей планёров, самолётов, вертолётов, космич. ракет и др. Члены начальных А. к. строят модели гл. обр. по готовым чертежам и описаниям. В А. к. повышенного типа и конструкторских уч-ся не только используют готовые чертежи, но и самостоятельно рассчитывают основные узлы моделей, вносят в модели усовершенствования; строят фюзеляжные модели планёров и самолётов (с поршневыми двигателями), модели-копии (музейные и летающие), модели с автоматич. и телемеханич. управлением. Достижения СССР в освоении космоса вызвали интерес уч-ся к космонавтике, появились кружки и клубы юных космонавтов. А. к. занимаются по типовым программам (примерным). Рабочий план А. к. составляет его руководитель совместно с уч-ся, исходя из их запросов, конкретных условий и возможностей. Члены А. к. совершают экскурсии на пром. предприятия и аэродромы, участвуют в проведении научно-технич. вечеров и праздников (День воздушного флота, День космонавтики и др.). В А. к. уч-ся развивают свои творческие способности, расширяют политехнич. кругозор, применяют на практике знания по физике, математике, черчению, углубляют их. Опыт работы А. к. систематически освещает журнал «Крылья Родины». Смотром достижений А. к. служат соревнования авиамоделистов.

Лит.: Бабаев Н., Гаевский О. и др., Авиационный моделизм. Учебн. пособие для авиамоделистов и руководителей кружков, 2 изд., М., 1960; Анохин П., Иванников Д., Авиамодельный кружок в школе. Иллюстрир. пособие для руководителей кружков и учителей, ч. 1, М., 1958; Программы авиамодельных кружков, М., 1955. *А. Е. Стахурский.* Москва.

АВИАЦИО́ННЫЕ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие учебные заведения, готовящие инженеров по расчёту, конструированию и технологии производства пилотируемых и беспилотных летательных аппаратов, их двигателей, радиоустройств и авиационного приборостроения.

В СССР в 1963 имелось семь А. и.: Казанский (осн. в 1932), Куйбышевский (осн. в 1942), Ленинградский авиационного приборостроения (осн. в 1945), Московский технологический (осн. в 1940), Московский им. Серго Орджоникидзе (осн. в 1930), Уфимский им. Серго Орджоникидзе (осн. в 1932) и Харьковский (осн. в 1930).

В Московском, Казанском, Куйбышевском, Ленинградском и Уфимском А. и., кроме дневных, есть вечерние и заочные ф-ты; в Московском технологическом и Харьковском — вечерние ф-ты. Во всех А. и. имеется аспирантура, всем ин-там предоставлено право принимать к защите канд. диссертации, а Московскому и Казанскому А. и. — и докторские.

Срок обучения в А. и. от 5 до 6 лет. Окончившим А. и. присваивается квалификация инженера-механика, инженера-технолога, радиоинженера и др. Дипломы об окончании А. и. эквивалентны дипломам, к-рые получают выпускники высшей школы США, Великобритании, Франции и др. стран, защитившие диссертационные работы на соискание 2-й профессиональной учёной степени (напр., магистра наук).

АВИТАМИНО́ЗЫ (от греч. ἀ — отрицат. частица и витамины) — заболевания, возникающие вследствие длительного непоступления в организм витаминов или при нарушении всасывания и усвоения их. Для нормальной жизнедеятельности человеческого организма необходимо, чтобы определённое количество витаминов постоянно поступало с пищей или из внутренних органов, где происходит образование или накопление их. Витамины обеспечивают нормальное пищеварение, кроветворение; без них невозможна функция органов зрения, они способствуют развитию ребёнка, повышают защитные свойства организма, его работоспособность и выносливость.

Если витамины совершенно не поступают в организм или не усваиваются в нём, развивается А., при недостаточном количестве витаминов развивается гиповитаминоз, к-рый, в отличие от А., протекает, как правило, без выраженных внешних проявлений и относится к скрытым формам витаминной недостаточности. Одновременная недостаточность неск. витаминов наз. полиавитаминозом. А. развиваются чаще всего зимой и весной, когда пища содержит мало витаминов. У детей А. и особенно гиповитаминозы встречаются чаще, чем у взрослых, т. к. детский организм нуждается в повышенном количестве витаминов. См. *Питание детей и подростков*.

Чаще других встречаются и лучше изучены следующие А.: авитаминоз А (*гемералопия*), авитаминоз PP (пеллагра), авитаминоз С (цинга), авитаминоз D (см. *Рахит*), авитаминоз К (повышенная кровоточивость), авитаминоз B_1 (бери-бери) и авитаминоз B_{12} (алокачественное малокровие). При возникновении А. нужно прежде всего увеличить в рационе детей количество продуктов, содержащих необходимый витамин. По назначению врача и в строго указанной им дозе рекомендуется давать различные витаминные препараты. Авитаминозы и гиповитаминозы встречаются преимущественно у часто и длительно болеющих детей и взрослых и являются результатом повышенной потребности в витаминах или нарушения усвоения их.

Лит.: Миттельштедт А. А., Нервная система и витамины, М., 1961; Рысс С. М., Витамины в медицине, Л., 1960; Шилов П. И., Яковлев Т. Н., Справочник по витаминам, Л., 1960; Ярусова И. С., О витамине С (аскорбиновой кислоте) и С-витаминизация пищи, М., 1960. *Л. П. Гаврюшова.* Москва.

АВСТРАЛИ́ЙСКИЙ СОЮ́З (Commonwealth of Australia) — государство, расположенное на Австралийском материке, о. Тасмания и ряде мелких островов. Доминион Великобритании. Площадь — 7,7 млн. км². Население (июнь 1962) — 10,7 млн. чел., в т. ч. коренного населения (аборигенов) — ок. 40 тыс. чел. Столица — г. Канберра. Гос. язык — английский.

Просвещение. Система нар. образования в А. С. начала складываться в нач. 19 в. в период колонизации. Первые школы были созданы миссионерами и положили начало развившейся впоследствии системе негосударственных *конфессиональных школ*, к-рая продолжает играть большую роль и в настоящее время. Система гос. школ сложилась лишь в конце 19 в., когда было законодательно установлено обязательное бесплатное обучение в светской нач. школе. Первый закон об обязательном обучении был принят в штате Виктория в 1872, затем — в Квинсленде (1875), в Юж. Австралии (1878), в Новом Юж. Уэльсе (1880), в Тасмании и Зап. Австралии (1893). Развитие гос. школы с самого начала тормозилось борьбой за существование, к-рую ей приходилось вести с конфессиональной школой. Распространение гос. ср. общеобразовательных школ, а затем и ср. проф. и пед. школ началось лишь в 20 в. Конфессиональные приходские школы, при к-рых нередко имеются дет. сады и младшие классы ср. школ, до сих пор очень распространены. Структура и содержание образования, а также методы преподавания в уч. заведениях А. С. сохраняют традиц. черты англ. системы образования и обучения, «привезённые» переселенцами. В области пед. теории австрал. педагоги также в основном следуют англ. теориям и течениям. В сер. 19 в. в школах А. С. стала применяться *Белл-Ланкастерская система* взаимного обучения. В 20 в. получили нек-рое распространение взгляды амер. педагогов Дж. *Дьюи*, Э. Л. *Торндайка*, П. *Монро*. После 2-й мировой войны начали приобретать популярность т. н. активные методы и метод проектов, занимающие видное место в официальных рекомендациях. Но в большинстве австрал. школ сохраняются предметное построение учебного плана, экзаменационная система и т. д.

Руководство нар. образованием в каждом из штатов централизовано и осуществляется мин-вом просвещения штата. Общее руководство осуществляется федеральным мин-вом просвещения, созданным в 1945. Дошкольные учреждения для детей от 3 до 6 лет принадлежат гл. обр. общественным организациям и частным лицам. В 1957 в них воспитывалось 154, 3 тыс. детей. Обучение обязательно с 6 до 14 лет во всех штатах (за исключением Нового Юж. Уэльса и Тасмании, где оно обязательно с 6 до 16 лет). Нач. школа в большинстве штатов 6-летняя, в штате Квинсленд — 8-летняя. В связи с низкой плотностью нас. ок. 80% нач. школ — однокомплектные. Имеются также передвижные и *консолидированные школы*. Особенно большое распространение получила консолидация школ за последние годы. В Тасмании существуют т. н. школы сельского района — консолидированные школы с ярко выраженным с.-х. уклоном, охватывающие нач. курс и 2—3 класса ср. школы. Кроме того, широко развито заочное обучение по почте и радио. В 1960 в нач. школах насчитывалось ок. 1564 тыс. уч-ся. По офиц. данным, А. С.— страна сплошной грамотности, однако при этом не учитываются коренные жители, процент неграмотности среди к-рых очень велик. Ср. школа в большинстве штатов 5- или 6-летняя, состоящая из двух циклов — 3 и 2 года или 3 и 3 года. В штате Тасмания ср. школа 4-лет-

ния. Большинство уч-ся, поступивших в ср. школу, кончает её первый цикл — промежуточную школу, к-рая в одних штатах наз. «центральной», в других — «высшей начальной». Для перехода в ср. школу лица, окончившие начальную, должны сдать вступительный экзамен, а в нек-рых штатах — пройти ряд тестовых испытаний (см. *Тест*). По окончании промежуточной школы уч-ся сдают экзамен на аттестат промежуточной школы. По окончании полной ср. школы они сдают гос. экзамен, являющийся одновременно вступительным экзаменом в ун-т. Большинство ср. школ имеет несколько профилей и даёт общую ориентацию в области пром-сти, торговли, домоводства и др. В связи с этим уч. планы ср. школ отличаются большим количеством предметов по выбору. Уч-ся могут избрать академич., технич., коммерч. или с.-х. направление. Основные дисциплины на академич. направлении: англ. яз., история, география, математика, химия, физика, политэкономия. Предметы по выбору: нем., франц., лат. яз.; в младших классах — музыка и рисование. На технич. направлении большое внимание уделяется для мальчиков работам по дереву и по металлу и черчению, а для девочек — домоводству и кулинарии; на коммерч. направлении изучаются бухгалтерия, основы торгового дела, стенография, машинопись; на сельскохозяйственном — агрономия, огородничество, садоводство, сел. ремёсла. Физкультура — обязательный предмет на всех направлениях. В 1960 в ср. школах училось св. 555 тыс. чел.

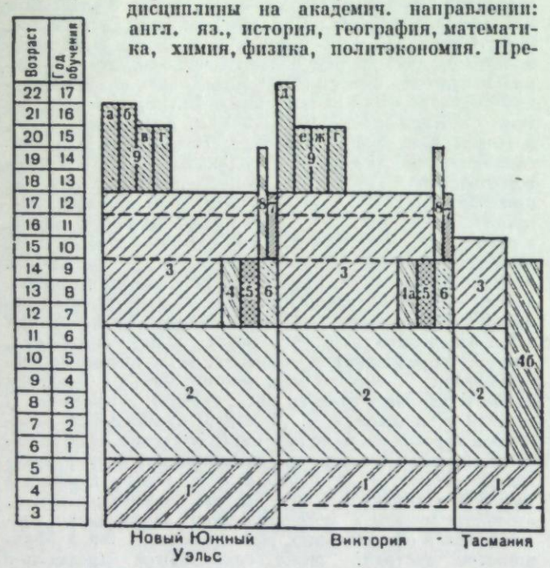


Схема системы народного образования Австралийского Союза: 1 — дошкольные учреждения; 2 — начальная школа; 3 — средняя школа; 4 — промежуточная школа (4 *а* — «центральная», 4 *б* — «школа сельского района»); 5 — высшая начальная школа; 6 — профессиональные школы; 7 — высшая техническая школа; 8 — колледжи; 9 — университеты (факультеты: *а* — юридический, *б* — инженерный, *в* — естественный, *г* — педагогический, *д* — стоматологический, *е* — сельскохозяйственный, *ж* — общественных наук).

Низшие проф. школы (сельскохозяйственные, архитектурно-строительные, торговые, морские, пищевые и др.) имеют 3- и 4-летний срок обучения; в них принимаются окончившие общеобразовательную нач. школу. Более высокую проф. подготовку дают т. н. высшие технич. школы и колледжи на базе низшей проф. школы. Срок обучения в высших технич. школах варьируется от 1 до 3 лет в зависимости от специальности, в колледжах срок обучения — 5 лет. В 1957 в 170 технич. колледжах было 64,2 тыс. уч-ся. Двухлетние пед. колледжи на базе полной ср. школы готовят учителей нач. школ. В 1960 в пед. колледжах было 17 тыс. уч-ся. Большинство учителей ср. школы обычно оканчивает ун-т, после чего проходит 1- или 2-годичную спец. пед. подготовку. В А. С. 10 ун-тов; старейшие ун-ты: в Сиднее (осн. в 1850), Мельбурне (осн. в 1853), Аделаиде (осн. в 1874). Всего в высших уч. заведениях в 1960 была 71 тыс. студентов. Н.-и. работа в области педагогики сосредоточена в Австралийском совете по пед. исследованиям (осн. в 1930), к-рый является единственным крупным пед. н.-и. центром. Совет имеет филиалы в каждом штате.

Крупнейшие библиотеки: Австралийская нац. библиотека в Канберре (осн. 1902; 500 тыс. тт.), публичная библиотека Нового Южного Уэльса в Сиднее (осн. 1826; 760 тыс. тт.), библиотека Сиднейского ун-та (осн. 1852; 430 тыс. тт.), публичная библиотека штата Виктория в Мельбурне (осн. 1853; 900 тыс. тт.) и другие.

Музеи: Нац. галерея (осн. 1874), Австралийский музей (осн. 1827), музей прикладных искусств и наук (осн. 1880) — в Сиднее, Нац. галерея штата Виктория в Мельбурне (осн. 1859), ботанический музей и гербарий в Брисбене (осн. 1889) и другие. В 1955 в г. Армидейл (штат Новый Южный Уэльс) был открыт первый в А. С. пед. музей.

Р. Б. Иоффе. Москва.

АВСТРИЯ (Österreich), Республика Австрия,— государство в Центральной Европе. Федеративная республика. Площадь — 83,9 *км²*. Население — 7073 тыс. чел. (1961). Столица — г. Вена. Гос. язык — немецкий.

Просвещение. Первые школы в А. начали возникать с 8 в. в связи с распространением христианства. Основными типами школ были монастырские и соборные школы. В 13 в. появились общинные и городские школы. Наибольшей известностью пользовалась школа при соборе св. Стефана в Вене, преобразованная в 1365 в ун-т. После поражения антифеодальных восстаний 16 в. в А. наступил период католич. реакции. Школы оказались в руках католич. церкви (особенно много уч. заведений находилось в ведении ордена иезуитов), что привело к резкому снижению уровня образования. Нек-рые улучшения в школьном деле наметились после ликвидации ордена иезуитов (1773), когда руководство нар. образованием перешло к гос-ву. В 1774 для управления нар. образованием была создана гос. школьная комиссия и проведена реформа нар. школ по проекту И. И. *Фельбигера*. В результате реформы было создано три типа нар. школ: в каждом приходе или населённом пункте открывалась тривиальная школа (1—2 класса), где преподавались «священная история», мораль, чтение, письмо, арифметика и сообщались элементарные сведения о ведении хозяйства; в каждом округе или районе создавались бюргерские школы (3 класса), в уч. план к-рых входили лат. яз., черчение, землемерное искусство, домоводство, с. х-во, а также элементы истории и географии; в каждой провинции открывалось по одной *нормальной школе* (4 класса), где в основном преподавались те же предметы, что и в бюргерских школах, но в несколько большем объёме. Кроме того, при нормальных школах готовили учителей для нар. школ. Отменялись наказания, унижающие достоинство уч-ся. Для окончивших нар. школу устраивались повторительные курсы. В этот период довольно широкое распространение получили т. н. *индустриальные школы*. В них детей из бедных семей учили ткачеству, с.-х. работам, читали с ними библию, готовя т. о. покорных и «благочестивых» работников. С 1784 была введена плата за обучение в средних и высших учебных заведениях, что сделало их недоступными для детей трудящихся.

В течение 1-й пол. 19 в. были открыты технич. уч. заведения (лесотехнич., горные и т. д.). В 1849 был принят устав 8-летних гимназий и 7-летних реальных школ. В 1869 по имперскому закону о нар. школах устанавливался 8-летний срок обучения в них. Посещение школ признавалось обязательным для детей от 6 до 14 лет (по дополнит. закону о школах 1883 обязательный школьный возраст снижен до 12 лет). Законом 1869 в систему нар. образования были включены дошкольные учреждения.

В конце 19 — нач. 20 вв. в А. развёртывается движение за реформу школы, за приближение её к требованиям жизни, активизацию методов обучения. Эти реформаторские тенденции особенно усилились после распада Австро-Венгерской монархии и провозглашения республики (1918). Существенные изменения в структуре нар. образования произошли в 1927, когда был проведён закон о главных школах, согласно к-рому срок обучения во всеобщей нар. школе устанавливался в 4 года, бывшие бюргерские школы (3-летние) преобразовывались в главные школы (4-летние), а содержание обучения в них несколько приближалось к младшим классам ср. школ. Наиболее видным австр. педагогом этого времени был О. *Глёккель*, защитник трудовой школы, противопоставляемой традиционной «школе учёбы».

В 1938—45 нар. образование в А. было построено по образцу системы образования в гитлеровской Германии. После разгрома фашизма школа и педагогика в А. стали развиваться в основном теми же путями, что и до 1938.

Вопросами школьной политики, разработкой уч. планов и программ, утверждением учебников для каждого типа школ и т. д. ведает федеральное мин-во нар. образования. Дошкольные учреждения, народные и главные школы находятся в ведении районных органов нар. образования, подчинённых соответствующим ведомствам земель. Ср. и высшие уч. заведения непосредственно подчинены органам земель или федеральному мин-ву. Обучение в А. раздельное всюду, где это позволяют размеры школы. Система нар. образования следующая: для детей с 3 до 6 лет имеются дет. сады, содержащиеся на средства федерального пр-ва, земель и местных самоуправлений, а также частные дет. сады (обычно принадлежащие религиозным организациям). В 1961/62 уч. г. в 1516 дет. садах воспитывалось ок. 84 тыс. детей (в т. ч. примерно $^1/_3$ — в частных). В течение первых 4 лет обучения все дети посещают нар. школу (Volksschule), в к-рой изучаются родной яз. (6—7 часов в неделю), арифметика (4 часа), религия (1—2 часа), краеведение, предметы эстетич. и физич. воспитания, ручной труд (девочки 3—4-х классов 3 часа в неделю занимаются рукоделием).

После 4-го класса происходит разделение детей по различным типам школ, в значит. степени зависящее от социального положения их родителей и предопределяющее их дальнейший жизненный путь. Незначительная часть детей (из более обеспеченных слоёв населения) после вступительного экзамена поступает в платные ср. школы (Mittelschulen) с 8-летним сроком обучения, готовящие к аттестату зрелости и открывающие путь в высшую школу. Несколько более половины детей поступает в 4-классные главные школы (Hauptschulen). Эти школы существуют преимущественно в городах и густонаселённых районах. В тех районах, где имеются школы обоих типов (народные и главные), для перехода в главную школу рекомендуются лишь наиболее успевающие учащиеся. Остальные дети продолжают учиться ещё 4 года в старшей ступени нар. школы. 21% нар. школ однокомплектные, 37% — двух- и трёхкомплектные. Содержание обучения в этих школах количественно и качественно ниже, чем в главных. Они не открывают пути к дальнейшему общему образованию.

В главных школах в уч. план входят: религия, родной яз., история, география, иностр. яз., математика, биология, физика и химия (вместе 8 часов в неделю), предметы эстетич. и физич. воспитания. С 3-го класса (7-й год обучения) часть детей, к-рая по своему материальному положению и успеваемости имеет возможность перейти в ср. школу, изучает лат. яз. (5 часов в неделю). Для остальных это время отводится на черчение и ручной труд. Из главной школы в среднюю могут перейти только отличники. Остальные по окончании её обычно поступают на работу или переходят в проф. школы. Лучшие уч-ся поступают в ср. коммерч. училища (коммерч. академии), технич. или пед. уч. заведения, дающие аттестат зрелости и открывающие доступ в соответствующие вузы.



Схема системы народного образования Австрии (без учета изменений, предусмотренных законодательством 1962): 1 — детский сад; 2 — народная школа; 3 — главная школа; 4 — низшие проф. школы без отрыва от производства; 5 — низшие проф. школы с отрывом от производства; 6 — технические школы; 7 — торговая академия; 8 — школа воспитателей детских садов; 9 — школа преподавателей ручного труда; 10 — нормальные школы; 11 — вечерняя средняя школа; средняя школа для работающих; 12 — классическая гимназия; 13 — реальная гимназия; 14 — реальное училище; 15 — женская средняя школа; 16 — университет, технические и другие высшие учебные заведения.
■ — экзамен на аттестат зрелости.

Ср. общеобразовательные школы делятся на 4 типа: классич. гимназии, для к-рых характерно преподавание греч. и лат. яз.; реальные гимназии с лат. и новым яз.; реальные училища с естеств.-математич. уклоном, где преподаются 2 новых яз.; женские ср. школы, где упор делается на изучение иностр. яз., домоводства и рукоделия. Имеется нек-рое количество вечерних средних школ для работающих (обучение ведётся по программе реальной гимназии). Срок обучения — четыре с половиной года. Принимаются лица не моложе 17 лет, имеющие 8-летнее образование. Наибольшее количество уч-ся (св. 60%) посещает реальные гимназии. В 1961/62 уч. г. в 4387 нар. школах было св. 522 тыс. уч-ся (в т. ч. ок. 12 тыс. в частных школах), в 854 главных школах — св. 197 тыс. уч-ся (в т. ч. ок. 11 тыс. в частных), в 245 ср. школах — ок. 81,5 тыс. уч-ся (в т. ч. ок. 12,2 тыс. в частных).

Проф. образование даётся в школах различных типов. Подростки, проходящие ученичество на производстве, обязаны в течение этого периода (обычно 3 года) посещать без отрыва от производства (9 часов в неделю) проф. школу по специальности. В последние годы такая система обучения всё больше заменяется обучением в течение 7—8 недель в стационарных проф. школах с отрывом от производства (обычно при этих школах имеются общежития). Проф. школ (Berufsschulen) в 1960/61 уч. г. насчитывалось 274, в них обучалось 133,8 тыс. молодых рабочих; число уч-ся проф. школ, занятых в с.-х. производстве, составляло в 1961/62 уч. г. 21,6 тыс. Кроме того, имеются и средние профессиональные школы с отрывом от производства (Fachschulen). Срок обучения в низших проф. школах — от 1 года до 4 лет. В ср. проф. школы принимаются подростки не моложе 14 лет, окончившие главные школы или младшие отделения ср. школ. Срок обучения в технич. и пед. ср. уч. заведениях — 5 лет, в коммерч. (торговых академиях) — 4 года. Эти школы дают аттестат зрелости и право поступления в высшие уч. заведения соответств. профиля. Лицам, окончившим ср. технич. школы, после 4 лет практики присваивается звание инженера. В 1961/62 уч. г. число уч-ся в 39 стационарных низших и ср. проф. школах, готовящих кадры для промышленности, составляло св. 16,5 тыс. чел., в 82 проф. уч. заведениях, готовящих к женским профессиям,—8,9 тыс. чел. В 22 торговых академиях училось 7,2 тыс. чел., в 56 двухлетних торговых школах — 10,6 тыс. чел. В 146 с.-х. и лесотехнических школах и курсах было 12,9 тыс. учащихся.

В ср. пед. уч. заведения, готовящие учителей народных и главных школ, принимаются по конкурсным экзаменам лица, окончившие с хорошими отметками 8 классов (главную школу или младшее отделение ср. школы). По окончании 5-летнего курса для получения должности учителя нар. школы требуются 2-летний пед. стаж и сдача экзамена. Для учителя главной школы требуются ещё год стажировки и сдача дополнительного экзамена. Для подготовки руководителей детских садов и учительниц по труду существует 2-летнее пед. училище, куда принимаются лица не моложе 16 лет. Для получения права преподавать в ср. общеобразоват. школах нужно окончить ун-т, сдать спец. экзамен и пройти годичный пед. стаж. В 1961/62 уч. г. в 31 пятилетнем пед. училище было 6,3 тыс. уч-ся, в 28 двухлетних — 1,3 тыс. уч-ся.

В 1962 был внесён ряд изменений в законодательство о школе. Главные из этих изменений следующие. С 1966 срок обязательного обучения изменяется с 8 до 9 лет (для уч-ся, принятых в школу в 1958). Плата за обучение в гос. ср. школах отменяется. Для уч-ся старшей ступени нар. школы и главной школы, не собирающихся продолжать образование, вводится 9-й, «политехнический» класс, имеющий задачей закрепление общеобразоват. знаний и профессиональную ориентацию. Срок обучения во всех видах средних уч. заведений удлиняется на 1 год (с 8 до 9 лет) и на этой основе усиливается дифференциация программ в старших классах полных средних школ; в основном они различаются по числу изучаемых новых языков (2 или 3), моменту начала изучения лат. языка (с 3 или 5 класса) и начертательной геометрии (5 или 7 классы). Термин «Mittelschule» сохраняется для профессиональных (ремесленных, торговых, женских профессий) и пед. средних школ на базе 8 классов народных и главных школ, не дающих аттестата зрелости. Срок обучения в них удлиняется на 1 год (с 2—3 до 3—4 лет). Полные средние школы переименовываются в повышенные школы (Höhere Schulen). Несколько облегчается доступ в полные средние школы (кроме гимназий). Подготовку учителей нар. школ должны осуществлять пед. академии с 2-летним сроком обучения на базе полной средней школы. Повышение квалификации учителей нар. школ и подготовка учителей главных школ возлагается на пед. ин-ты. Изменяется также система школьного управления и инспекции. Согласно договору с папским престолом, гос-во принимает на себя оплату 60% расходов частных религиозных школ, вводится обязательное преподавание религии в проф. школах и т. п.

Срок обучения в вузах — от 3 до 5 лет. В А. имеются 4 ун-та, 6 специальных, 4 искусствоведческих и музыкальных высших уч. заведений. Ун-ты: в Вене (осн. 1365), Граце (осн. 1586), Инсбруке (осн. 1669), Зальцбурге (осн. 1623). К числу крупнейших вузов относятся также Высшие технич. училища в Вене и Граце, Академия мировой торговли в Вене. Всего в высших уч. заведениях А. в 1961/62 уч. г. было 45 110 студентов (в т. ч. 10 844 женщины). Федеральное министерство народного образования издаёт журналы «Erziehung und Unterricht» («Воспитание и обучение») и «Wiener Zeitschrift für Philosophie, Psychologie und Pädagogik» («Венский журнал философии, психологии и педагогики»).

Крупнейшие библиотеки: Национальная в Вене (1610 тыс. тт.), Венского ун-та (1500 тыс. тт.), ун-та в Граце (560 тыс. тт.) и библиотека философского ф-та ун-та в Инсбруке (560 тыс. тт.).

В А. много музеев: в Вене — собрание картин Академии изобразит. искусств, Художественно-историч. музей, Австрийская галерея (собраны произведения искусства А. с 16 в.), коллекция графики «Альбертина», музей истории искусств, историч. музей г. Вены, музеи Л. Бетховена, Й. Гайдна, В. Моцарта, Ф. Шуберта, естеств.-историч. музей и др.; музеи в Граце, Зальцбурге и др. городах.

Лит.: Battista L., Die Österreichische Volksschule, ihr Werden, ihre äusseren Arbeitsbedingungen und ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit, 3 Aufl., W., 1948; Hazmuka H., Ganzheitlicher Unterricht in der Volksschule, W., 1954; Das Schul- und Bildungswesen in Österreich..., W., 1958.

О. А. Кожан, А. И. Пискунов. Москва.

АВТО- И МОТОКРУЖКИ — организуются в школах и других учебных заведениях, внешкольных и культурно-просветительных учреждениях. В А.- и м. уч-ся занимаются постройкой схематич. моделей автомобилей с резиновыми, электрическими и поршневыми двигателями; строят более сложные модели: реактивные, управляемые автоматически или по радио и т. п. Отдельные кружки занимаются также конструированием и постройкой микролитражных автомобилей, мотороллеров и упрощённых гоночных автомобилей без кузова и кабин (т. н. картов).

Для уч-ся старших классов создаются также А.- и м., готовящие шофёров-любителей или мотоциклистов. Пройдя программу кружка, школьник, достигший 18-летнего возраста, может сдать экзамены в государственной автоинспекции и получить удостоверение шофёра-любителя.

Для автомодельных кружков имеются типовые программы первого, второго и третьего года занятий, к-рые могут изменяться по усмотрению руководителя и членов А.- и м. Во всех кружках уч-ся применяют свои знания по физике, математике и другим уч. предметам, изучение машины сочетают с изготовлением учебно-наглядных пособий, знакомятся с современным состоянием и историей автомототехники. Практич. работа в кружках закрепляет и расширяет умения и навыки, полученные уч-ся на уроках трудового обучения, развивает технические, конструкторские интересы и склонности.

Лит.: Берман Л., Изучение автомобиля и трактора во внеклассной и внешкольной работе, М., 1955; Провоторов В., Практические работы по автомобилю в средней школе, М., 1960; Кружок юных автомоделистов, М., 1958; Программы кружков внешкольных учреждений. Автомобильный кружок, М., 1954; Модели автомобилей (Альбом чертежей для автомоделистов), М., 1960; Серяков И., Книга юного автомобилиста, 3 изд., М., 1960.

А. Е. Стахурский. Москва.

АВТОМАТИ́ЗМ (от греч. αὐτόματος — самодействующий) (в психологии) — действие, выполняемое без контроля сознания. Помимо врождённых автоматизированных действий (напр., процессов дыхания, движений кишечника, сердца и т. п.), осуществляющихся с помощью подкорковых отделов центральной нервной системы, существуют высшие, психические, автоматизированные действия, связанные с деятельностью коры больших полушарий головного мозга. Они возникают и развиваются в течение жизни человека под влиянием его потребностей, интересов, волевой активности. Известная степень А. характерна для *привычек* и *навыков*. С раннего детства постепенно развиваются навыки ходьбы, элементарных действий по самообслуживанию, навыки речи, чтения и письма, трудовых действий и т. д. Автоматизация действий чрезвычайно экономизирует, облегчает нервную и мышечную работу и тем самым снижает утомляемость. В начале обучения человек сознательно соблюдает правила управления станком или машиной. В результате систематич. выполнения этих правил его действия автоматизируются, и он получает возможность сосредоточить внимание на качестве работы. Ученик, освоивший технику письма, уже не думает о том, как держать перо и изображать те или иные буквы; это даёт ему возможность сосредоточиться на содержании письма.

Каждый автоматизированный акт человеческой деятельности возникает только в результате *упражнений*, длительных и многочисленных повторений сознательных целенаправленных действий. Но и после образования автоматизированные действия в любой момент могут быть подчинены контролю сознания. Всякое отклонение результатов действий от установленных норм тотчас же привлекает внимание человека к способам выполнения действий, сопровождается припоминанием соответствующих правил и сознательным изменением действий (см. также *Деавтоматизация*).

Физиологич. основой А. служит образование более или менее устойчивых систем условнорефлекторных связей (*динамических стереотипов*) с замещением ряда связей *второй сигнальной системы* связями *первой сигнальной системы*.

Лит.: Анохин П. К., Особенности афферентного аппарата условного рефлекса и их значение для психологии, «Вопросы психологии», 1955, № 6; Гурьянов Е. В., Навык и действие, «Уч. зап. МГУ им. М. В. Ломоносова», 1945, в. 90; Терешкина И. В., О процессе автоматизации двигательного навыка, в кн.: Материалы совещания по психологии (1—6 июля 1955), М., 1957; Меграбян А. А., К учению о психическом автоматизме, «Вопросы психологии», 1961, № 3.

АВТОМОБИЛЬНО-ДОРО́ЖНЫЕ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие учебные заведения, готовящие инженеров по проектированию, строительству и эксплуатации автомобильных дорог, мостов, тоннелей, по эксплуатации автомобильного транспорта, дорожных машин, по экономике и организации автомобильного транспорта. Нек-рые А.-д. и. готовят специалистов по строительству аэродромов и по автоматизации и комплексной механизации машиностроительной промышленности. В А.-д. и. ведётся также подготовка науч. и научно-пед. кадров.

В СССР в 1963 имелось 4 А.-д. и.: Московский (осн. в 1930 на базе ф-та дорог местного значения Моск. ин-та инженеров транспорта и Высшей автодорожной школы; филиал вечернего ф-та в г. Бронницы Моск. обл.), Киевский (осн. в 1944), Сибирский им. В. В. Куйбышева (в Омске, осн. в 1930) и Харьковский. Во всех А.-д. и. есть дневные, вечерние и заочные ф-ты и аспирантура. Моск. А.-д. и. имеет право приёма к защите докторских и канд. диссертаций, Киевский и Харьковский — кандидатских. Срок обучения в А.-д. и.— 5—6 лет. Защитившим дипломный проект (работу) присваивается квалификация инженера путей сообщения, инженера-механика и т. д., но науч. уровню эквивалентная квалификации, к-рую получают выпускники зарубежных вузов, защитившие диссертационную работу на соискание 2-й профессиональной учёной степени (напр., магистра наук).

АВТОНО́МНАЯ НЕ́РВНАЯ СИСТЕ́МА — то же, что *вегетативная нервная система*.

АВТОРИТА́РНОЕ ВОСПИТА́НИЕ (от лат. auctoritas — влияние, власть) — воспитание, цель и основной метод к-рого — подчинение воспитанника воле воспитателя. При А. в., по меткой характеристике Н. А. Добролюбова, «...ребенок должен слушаться без рассуждений, слепо веровать своему воспитателю, признавать его приказания единственно непогрешительными, а все остальное несправедливым и, наконец, делать все не потому, что это хорошо и справедливо, а потому, что это приказано и, следовательно, должно быть хорошо и справедливо» (Избр. пед. высказывания, 1939, с. 55). В эксплуататорских гос-вах А. в. используется как одно из средств духовного порабощения.

Ярко выраженный авторитарный характер носит религиозное воспитание. Все религиозные учения, несмотря на имеющиеся между ними различия, культивируют слепое подчинение старшим, и особенно наставникам, как высшую добродетель (см. *Иезуитское воспитание*). В России принципы А. в. были канонизированы в «*Домострое*» (16 в.).

Начиная с эпохи Возрождения прогрессивные педагоги и мыслители всех стран выступали против А. в. (Я. А. Коменский, Ф. *Рабле* и др.). В борьбе против А. в. выразилось стремление нарождавшейся буржуазии к освобождению от оков феодализма во всех областях жизни, в т. ч. и духовной. Противником А. в. был Ж. Ж. Руссо, выдвинувший теорию *естественного воспитания*. Он считал, что ребёнок должен подчиняться необходимости, силе вещей, а не произволу воспитателя. В России против домостроевских традиций в воспитании в 18 в. выступали И. И. *Бецкой*, Н. И. *Новиков*.

А. Н. Радищев, В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов критику А. в. связывали с борьбой против царизма и крепостничества, с подготовкой и воспитанием «новых людей» — борцов за освобождение народа. Они исходили из того, что А. в. морально калечит человека, делает его неспособным к самостоятельным суждениям и действиям, протесту, борьбе.

Буржуазия, захватив власть, охотно обратилась ко многим принципам А. в. Широкое распространение получила пед. теория И. Ф. Гербарта. Одной из ее главных составных частей была система управления детьми, направленная на подавление их инициативы и беспрекословное подчинение авторитету взрослых.

В эпоху империализма А. в. находит новое выражение в расизме, в фашистской педагогике. Фашисты не останавливаются ни перед какими средствами, чтобы подчинить молодёжь воле «вождей» воинствующего милитаризма, расизма и антикоммунизма.

Советская педагогика отвергает А. в. Гневно протестовал против «авторитета подавления» А. С. Макаренко, называя его «самым диким сортом авторитета». Такой авторитет «...ничего не воспитывает, он только приучает детей подальше держаться от страшного папаши, он вызывает детскую ложь и человеческую трусость, и в то же время он воспитывает в детях жестокость» (Соч., т. 4, 1957, с. 353). Попытки нек-рых воспитателей опереться на «авторитет подавления» объясняются их недостаточной культурой, отсутствием пед. знаний и опыта. Подавлять волю ребёнка строгостью и наказаниями, администрировать, а не убеждать таким

воспитателям «легче и проще», чем вдумываться в детскую психологию, изучать закономерности развития детей, вникать в особенности каждого ребёнка, любовно растить из него самостоятельного, активного и вместе с тем организованного и дисциплинированного члена общества. См. *Авторитет родителей*, *Авторитет учителя*, *Индивидуальный подход* к детям.

Б. Б. Комаровский. Баку.

АВТОРИТЕ́Т РОДИ́ТЕЛЕЙ — влияние отца и матери на детей, основанное на уважении и любви к родителям, доверии к их жизненному опыту, словам и поступкам; необходимое условие воспитания. Говоря об А. р. в советской семье, А. С. Макаренко отмечал: «...Советская семья многим отличается от семьи буржуазной. И прежде всего ее отличие заключается в характере родительской власти. Наш отец и наша мать уполномочены обществом воспитать будущего гражданина нашего отечества, они отвечают перед обществом. На этом и основываются их родительская власть и их авторитет в глазах детей» (Соч., т. 4, 1957, с. 351).

В воспитании детей младшего возраста А. р. основывается на их уверенности в правоте родителей, на стремлении подражать их действиям и поступкам. Ребёнок, воспитывающийся в условиях чёткого режима и разумной требовательности, практически усваивает значение понятий «нельзя», «можно», «надо».

В среднем и старшем возрасте дети критически относятся к взрослым, к их действиям и поступкам. Это обязывает родителей быть особенно требовательными к себе, к своему поведению, очень обдуманно строить свои отношения с детьми. Чем старше дети, тем большее значение для них приобретает общественный и нравственный А. р. Нельзя отделять семейные дела от общественных. Дети «...должны знать, что вы — общественный деятель, и гордиться вами, вашими успехами, вашими заслугами перед обществом» (там же, с. 347).

А. р. создаётся в результате правильного воспитания и здоровых отношений в семье. Прочность его зависит от единства и последовательности требований, предъявляемых к детям взрослыми членами семьи (в многодетных семьях важно поддерживать авторитет старших детей — помощников родителей в воспитании младших). Но строгость и требовательность родителей не исключают их доверия к детям, сердечного и ласкового отношения, к-рое располагает ребёнка к откровенности. Если дети любят и уважают родителей, делятся с ними своими сокровенными мыслями и мечтами, следуют их совету и добровольно выполняют их требования, то это и есть истинный и самый крепкий авторитет. Такой авторитет, основанный на высоких принципах коммунистич. морали, на знании жизни ребёнка, на помощи ему и ответственности за его воспитание, сохраняет свою силу и для взрослых детей.

Нек-рые родители, не умея завоевать у детей истинный авторитет, строят его на ложных, антипедагогич. основах. Стремление любыми путями и средствами добиться послушания детей вредит воспитанию. Подавление личности ребёнка воспитывает в нём лишь повиновение, забитость, соединённую с озлобленностью, и порождает отчуждённость во взаимоотношениях детей и родителей. Чрезмерная уступчивость родителей, потакание капризам и прихотям воспитывают в детях лишь эгоизм.

В укреплении А. р. значительная роль принадлежит школе, учителю. Родители также должны бережно относиться к *авторитету учителя*, всемерно поддерживать его. См. также *Семейное воспитание*.

Лит.: Карташова Ф., Авторитет родителей в воспитании детей в семье, Казань, 1957; Кузьменко И., Роль примера и авторитета старших в воспитании детей, Алма-Ата, 1958; см. также лит. к ст. *Авторитет учителя*.

АВТОРИТЕ́Т УЧИТЕ́ЛЯ — влияние учителя на учащегося; необходимое условие *воспитания*. Пед. значимость А. у. определяется ролью личности педагога в воспитании. «Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был продуман, не может заменить личность в деле воспитания... Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» (Ушинский К. Д., Собр. соч., т. 2, 1948, с. 63—64).

Основания авторитета определяются, в конечном счёте, экономич. и политич. отношениями, господствующими в обществе. В рабовладельч. и феодальном обществах А. у. основывался на страхе и слепом подчинении детей и поддерживался целой системой наказаний, в т. ч. и физическими. Бурж. школа использовала А. у. как средство выработки покорности и послушания у детей (см. *Авторитарное воспитание*). Протестом против школы муштры и авторитета подавления явилась мелкобурж. теория «свободного воспитания» (см. *Свободное воспитание*). Сторонники этой теории неправомерно отрицали значение А. у., его роль в воспитании, требовали предоставить ребёнку полную свободу и независимость от воспитателя (см. также *Новое воспитание*).

Прогрессивные педагоги Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов трактовали вопрос об А. у. с гуманистич. позиций. Они видели его основание в интеллектуальном и моральном превосходстве педагога, личному примеру к-рого придавали решающую роль. Однако эта гуманистич. позиция не всегда последовательно выдерживалась. Так, Пирогов в составленном им циркуляре «Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», отвергая в принципе телесные наказания, писал: «Унижая нравственное чувство, заменяя в виновном свободу сознания робким страхом, с его обыкновенными спутниками: ложью, хитростью и притворством, розга окончательно разрывает нравственную связь между воспитателем и воспитанником...». Но вместе с тем он утверждал, что «... нельзя еще у нас вдруг вывести розги из употребления» (Избр. пед. соч., 1953, с. 127). Наиболее передовых взглядов на А. у. придерживались рус. революционные демократы — В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский. В статье «О значении авторитета в воспитании» Н. А. Добролюбов писал, что А. у. создаётся не на страхе и подавлении «внутреннего человека» в ученике, а на развитии его сознания и убеждённости в правоте учителя. «Не нужно дрессировать ребенка, как собаку, заставлять его выделывать те или другие штуки по тому или другому знаку воспитателя». Добролюбов отвергал слепое повиновение, морально калечащее ребёнка, убивающее в нём самостоятельность.

Развивая прогрессивные идеи педагогов прошлого, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко и другие сов. педагоги дали в своих трудах решение проблемы А. у., к-рое исходит из марксистско-ленинского понимания роли авторитета в обществе, отражает требования коммунистич. воспитания и диалектику формирования личности ребёнка. Коммунистич. воспитание сочетает развитие самостоятельности и инициативы воспитанников с укреплением у них уважения к авторитету учителей, родителей.

Рассматривая учительство как одну из могучих сил социалистич. организации общества, В. И. Ленин так определял положение, к-рое должен занимать учитель: «Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе» (Соч., т. 33, с. 424). Ленинский завет находит своё претворение в том огромном внимании, к-рое Коммунистич. партия и Сов. гос-во уделяют учителю. Обществ. лицо учителя, его

преданность идеям коммунизма, его собственная общественно-политич. активность составляют главную основу его авторитета.

Говоря об особенностях А. у. сов. школы, необходимо также подчеркнуть значение качеств учителя как коллективиста и организатора. Это вытекает из природы сов. школы, в основе всей жизни и деятельности к-рой лежит принцип коллективизма. А. у. не определяется лишь отношениями учителя с отдельными учениками, но в первую очередь зависит от его отношений с коллективом в целом. Признание и поддержка коллектива придают А. у. такую силу, к-рая заставляет подчиняться любого ученика. Чтобы завоевать такой авторитет, педагог наряду с другими качествами должен обладать способностью организовать кипучую творческую жизнь дет. коллектива (см. *Коллектив детский*).

А. у.— это не только его личный авторитет. Он опирается на авторитет всего пед. коллектива школы. И чем сплочённее пед. коллектив, чем выше его общий авторитет среди уч-ся, родителей и общественности, тем авторитетнее каждый учитель. В то же время неизмеримо выше авторитет тех педагогов, к-рые живут общими делами, успехами и заботами всей школы, а не замыкаются в скорлупу лишь своего учебного предмета (см. *Коллектив педагогический*).

Нравственный облик учителя в значительной мере определяет силу его авторитета. Уже с ранних лет дети практически усваивают основные нормы коммунистич. морали. У них формируется нравственный идеал, к к-рому они стремятся приблизиться. Естественно, дети хотят видеть такой идеал прежде всего в лице своего наставника. «...Учителя,— говорил М. И. Калинин,— должны быть людьми, с одной стороны, высокообразованными, а с другой стороны — кристально честными. Ибо честность, я бы сказал,— неподкупность характера, в высоком смысле этого слова, она не только импонирует детям, она их заражает, она оставляет глубокий отпечаток на всю их последующую жизнь» (Избр. произв., т. 3, 1962, с. 353). Каждое слово, каждый поступок учителя дети меряют этой высокой меркой, и даже незначительные опоздания на уроки, задержка на день контрольных работ могут поколебать его авторитет. Уч-ся по-разному относятся к учению, к общественным делам, товарищам. Понятно, это вызывает и разное отношение к их поведению со стороны учителя. Но у детей не должно создаться ложного впечатления, что учитель несправедлив и что то или иное отношение педагога продиктовано его личными симпатиями и антипатиями.

Необходимым основанием А. у. являются его образованность, отличное знание предмета и высокое пед. мастерство (см. *Мастерство педагогическое*). Дети весьма чутко воспринимают эти качества учителя, у них создаётся своё представление о достоинствах и недостатках различных учителей.

Сила А. у. во многом зависит от его личных человеческих качеств: любви к детям, твёрдости характера, отзывчивости, жизнерадостности. Обаяние личности учителя покоряет ребят, раскрывает их сердца, возбуждает желание заслужить его внимание и похвалу.

Психологич. особенностью А. у. является его непререкаемость для детей. «... самый смысл авторитета в том и заключается, что он не требует никаких доказательств, что он принимается как несомненное достоинство старшего, как его сила и ценность, видимая, так сказать, простым детским глазом» (Макаренко А. С., Соч., т. 4, 1957, с. 351). Дети, видя превосходство взрослого над собой, проникаются к нему доверием, готовы слушаться его, стремятся подражать ему. Так создаётся необходимое условие для успешного воспитания. Вместе с тем, учитывая эту особенность авторитета, надо остерегаться, чтобы он не сковывал развитие юной личности, её самостоятельности. В классе порой можно увидеть такую картину. Отвечая устный урок или решая задачу на доске, ученик постоянно оглядывается на учителя. И достаточно тому сделать замечание или изобразить сомнение на лице, чтобы ученик сразу отказался от сказанного или написанного им. Нечто подобное нередко происходит и на классном собрании, на пионерском сборе, на комсомольском собрании, если учитель «не в меру активен». Он сам не замечает, как его опытность и авторитет вместо того, чтобы помогать правильному развитию дет. самостоятельности (см. *Самостоятельность* учащихся), по сути, подавляют её. Чтобы избежать этого, учителю необходимо соблюдать большой такт (см. *Такт педагогический*).

Лишь в раннем детстве ребёнок безоговорочно подчиняется авторитету взрослого только потому, что он взрослый. Подрастая, дети начинают более осознанно и конкретно воспринимать те качества взрослого, к-рые делают его авторитетным в их глазах: его силу, знания, мастерство и т. д. Подчинение авторитету воспитателя становится всё более сознательным и добровольным. Дети начинают видеть не только достоинства, но и недостатки воспитателя. Воздействие А. у. ограничивается, носит как бы избирательный характер. Педагог, авторитетный в одном отношении, оказывается иногда совсем не авторитетным в другом. Напр., если учитель хорошо знает свой предмет, но далёк от детских радостей и забот, то уч-ся, внимательно прислушиваясь ко всем его указаниям учебного характера, останутся равнодушными к его оценкам их личности.

Меняются взгляды уч-ся на отдельные качества педагога. То, что делало его авторитетным для них в младшем возрасте, может в известной мере утратить значение в подростковом. И наоборот, какое-нибудь достоинство воспитателя, к-рое раньше они, как малыши, не могли по-настоящему оценить, в юности открывается им во всей своей значимости и придаёт новую силу А. у.

Взрослея, дети изменяют отношение к А. у. Младший школьник охотно принимает самые подробные указания учителя, удовлетворяясь зачастую ролью исполнителя. Для подростков дороже направляющий совет руководителя, оставляющий им широкое поле для самостоятельных действий. В годы юности А. у. всё больше выступает в качестве общего идейно-нравственного критерия, к к-рому молодёжь обращается в своём стремлении «самоопределиться».

Ошибки в воспитании нередко порождаются неправильным пониманием природы А. у. и особенностей его воздействия на уч-ся. Так, нек-рые педагоги видят главное основание своего авторитета не в своих личных качествах, а в том «официальном положении», к-рое они занимают в школе. Конечно, учитель является авторитетным для уч-ся прежде всего как учитель, т. е. как лицо, облечённое определёнными обязанностями и правами. Уважение к учителю поддерживается в школе всем её внутренним распорядком, общей атмосферой дисциплинированности и подтянутости. Однако если учитель не обладает необходимыми личными достоинствами, дети рано или поздно в этом убедятся, и тогда его не спасёт никакой «авторитет положения». Полагаясь лишь на силу такого авторитета, учитель нередко ослабляет заботу о повышении пед. мастерства, а критику своих недостатков, ошибок воспринимает как «подрыв» авторитета. В действительности же честное, открытое признание ошибок укрепляет уважение к педагогу.

Коллектив уч-ся — не только объект, но и субъект воспитания, он воспитывает своих членов под руководством педагога и поэтому должен обладать собственным авторитетом, всемерно поддерживаемым педагогом. Когда последний переоценивает значение своего авторитета, то тем самым умаляется роль коллектива, а педагог

превращается в наставника-одиночку. Коллектив, не видя в нём своего подлинного руководителя, может замкнуться в себе и даже противопоставить себя педагогу.

Нек-рые учителя держатся с детьми сухо, официально. Им кажется, что, сохраняя значительную «дистанцию» между собой и уч-ся, они поднимают свой авторитет. Такой «авторитет расстояния» вреден. Ведь успех воспитания во многом зависит от теплоты и взаимного доверия, к-рые создаются в отношениях между воспитателем и детьми. Но большая опасность подстерегает педагога, к-рый стал бы искать детской любви и доверия поблажками и заигрыванием. Дети справедливо увидят в этом слабость самого воспитателя, в их взаимоотношения проникнет дух панибратства, ничего общего не имеющий с истинной любовью к воспитателю. Лишь правильно понимая природу авторитета, учитель сумеет завоевать, сохранить его и эффективно использовать в воспитании детей.

Лит.: Энгельс Ф., Об авторитете, в кн.: К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., 2 изд., т. 18, М., 1961; Добролюбов Н. А., О значении авторитета в воспитании, в его кн.: Избр. педагогич. соч., М., 1952, с. 131—54; Ушинский К. Д., Три элемента школы, Собр. соч., т. 2, М.—Л., 1948, с. 63—64; Макаренко А. С., О родительском авторитете, Соч., т. 4, М., 1957; Калинин М. И., О коммунистическом воспитании, в его кн.: Избр. произв., т. 3, М., 1962, с. 396—418; Петров Н. А., О значении авторитета и личного примера учителя в коммунистич. воспитании детей, 2 доп. изд., М., 1949.

А. Левшин. Москва.

АГАЙН, Газарос [4(16).IV.1840—20.VI(3.VII).1911] — армянский педагог и писатель. Род. в Грузии, работал наборщиком в Тифлисе, Москве и Петербурге. Пед. взгляды А. сложились, с одной стороны, под влиянием рус. революционно-демократической и западноевропейской передовой пед. мысли и, с другой — арм. педагога-просветителя Х. *Абовяна*, революционного демократа-просветителя М. Л. Налбандяна (1826—66). С 1870 по 1886 А. был преподавателем и инспектором школ в Армении и Грузии. А. боролся за демократизацию образования, требовал освобождения школы от влияния духовенства и передачи её в руки народа. Будучи сторонником идей К. Д. Ушинского, пропагандировал народность воспитания, выступал в защиту женского образования и общественного дошкольного воспитания. Страстный обличитель бурж. морали А. критиковал воспитание детей в праздности, ратовал за соединение обучения с трудом для детей всех сословий (он считал, что каждый человек должен знать какое-нибудь ремесло, поэтому при школах следует открывать мастерские). А. был противником телесных наказаний. Большое значение он придавал личному примеру учителя, а также последовательности и согласованности воспитательной работы учителей и родителей.



Основой обучения А. считал родной язык, вокруг к-рого должны группироваться другие предметы. Особое внимание он уделял вопросам дидактики: принципам наглядности, сознательности, доступности обучения, активности и самодеятельности уч-ся.

А. написаны лучшие дореволюционные учебники арм. яз. (напр., «Учебник родного языка» для 1—4-го года обучения нач. школы). Он автор статей по вопросам воспитания, методики преподавания родного яз. («Размышление о воспитании», «О наказаниях», «Путь обучения грамоте» и др.).

А.— один из крупных арм. дет. писателей; им написаны «Сказки бабушки Гюльназ», «Анаит», «Арегназан», поэма «Торк Ангех» и многочисленные стихотворения для детей. А. принадлежат мемуарное произведение «Главные события моей жизни» (1893) и романы «Арутюн и Манвел» (1867), «Две сестры» (1872) и др., в к-рых показаны социальные противоречия в арм. деревне 70—90-х гг. 19 в.

Лит.: Карамян Г. Г., Х. Абовян и Г. Агаян об учителе, «Уч. зап. Ереванского гос. рус. педагогич. ин-та им. А. А. Жданова», 1957, т. 8; его же, Вопросы практической подготовки и трудового воспитания учащихся в армянской демократической педагогике 19 в., там же, 1957, т. 9; Шаумян С. Г., Избранные произведения, т. 1, М., 1957, с. 1—13; Аствацатрян В., Выдающийся армянский педагог Газарос Агаян, «Советская педагогика», 1946, № 7.

Г. Г. Карамян. Ереван.

АГНОЗИЯ, агнозия (от греч. ἀγνωσία — незнание) — нарушение сложных форм восприятия, возникающее при поражении коры больших полушарий головного мозга. Наиболее подробно изучена оптическая А.— нарушение зрительного восприятия, к-рое возникает при поражении затылочных отделов мозга, представляющих центральный отдел зрительного анализатора. Одна из форм оптич. А. проявляется в том, что больной, сохраняющий достаточную остроту зрения и продолжающий хорошо воспринимать форму и цвет, перестаёт узнавать предметы и их изображения и заменяет зрительное восприятие предметов и их изображений угадыванием их значения по отдельным деталям. Поэтому в зрительном узнавании предметов или их изображений у таких больных часто возникают ошибки; так, изображение очков больной может оценить как изображение велосипеда (два колеса, соединённых перекладинами), изображение петуха с яркими перьями хвоста он может оценить как «пожар» (принимая оперение хвоста за языки пламени) и т. п. В основе этой формы оптич. А. лежит нарушение синтеза отдельных элементов комплексного зрительного восприятия в один целостный образ и замена синтетич. зрительного восприятия оценкой тех фрагментов, к-рые входят в его состав. При другой форме оптич. А. больной сохраняет способность узнавать предметы, но теряет возможность оценивать смысл целой картины, включающей в свой состав много деталей. К разновидностям оптич. А. относятся: А. на лица (неузнавание лиц), А. на буквы и нотные знаки (больной может различать очертания букв, цифр или нотных знаков, но не может вспомнить их значения) и т. д. Пространственная А. возникает при поражении теменно-затылочных отделов коры и проявляется в нарушении возможности оценивать направления: больной с этой формой А. путает правую и левую стороны, теряет возможность ориентироваться в географич. карте, узнавать время на часах, иногда теряет способность правильно называть пальцы и узнавать их (т. н. пальцевая А.) и т. п.

Кроме оптич. А., встречается акустическая А., к-рая возникает при поражениях левой височной области и проявляется прежде всего в нарушении узнавания чётких звуков речи (фонем), а также тактильная А., возникающая при поражении нижнетеменных отделов коры левого полушария и проявляющаяся в невозможности узнавать предметы на ощупь (т. н. астереогноз).

А. Р. Лурия. Москва.

Явления А., возникающие в дет. возрасте, могут вызвать серьёзную задержку общего психич. развития ребёнка. Степень такой задержки тем значительнее, чем раньше возникает А. При оптич. А. ребёнок оказывается дезориентированным в окружающей среде, а это может привести к глубокой интеллектуальной недостаточности. Корригирующее обучение в этих случаях осуществляется олигофрено- и тифлопедагогами и опирается на использование сохранных анализаторов, в первую очередь на тактильную и кинестезич. чувствительность. Для того чтобы создать правильное представление о предмете, ребёнка следует приучать ощупывать предмет, сопровождая этот способ восприятия пояснениями.

При акустич. А. у ребёнка могут возникнуть отклонения в развитии речи. Неспособность овладеть фонетич. составом слова может привести к отклонениям в развитии произношения звуков речи, а впоследствии к затруднениям в усвоении навыков чтения и письма (см. *Алексия, Аграфия*).

Р. М. Боскис. Москва.

Лит.: Лурия А. Р., Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга, М., 1962; Левина Р. Е., Нарушение письма у детей с недоразвитием речи, М., 1961.

АГРАММАТИЗМ (от греч. ἀ — частица отрицания и *грамматика*) — нарушение речевой деятельности, выражающееся в неправильном использовании грамматической системы языка. А. возникает вследствие поражения определённых (т. н. речевых) зон коры головного мозга. Обычно является симптомом центрального нарушения речи (см. *Афазия*). Принято различать несколько видов А. При одном из них (обычно появляющемся при поражениях передних отделов речевых зон коры головного мозга) больной оперирует лишь нулевыми формами слов (именительным падежом существительных и неопределённым наклонением глаголов); такая форма А. получила название «телеграфного стиля». Другой вид А. (обычно связанный с поражением височных отделов коры головного мозга) характеризуется тем, что, хотя основные граммат. формы речи сохраняются, однако они употребляются неправильно, смешиваются, теряют свою завершённость (т. н. параграмматизм). Существуют и такие случаи (при т. н. семантич. афазии), когда, сохраняя относительно правильную грамматику в своих собственных высказываниях, больной теряет возможность понимать смысл в воспринимаемых им грамматич. сочетаниях; такую форму А. принято называть «импрессивным» А.

Явления А. могут быть компенсированы в результате спец. восстановительного обучения. *А. Р. Лурия.* Москва.

От А. следует отличать особенности пользования грамматич. формами, к-рые наблюдаются у ребёнка в период становления его речи. Ребёнок с нормальным слухом очень быстро усваивает грамматич. закономерности языка, и отклонения этой стороны речи быстро преодолеваются. У слабослышащих и особенно у глухих детей с раннего возраста замедленное овладение грамматич. строем языка является столь же закономерным, как и недостаточность словарного запаса. На раннем этапе развития эти дети в равной мере затрудняются в усвоении грамматич. и лексич. значения слова. При глубоком речевом недоразвитии они не различают слова, обозначающие такие различные категории, как предмет и действие, признак предмета и качество действия. Они не различают также значения служебных категорий (предлог, союз), не понимают значений, выраженных в падежных и глагольных окончаниях. В результате этого они неправильно конструируют предложения (опуская в них то один, то другой член), неправильно пользуются морфологич. закономерностями языка для выражения мысли. Эти явления успешно преодолеваются с помощью спец. методов развития речи, применяемых в *школах для слабослышащих и позднооглохших* детей и в *школах для глухих.*

Р. М. Боскис. Москва.

Лит.: Лурия А. Р., Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга, М., 1962; Боскис Р. М., Особенности речевого развития у детей при нарушении слухового анализатора, «Известия АПН», 1953, в. 48; Боскис Р. М., Коровин К. Г., Синяк В. А., Формирование грамматического строя языка у тугоухих учащихся, М., 1955; Боскис Р. М., Глухие и слабослышащие дети, М., 1963.

АГРАФИЯ (от греч. ἀ — частица отрицания и γράφω — пишу) — нарушение письма, наступающее в результате поражения некоторых отделов коры головного мозга. Чаще всего А. выступает как частный симптом, сопровождающий нарушения речи, вызванные поражением речевой области коры больших полушарий головного мозга (см. *Афазия*); лишь в сравнительно редких случаях она может являться расстройством, возникающим без афазии как результат поражения зрительно-пространственных или двигательных отделов коры головного мозга. В зависимости от локализации поражения выделяют следующие формы А.: 1) А., наступающая при поражении височных отделов левого полушария. В основе этой формы А. лежит нарушение фонематич. слуха, приводящее к неспособности выделять звуки из живой речи и разлагать слова на составляющие их фонемы; в результате этого дефекта больной оказывается не в состоянии писать, смешивает близкие звуки, затрудняется в анализе сложного сочетания звуков. 2) А., вызванная поражением нижних отделов постцентральной области левого полушария, в результате чего нарушается артикуляция. Этот дефект вызывает нарушение анализа звукового состава слова и ведёт к возникновению в письме различных ошибок — смешению близких артикулем и т. п. 3) А., обусловленная поражением нижних отделов премоторной области левого полушария; вследствие этих поражений возникают дефекты синтеза слова из последовательного ряда элементов и затруднения в том же процессе при письме. 4) А., наступающая при поражении затылочно-теменных отделов коры, к-рое ведёт к затруднению пространственной организации букв и иногда вызывает нарушение припоминания нужных образов букв (графем). 5) А., возникающая в результате двигательных расстройств, к-рые приводят к патологич. застойности возбуждения в двигательной сфере и вызывают появление лишних движений при письме.

Явления А. могут быть компенсированы в процессе спец. восстановительного обучения. Напр., опираясь на зрительные или кинестезич. образы произношения, больной учится применять сохранённые средства анализа и синтеза. В процессе такого обучения навык письма может быть почти полностью восстановлен.

А. Р. Лурия. Москва.

В дет. возрасте А. проявляется при обучении письму и наблюдается, как правило, при различных формах речевого недоразвития. Недостаточный уровень овладения звуковым составом слова мешает такому ребёнку производить звукобуквенный анализ, к-рый необходим для правильного письма. Отклонения в письме сопровождают также речевые расстройства, обусловленные механич. аномалиями речевого аппарата. От А. следует отличать отклонения в письме, характерные для слабослышащих детей (см. соответствующий раздел в ст. *Аномальные дети*). Нарушения письма у детей исправляются логопедом (у детей с нормальным слухом) и в спец. *школе для слабослышащих и позднооглохших.*

Р. М. Боскис. Москва.

Лит.: Лурия А. Р., Очерки психофизиологии письма, М., 1950; Левина Р. Е., Нарушение письма у детей с недоразвитием речи, М., 1961.

АГРЕЖЕ (франц. agrégé, букв.— принятый в общество, в корпорацию) — учёное звание, введённое во Франции в 1808 и дающее право на замещение штатной должности преподавателя лицея, а также некоторых факультетов университета (юридического, медицинского, фармацевтического). Присваивается по результатам конкурсных экзаменов, проводимых в два этапа: предварительные письменные испытания — в центрах уч. округов («академий») и публичные устные экзамены в Париже. Члены конкурсных комиссий назначаются министром нац. образования. К участию в конкурсе допускаются лица, имеющие высшее образование, прошедшие пед. практику и взявшие на себя обязательство проработать не менее 5 лет в ср. школе по назначению мин-ва нац. образования. Звание А. присваивается по специальностям: математика, физика, естеств. науки, философия, древние яз., франц. яз. и лит-ра, иностр. яз. и лит-ра, история, география. Лица, имеющие звание А., счита-

ются наиболее квалифицированными преподавателями лицеев и составляют примерно $^1/_3$ их общей численности.

АГРОНОМИ́ЧЕСКОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ (от греч. ἀγρονόμος, букв. — наблюдающий за полями) — см. *Сельскохозяйственное образование.*

АГРОПЕДИНСТИТУ́ТЫ — педагогические институты, организованные Наркомпросом РСФСР в 1930 на базе педагогических институтов с сельскохозяйственным уклоном; готовили учителей всех специальностей для школ колхозной молодёжи (ШКМ); срок обучения — 3 года. А. готовили учителей широкого профиля, так как ШКМ были малокомплектными и нуждались в таких пед. кадрах. В связи с этим А. имели отделения: общественно-литературное (преподаватели рус. яз., лит-ры, истории и географии), физико-химич. (преподаватели физики, математики и химии), агробиологическое (преподаватели биологии и агрономич. предметов), политехнич. труда (преподаватели труда в мастерских и руководители производственной практики уч-ся). Кроме того, А. имели отделения: политпросветработы и кооперативное, готовившие соответствующих специалистов для села.

В уч. планах А. 40% времени отводилось производственной и пед. практике. Студенты 1-го и 2-го курсов всех ф-тов проходили производственную практику на своём опытном хозяйстве, в совхозах и колхозах. Основными задачами этой практики были: установление связи с с.-х. производством, ознакомление с его важнейшими отраслями, организация производительного труда студентов в 1—2 отраслях с. х-ва. Студенты 3-го курса проходили пед. практику в течение 8 декад.

Сжатый срок обучения и большое место, отводимое в уч. плане производственной практике, оставляли на спец. дисциплины лишь 22—35% уч. времени. Поэтому студенты А. получали крайне слабую теоретич. подготовку. Опубликование в 1931 и 1932 постановлений ЦК ВКП(б) о школе вызвало перестройку системы и содержания работы пед. вузов, и А. в 1932 были реорганизованы в пед. ин-ты.

С. М. Языков. Москва.

А́ДАМС (Adams), Джон (2.VII.1857—12.IX.1934)— английский педагог, первый профессор педагогики в Англии. Окончил ун-т в Глазго, был ректором протестантских колледжей в Абердине и Глазго. В 1902—22— проф. Лондонского пед. колледжа, к-рый благодаря его усилиям был преобразован в педагогический ин-т этого ун-та. С 1924 по 1934 — проф. педагогики Калифорнийского ун-та (США). Выступал во многих странах с лекциями по философии воспитания, сравнительной педагогике и психологии. Им написано 11 книг и ок. 130 статей, опубликованных гл. обр. в англ. «The Journal of Education» («Педагогический журнал») и амер. журн. «School and Society» («Школа и общество»). А. хорошо знал практику работы школы, его книги и лекции пользовались популярностью у педагогов.

А. выступал против господствовавшей в то время в Англии теории формального образования (см. *Материальное и формальное образование*), принижавшей роль знаний. Он доказывал, что хорошо преподанные и усвоенные знания развивают познавательные способности уч-ся. Большое значение придавал систематичности знаний и установлению межпредметных связей. А. знакомил педагогов с идеями «прогрессивного воспитания» (см. *Новое воспитание*), показывал возможности их использования в рамках классно-урочной системы. Процесс обучения предлагал строить на основе формальных ступеней Гербарта. Однако, считая, что эмоции играют существ. роль в обучении, А. отвергал гербартовский односторонний интеллектуализм. Проповедовал идею о врождённой и неизменяемой умственной одарённости детей. Эта ошибочная концепция привела А. к признанию интеллектуальных *тестов.*

Соч.: The Herbartian psychology applied to education, L., 1897; The evolution of educational theory, L., 1925; The student's guide, [L., 1946]; Modern developments in educational practice, [2 ed., L., 1944].

Лит.: Sadler M., John Adams, L., 1935; Nunn Percy M. A. B., Sir John Adams, «Journal of Education», 1934, November, v. 66, № 784, p. 692. *В. П. Лапчинская.* Москва.

АДАПТА́ЦИЯ (позднелат. adaptatio — приспособление, от лат. adapto— приспособляю) — 1) В биологии — в широком смысле — приспособление организма к окружающим условиям, в более узком — изменение чувствительности органов чувств под влиянием более или менее длительного действия на них тех или иных раздражителей (напр., приспособление глаза к свету или к темноте). А. может происходить как в направлении повышения чувствительности (при переходе от сильных раздражителей к слабым), так и в направлении снижения её (при переходе от слабых раздражителей к сильным). А. проявляется во всех ощущениях. В области зрения, обоняния, кожных ощущений и вкуса А. очень сильна, в слуховых и болевых ощущениях слаба. 2) В преподавании — упрощение текста для начинающих изучать какую-либо научную или учебную дисциплину (напр., иностранный язык).

АДЕНО́ИДЫ (от греч. ἀδήν — железа и εἶδος — вид) — разращение лимфоидной ткани глоточной миндалины, расположенной в своде носоглотки; наблюдается чаще всего у детей в возрасте от 2—3 до 8—10 лет. Возникновению А. способствуют детские инфекционные заболевания (скарлатина, дифтерия и др.). Основные признаки — закладывание носа и обильное выделение слизистого секрета. В результате затруднения или полного отсутствия носового дыхания дети дышат ртом и спят с открытым ртом, причём сон у них беспокойный. Из-за того, что дети постоянно дышат ртом, нарушается рост скелета лица и зубов. Дети начинают позднее говорить и с трудом овладевают речью. При больших А. голос становится глухим, особенно затруднено произношение согласных. У детей старшего возраста А. вызывают головные боли, ослабление памяти, приводят к нарушению деятельности желудочно-кишечного тракта (плохой аппетит, запоры и т. д.), нарушению развития грудной клетки, ночному недержанию мочи и т. д. А. отрицательно сказываются на общем развитии ребёнка — дети становятся апатичными, плаксивыми, раздражительными, плохо учатся.

При подозрении на А. ребёнок должен быть направлен к врачу. Лечение, как правило, хирургическое. После своевременного удаления А. все болезненные явления исчезают. В течение 2—3 дней после операции рекомендуется постельный режим и щадящая диета (каши, кисели, бульоны и т. п.); пища даётся в охлаждённом виде. Чтобы быстрее научить ребёнка дышать через нос, назначается специальная дыхательная гимнастика.

АДИНАМИ́Я (греч. ἀδυναμία, от ἀ — отрицание и δύναμις — сила) — состояние чрезвычайной мышечной слабости, доходящей иногда до невозможности ходить, стоять, даже сидеть. Общая А., охватывающая весь организм, может возникнуть в результате мозгового заболевания (энцефалит), а также острых или хронич. инфекционных заболеваний, отравлений или длительного голодания. При резком истощении или перерождении сердечной мышцы наблюдается А. сердца. При тяжёлом заболевании надпочечников, т. н. аддисоновой болезни, наряду с другими признаками наблюдается прогрессирующая слабость мышц. У больных с опухолью лобных долей мозга вместе с апатией отмечается также А. (апатико-адинамич. синдром).

В дет. возрасте одним из ранних признаков туберкулёзного менингита является А., к-рая нередко сочетается с повышенной сонливостью. Ребёнок становится вялым, малоподвижным, постепенно теряет интерес к иг-

рушкам, школе, сверстникам. Такое состояние должно насторожить родителей, педагогов и лечащего врача. Больного необходимо возможно скорее поместить в больницу. Дети, перенёсшие черепномозговую травму, впоследствии нередко становятся адинамичными, медлительными. Это может надолго снизить их работоспособность и успеваемость в школе. А. иногда возникает у детей и после вирусного гриппа, пневмонии и других болезней наряду с астенич. явлениями (см. *Астения*). В этих случаях полезно общеукрепляющее и тонизирующее лечение, строго дозированный режим труда и отдыха и постепенное закаливание, лучше всего в санаторных условиях.

Лит.: Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 1, М., 1955; Футер Д. С., Заболевания нервной системы у детей, М., 1958.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

А́ДЛЕР (Adler), Альфред (7.II.1870—28.V.1937) — австрийский психолог и педагог, глава школы т. н. *индивидуальной психологии.* Врач по образованию, А. был с 1915 доцентом Венского ин-та педагогики, с 1929— проф. психологии Колумбийского ун-та (Нью-Йорк). В начале своей деятельности А. выступал как ученик и последователь З. *Фрейда*, но в 1912 декларировал свой отход от *психоанализа*, подчёркивая роль социальных факторов и пед. воздействия в формировании личности. Однако концепция А., переносящая на здоровых людей результаты клинич. наблюдений над невротиками и заменяющая фрейдовские «влечения» столь же антисторич. «тенденциями», есть фактически только разновидность *фрейдизма.* По А., человек — биологически самое неприспособленное существо, поэтому он постоянно ощущает «чувство неполноценности»; в процессе компенсации этой неприспособленности якобы реализуются две «основные тенденции»—стремление к власти и стремление к общности. При правильном пед. воздействии, считал А., «основные тенденции» взаимно уравновешиваются, при неправильном — чувство неполноценности служит основой для развития неврозов. Концепция А., смыкавшаяся с реакц. теорией Ф. Ницше о воле к власти, имела большое распространение в Австрии и Германии в 20—30-е гг. 20 в. Нек-рое распространение имеет в США.

Соч.: Individualpsychologie in der Schule, Lpz., 1929; Praxis und Theorie der Individualpsychologie, 4 Aufl., München, 1930.

Лит.: Orgler H., Alfred Adler, W., 1956; Way L., Alfred Adler: an introduction to his psychology, [L., 1956].

М. С. Роговин. Москва.

АДЪЮ́НКТ (от лат. adjunctus — присоединённый) — 1) В нек-рых зарубежных странах и в дореволюционной России (в Академии наук, части спец. высших уч. заведений и в ун-тах до введения устава 1863) — лицо, занимающее младшую учёную должность и состоящее при профессоре или академике. 2) В СССР — военнослужащий, подготовляемый к пед. и н.-и. работе при высших военно-уч. заведениях или ин-тах. Подготовка А. завершается защитой диссертации на учёную степень кандидата наук по специальности. В А. зачисляются преимущественно лица, окончившие одно из высших военно-уч. заведений, имеющие стаж работы по специальности и выдержавшие спец. испытания.

А́ЗБУКА (по названию первых двух славянских букв: «аз» и «буки») — 1) Совокупность букв, принятых в данной письменности и расположенных в определённом порядке (см. также *Алфавит*). 2) Первоначальное пособие по обучению грамоте (см. *Букварь*). 3) Система условных знаков: в музыке — нотная А., в телеграфии— телеграфная А., и др.

А́ЗБУКА ПОДВИ́ЖНАЯ (разрезная азбука) — наглядное пособие по обучению грамоте в начальной школе; представляет собой комплект карточек с напечатанными на них заглавными и строчными буквами алфавита того языка, на к-ром ведётся обучение,

и знаками препинания. Каждая буква даётся в нескольких экземплярах. А. п. применяется гл. обр. в букварный период обучения (в первом классе в первое полугодие). Многие учителя применяют А.п. и во втором полугодии, напр. в целях предупреждения ошибок при чтении трудных слов. А. п. используется при изучении начертания букв, при звуковом анализе и синтезе слов, при составлении и преобразовании слов, при выработке навыков слитного чтения, при подготовке к письму. А. п. помогает выработке орфографически правильного навыка письма.

А. п. издаётся двух видов: с буквами большого размера — для работы учителя со всем классом (классная А. п.); с буквами небольшого размера для непосредственной работы с А. п. самих уч-ся (ученич. А. п.).

А. п. выпускается в комплекте с наборным полотном и кассой. В СССР, кроме А. п. рус. языка и языков других народов СССР, издаются А. п. англ., нем., франц. и других языков, изучаемых в школе.

А́ЗБУКИН, Дмитрий Иванович [23.V(4.VI).1883—8.VI.1953] — советский дефектолог и врач-психиатр, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1945), заслуженный деятель науки РСФСР (1947). Член Коммунистич. партии с 1942. В 1910 окончил мед. ф-т Моск. ун-та. В 1911 приступил к практич. деятельности ординатором, а с 1915— ассистентом психиатрич. клиники Моск. ун-та. В 1947—53— директор Н.-и. ин-та дефектологии АПН. Осн. исследования посвящены проблемам олигофренопедагогики и клинике олигофрений. А.— организатор спец. подготовки учителей-дефектологов в вузах.

Соч.: Умственная отсталость детей и как с ней бороться, М., 1926; Половое воспитание и просвещение детей и подростков в школе, [М.], 1928; Основы психопатологии и психогигиены детского возраста для педагогов, Задания 1—3, М., 1930; Особенности обучения во вспомогательной школе, под ред. Д. И. Азбукина и Е. Н. Завьяловой, М., 1934; Клиника олигофрений, М., 1936; Проблемы специальной педагогики и психологии, Тр. ин-та дефектологии, «Изв. Акад. пед. наук РСФСР», в. 19, М.—Л., 1948; Книга для учителя школы глухонемых, под ред. Д. И. Азбукина и др., М., 1949.

АЗБУКО́ВНИКИ — русские безымянные рукописные сборники учебного, нравоучительного и справочного характера. В 13—16 вв. А. были гл. обр. толковыми или энциклопедич. словарями «неудобопознаваемых речей» (т. е. непонятных слов), встречающихся преимущественно в книгах т. н. священного писания. Слова располагались по алфавиту, указывалось их происхождение, перевод и разъяснение — краткое или развёрнутое. В 17—18 вв. наибольшее распространение получили учебные А. Они состояли обычно из азбуки (со слогами и прописями), кратких сведений по рус., а иногда и греч. грамматике (напр., «О начале грамоты греческия и русския», «Сказание о осьми частях речи»), арифметике (четыре действия с целыми числами, понятие о дробях и тройном правиле) и религиозно-нравственных поучений. В нек-рых А. встречаются статьи по всеобщей истории (о Юлии Цезаре, взятии Царьграда турками, о Яне Гусе и др.); статьи по рус. истории заимствованы гл. обр. из хронографа (о начале Рус. гос-ва, о князьях Борисе и Глебе, Андрее Боголюбском, об Иване Грозном и пр.). В популярной и занимательной форме А. рассказывали о нек-рых экзотич. животных (носороге, крокодиле, единороге и т. д.), драгоценных камнях и растениях, сообщали сведения по естествознанию («О четырех временах года», «О громе и молнии»). Наряду с фантастич. сведениями в А. имелись и реальные данные и наблюдения над родной природой и жизнью того времени. Менее распространены были нравоучительные А., содержавшие расположенные по алфавиту статьи о правилах поведения учеников в школе и дома («Азбуковник о нерадивоучащихся ученицах» с такими, напр., поучениями: «Храни словеса дидаскаловы и соблюдай глаголы учителевы, не забывай речения наказателевы,

от того убо благоплодное истекает учение»).Пропагандируя религиозно-церковную мораль, А. в то же время воспитывали у детей любовь к науке и книге, первичные навыки личной гигиены и санитарии. Нек-рые А. включали одновременно материал учебного, нравоучительного и справочного характера. А. пользовались на Руси большой популярностью.

Сохранилось более 200 списков А. Бóльшая часть их применялась в школах повышенного типа в качестве уч. пособий, а в быту — как справочники при чтении книг. А.— важный источник по истории просвещения и школы в Рус. гос-ве конца 16 — нач. 18 в., свидетельствующий о глубоких нац. корнях рус. пед. мысли.

Лит.: Петров А., Азбуковник о нерадивоучащихся ученицах, «Народное образование», СПБ, 1896, № 11, с. 37—45; Тихонравов Н. С., Соч., т. 1, М., 1898, с. 37 — 40; Прусс ак А. В., Описание азбуковников, хранящихся в рукописном отделении императорской публичной б-ки, П., 1915; Буш В. В., Памятники старинного рус. воспитания, П., 1918; Орлов А. С., Книга рус. средневековья и ее энциклопедические виды, «Доклады АН СССР», 1931, [серия] В, № 3, с. 37—51. *Л. Н. Пушкарев.* Москва.

«АЗЕРБАЙДЖÁН МЕКТЕБИ» («Азербайджанская школа») — научно-педагогический и методический журнал. Орган Министерства просвещения Азерб. ССР. Выходит в Баку на азерб. яз., 1 раз в месяц. С 1924 по ноябрь 1930 издавался под назв. «Јени мәктәб» («Новая школа»), а с ноября 1930 по апрель 1941 — «Муəллиме көмәк» («В помощь учителю»). С апреля 1941 по апрель 1943 издание журнала прерывалось. С 1943 выходит под назв. «А. м.». В журнале публикуются статьи по вопросам теории и истории педагогики, методики преподавания, психологии, много места отводится проблемам школьного образования.

АЗЕРБАЙДЖÁНСКАЯ СОВЁТСКАЯ СОЦИАЛИСТИЧЕСКАЯ РЕСПУ́БЛИКА (Азербайджан). Образована 28 апреля 1920. Включает Нахичеванскую АССР и Нагорно-Карабахскую автономную область. Площадь — 86,6 тыс. км². Население—4117 тыс. чел. (по оценке на 1 января 1962). Столица — г. Баку.

Просвещение. Сведения о первых школах в А. относятся к 5 в. н. э. В этих школах обучались на древнем азерб. яз. дети знати и духовенства.После завоевания А. араб. халифами (7 в.) при мечетях в целях распространения ислама были учреждены *мектебы*, в к-рых детей обучали чтению корана и грамоте на араб. яз. по буквослагательному методу. С 11 в. в мектебах был введён язык фарси (персидский). С 10—11 вв. при мечетях ряда азерб. городов возникли *медресе* —школы повышенного типа. Несмотря на то, что мектебы и медресе в основном готовили мусульманское духовенство, они сыграли положительную роль в распространении грамотности; в них получили образование известные поэты и мыслители 11—13 вв. (Абу-ль-Ула Ганджеви, Мехсети-Ханум, Хагани, Низами Ганджеви, Насирэддин Туси и др.). Выдающимся азерб. астрономом-математиком Насирэддином Туси была учреждена в г. Марага (13 в.) обсерватория и при ней медресе типа средневекового ун-та. В г. Тебризе в 14 в. существовал «Дар-аш-Шафа» («Дом исцеления») — целый мед. городок с уч. и лечебными учреждениями. В 17—18 вв. в крупных городах мектебы и медресе открывались и отдельно от мечетей. В 1647 в г. Тебризе было 47 медресе и 600 мектебов, а в г. Шемахе — 7 медресе и 47 мектебов. Форма обучения была индивидуальная. Наряду с чтением корана изучались яз. фарси и родная лит-ра. Срок обучения был неопределённым и нередко доходил в мектебах до 5—6 лет, а в медресе до 15—20.

С нач. 19 в. в Сев. А., входившем в состав Российской империи, наряду с мектебами и медресе возникли нач. рус. школы. Однако до 70-х гг. 19 в. сеть рус. школ в А. росла крайне медленно, число уч-ся азербайджанцев в них было незначительно.Многие азербайджанцы под давлением духовенства отказывались обучать

своих детей в рус. школах, определяя их по-прежнему в духовные мектебы и медресе, число к-рых в 60-х гг. 19 в. доходило до 500 (с 7 тыс. уч-ся). Передовые люди А. боролись против схоластич. мектебов и медресе, за создание школ светского типа с преподаванием на родном языке, за развитие сети рус. школ и увеличение в них числа уч-ся азербайджанцев.

В 1-й пол. 19 в. значительную роль в развитии нар. образования сыграли известные азерб. просветители А. К. *Бакиханов* и М. Ф. *Ахундов*. Пед. идеи Ахундова получили дальнейшее развитие у С. А. Ширвани (1835—88), Г. Зардаби (1837—1907) и др. Ширвани основал в 70-х гг. в Шемахе школу с обучением на родном яз. Он призывал азерб. молодёжь учиться в рус. школе, разоблачал противников науки и просвещения. Зардаби в 1875—77 в Баку издавал первую газету на азерб. яз. «Экинчи» («Пахарь»), на страницах к-рой призывал народ открывать светские школы на родном яз. К концу 19 в. выросла новая плеяда азерб. педагогов: Р. И. *Эфендиев*, Н. Н. *Нариманов*, Дж. Мамедкулизаде (1869—1932), С. С. Ахундов (1875—1939), к-рые вместе с передовыми рус. педагогами в Закавказье [А. О. Чернявским (1846—97), Д. Д. Семёновым (1834—1902) и др.] выступали за развитие школьного образования. По инициативе учителей-азербайджанцев С. М. Ганиева (1863—1937) и Г. Б. Махмудбекова (1864—1928) в 1887 в А. возникли т. н. русско-татарские нач. училища (в царское время азербайджанцев называли татарами). В отличие от обычных рус. школ в этих училищах обучались только азербайджанцы, и наряду с русским преподавался азерб. яз.

В 1865 в Баку была открыта реальная прогимназия (реорганизованная в 1874 в реальное училище), в том же году была учреждена женская гимназия. В 1875 появились городские училища, низшие технич. и ремесленные училища. К концу 19 в. была несколько увеличена сеть рус. школ. Наряду с казёнными училищами создавались частные и общественные школы. На территории А. к концу 19 в. (1897) было 155 школ, подчинённых Кавказскому уч. округу, в них обучалось около 14 тыс. уч-ся (в т. ч. 3,2 тыс. девочек). Передовые педагоги Азербайджана — У. А. Гаджибеков, А. Т. Сабир, А. Сиххет, А. Ш. Талыбзаде и др.— добивались расширения сети русско-татарских школ и открытия школ на родном яз. В 1905 учителями-азербайджанцами была составлена петиция царскому правительству, в к-рой они требовали ввести обязательное всеобщее бесплатное первоначальное обучение на родном яз. азерб. детей обоего пола.

На съездах учителей-азербайджанцев (1906—07) обсуждались вопросы создания школ на родном яз., издания учебников, детской и пед. лит-ры. В Баку и в Гандже возникли просветительные общества «Нашри-маариф» («Распространение просвещения»), «Ниджат» («Спасение»), «Саадат» («Счастье») и др., к-рые открывали в городах и сёлах школы и культурно-просветительные учреждения. Под давлением масс самодержавие было вынуждено расширить сеть нач. и ср. школ. В 1914—15 уч. г. число нач. школ достигло 943 (61,2 тыс. уч-ся), высших нач. — 18 (4,7 тыс. уч-ся), средних— 15 (7,1 тыс. уч-ся); в школах всех типов обучалось 73,1 тыс. детей. Тем не менее основная масса детей, особенно азербайджанцев, оставалась вне школы. В нач. школе азербайджанцы составляли лишь 36,1% уч-ся, в ср. школе — лишь 11%, гл. обр. дети имущих слоев. Число азербайджанок в школах не достигало даже 2 тыс. В дореволюц. А. было всего 3 ср. спец. уч. заведения, вузов не было. Грамотность среди населения составляла 9,3%.

После Вел. Окт. социалистич. революции в корне изменился культурный облик А.

В 1918 Бакинский Совнарком опубликовал декларацию о введении в республике всеобщего бесплатного обучения на родном яз. и отделении школы от церкви.

Был создан совет по народному образованию и комиссия по составлению программ и учебников. Претворение в жизнь этих мероприятий было прервано в связи с захватом власти реакционерами-мусаватистами, и только после окончательной победы сов. строя в А. (28 апреля 1920) началось подлинное развитие нар. образования. В 1920 был издан ряд декретов по вопросам просвещения («О свободе совести», «О мобилизации работников просвещения» и др.), утверждено «Положение о единой трудовой школе Азербайджанской ССР». Этими документами определялась система нар. образования в А. Старая школа была заменена единой трудовой общеобразовательной и политехнич.школой с преподаванием на родном яз. Были утверждены учебные планы и программы; стали создаваться учебники на азерб. яз.; началась подготовка учителей. В этой работе принимали участие педагоги Р. И. Эфендиев, Ф. Рзабейли, А. О. Маковельский, Б. Б. Комаровский, Г. Махмудбеков, П. Касумов, С. С. Ахундов, А. Амиров, К. Шехсуваров, М. И. Исаев и др. Органами просвещения руководили испытанные большевики Д.Буниятзаде, Н. Н. Колесникова, М. Кулиев, Р. Ахундов, М. Джуварлинский, М. Шабхазов и др.Из года в год укреплялась материальная база школ, расширялась их сеть; совершенствовалась система уч.-воспитательной работы; возрастал контингент уч-ся, особенно азербайджанцев, изменился социальный состав уч-ся. Развернулась работа по ликвидации неграмотности и малограмотности среди взрослого населения.

Постановлением 3-й сессии Азерб. ЦИК (май 1928) в республике было введено всеобщее нач. обучение. С 1928/29 уч. г. школы перешли с араб. на лат. графич. основу письменности. С начала 30-х гг. в крупных городах, а с 1935 повсеместно в А. началось осуществление всеобщего семилетнего обучения. Значительно расширилось и ср. образование. Быстро росла школьная сеть. Грамотность, по данным переписи населения 1939, достигла 73,3%. В этом же году азерб. письменность была переведена на основу рус. графики. В 1940 работало 1668 нач. школ (102,3 тыс. уч-ся), 1240 семилетних (229, 3 тыс. уч-ся) и 654 средних (321,4 тыс. уч-ся). С 1933 по 1940 было выстроено 339 новых школьных зданий на 138 тыс. уч-ся. Бюджет по просвещению в 1940/41 составлял 486,9 млн. руб.

В 1940 в школах А. работало 22 тыс. учителей, т. е. почти в 3 раза больше, чем в 1930.

В 30-х гг. успешно решалась задача подготовки нац. кадров. В 1940 число техникумов и других ср. спец. уч. заведений достигло 91 с контингентом уч-ся в 17,4 тыс. чел. В 16 вузах обучалось 14,6 тыс. студентов.

Во время Вел. Отечеств. войны сеть школ несколько сократилась, но в послевоенные годы была полностью восстановлена. В 1951 в А. завершился переход к всеобщему семилетнему обучению; в Баку, Кировабаде, Степанакерте и Нахичевани было введено всеобщее десятилетнее обучение.

В соответствии с законами об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования, принятыми Верховным Советом СССР (1958) и Верховным Советом Азерб. ССР (1959), проведена реорганизация семилетних школ в восьмилетние школы и десятилетних — в средние политехнические школы с производственным обучением. В 1958/59 уч. г. в школах введены новые уч. планы и программы, создано 1,6 тыс. уч. мастерских, большинство школ обеспечено пришкольными участками, в сел. школах создано свыше 600 ученич. производственных бригад. Вопрос о ходе выполнения закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в Азербайджанской ССР» обсуждался на 3-м съезде учителей (1960) и 7-й сессии Верховного Совета Азерб. ССР (1961).

Бюджет республики по просвещению в 1963 составил 200,3 млн. рублей. В 1962/63 уч. г. работало 3974 школы (798 тыс. уч-ся), в т. ч. 1539 нач. (59,4 тыс. уч-ся), 1697 восьмилетних (344,8 тыс. уч-ся) и 733 средние школы с производственным обучением (392,8 тыс. уч-ся). В средних школах производственное обучение осуществляется более чем по 100 специальностям. Работает 50 школ-интернатов. Расширилась сеть вечерних (сменных) школ рабочей и сельской молодёжи: в 1962/63 уч. г.— 881 школа (св. 70 тыс. уч-ся).

Значительно выросла сеть дошкольных и внешкольных учреждений. В 1915 в А. было всего 5 дет. садов, в 1963 в 740 дет. садах и яслях воспитывалось более 50,9 тыс. детей. Имелось 380 детских летних площадок, свыше 180 пионерских лагерей, 82 дома пионеров, 8 станций юных натуралистов и юных техников, 21 дет. спортшкола.

Большие успехи достигнуты в области ср. спец. и высшего образования. В 1959 был образован Комитет высшего и среднего специального образования Совета Министров Азерб. ССР. В 1962/63 уч. г. в республике работало 12 вузов, из них 10 в Баку —ун-т, ин-ты: политехнич., нефти и химии, мед., пед., пед. ин-т языков, театральный, физич. культуры, консерватория, филиал Всесоюзного заочного ин-та пищевой пром-сти, и 2 в Кировабаде — с.-х. и пед. В 1962/63 уч. г. в вузах А. обучалось 45,1 тыс. студентов, в 69 ср. спец. уч. заведениях — 36,8 тыс. уч-ся, в 35 училищах проф.-технич. образования—более 9 тыс. уч-ся. Нек-рое сокращение вузов и ср. спец. уч. заведений по сравнению с 1940 объясняется их реорганизацией, но численность студентов, обучающихся в них, возросла более чем в 2 раза. Кадры учителей готовят 3 пед. вуза и 8 пед. училищ. Из 50 тыс. учителей, работающих в школах А., 60% имеют высшее и незаконченное высшее образование. В 1945 в Баку была основана Академия наук Азерб. ССР в 1962 в её составе было 27 научных учреждений.

Н.-и. ин-т педагогики (осн. в Баку в 1930) и пед. ин-ты ведут научные исследования по педагогике, психологии, истории педагогики, частным методикам. Изданы учебники и уч. пособия для пед. вузов: М. Мехти-Заде, М.Мурадханов и др. «Педагогика» (1958); А. Сеидов «История педагогики» (1958) и др. Переведены с рус. яз. пособия по педагогике и частным методикам, избранные произведения Я. А. Коменского, Н. А. Добролюбова, К. Д. Ушинского, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, опубликованы работы по истории развития нар. образования и пед. мысли в А. Ежегодно выпускаются сборники материалов республиканских педагогич. чтений.

Применительно к новым уч. программам изданы учебники по родному яз. и лит-ре, истории и географии А., рус. языку в нерус. школах, а также уч. пособия по трудовому и проф. обучению. Всего в 1962 выпущено 24 оригинальных стабильных учебника. Ежегодный тираж учебников св. 3 млн. экземпляров.

Издаются: с 1924 пед. журнал «Азербайджан мектеби» («Азербайджанская школа»), с 1934— газета «Азербайджан муəллими» («Учитель Азербайджана»), методич. сборники: «Русский язык в нерусской школе» (10 выпусков в год), «Преподавание азербайджанского языка и литературы» (4 вып. в год), «Преподавание физики и математики» (4 вып. в год), «Политехническое обучение» (4 вып. в год) и др. Выходит еженедельная дет. газета «Азербайджан пионери» («Пионер Азербайджана»), журналы «Пионер» и «Гəрчин» («Голубь»). До революции в А.не было ни одного клубного учреждения, насчитывалось около 50 библиотек, издавалось всего 15 газет. В 1962 в республике было 2392 массовые библиотеки (с фондом св. 16 млн. ед. хранения), более 1,7 тыс. клубов, 17 музеев, 8 гос. театров, 1458 киноустановок, издавалось 92 журнала и др. периодич. изда-

ний, 71 газета, в т. ч. 49 — на азерб. яз. В Баку организовано спец. изд-во дет. и юношеской лит-ры.

М. М. Мехти-Заде, М. А. Мурадханов, А. Ю. Сеидов. Баку.

Нахичеванская Автономная Советская Социалистическая Республика

Образована в составе Азерб. ССР 9 февраля 1924. Площадь 5,5 тыс. км². Население 160,2 тыс. чел. (оценка на 1 янв. 1962), преимущественно азербайджанцы и армяне. Столица — г. Нахичевань.

Просвещение. До Вел. Окт. социалистич. революции грамотность населения составляла ок. 2%, имелось всего 10 нач. школ, в к-рых обучалось немногим более 1 тыс. уч-ся и работало 32 учителя.

После установления Сов. власти в республике введено всеобщее обязательное обучение на родном яз. и полностью ликвидирована неграмотность. В 1940 в Нахичеванской АССР работало 87 нач. школ (4,5 тыс. уч-ся), 74 семилетних (12,7 тыс. уч-ся) и 35 средних (13,3 тыс. уч-ся). В 1962/63 уч. г. действовало 77 нач. школ (2,8 тыс. уч-ся), 78 восьмилетних (11,1 тыс. уч-ся) и 44 средних (ок. 22 тыс. уч-ся), 3 школы-интерната (св. 0,8 тыс. уч-ся). В 5 вечерних (сменных) школах рабочей молодёжи обучалось ок. 1 тыс. уч-ся, в 50 школах сел. молодёжи — 1,3 тыс. В 1940 в школах работало ок. 1 тыс. учителей, в 1962/63 уч. г.—2,2 тыс. Действует филиал Азербайджанского ин-та усовершенствования учителей. Ежегодно проводятся республиканские «Педагогические чтения». На 1 янв. 1962 имелось 9 яслей (св. 300 мест) и 28 дет. садов (825 мест). В республике —5 домов пионеров и школьников, станция юных техников, дет. спортивная школа, 5 межколхозных пионерских лагерей. Работают с.-х. техникум, мед. уч-ще, муз. школа и другие спец. уч. заведения.

В 1962 в 135 б-ках насчитывалось 650 тыс. книг; функционировали 120 клубных учреждений, 72 киноустановки, Драматич. театр им. М. Ф. Ахундова, краеведческий музей.

До Сов. власти в Нахичеванском крае не было газет, журналов и книг на родном яз. В 1962, помимо республиканской газеты, выходило несколько районных газет.

М. Бекташи. Нахичевань.

Нагорно-Карабахская автономная область

Образована в составе Азерб. ССР 7 июля 1923. Площадь 4,4 тыс. км². Население 141,7 тыс. чел. (оценка на 1 янв. 1962), преимущественно азербайджанцы и армяне. Центр — г. Степанакерт.

Просвещение. До Вел. Окт. социалистич. революции подавляющее большинство населения было неграмотным. За годы Сов. власти создана нац. система нар. образования; введено всеобщее обязательное обучение на родном яз. и полностью ликвидирована неграмотность. В 1940 имелось 45 нач. школ (ок. 2 тыс. уч-ся), 116 семилетних (св. 20 тыс. уч-ся), 35 средних (18,6 тыс. уч-ся). В 1962/63 уч. г. в области работало 47 нач. школ (ок. 1 тыс. уч-ся), 113 восьмилетних (11,7 тыс. уч-ся) и 50 средних (17,5 тыс. уч-ся), вт. ч. 4 школы-интерната (ок. 1,4 тыс. уч-ся), 3 школы с продлённым днём (1,3 тыс. уч-ся). В 5 вечерних (сменных) школах рабочей молодёжи обучалось ок. 1 тыс. уч-ся, в 43 школах сел. молодёжи—св. 1,3 тыс. В 1940 в школах работало 1,7 тыс. учителей, в 1962—2,8 тыс. В 1962 в области было 13 яслей и 24 дет. сада (св. 1,5 тыс. мест) и 2 дет. дома (ок. 300 воспитанников). В области 5 домов пионеров и школьников, областная станция юных техников, дет. спорт. школа.

Функционируют 8 ср. спец. уч. заведений (ок. 1 тыс. уч-ся), в т. ч. 2 с.-х. техникума, муз. и мед. уч-ща. Нац. кадры учителей готовятся в пед. уч-ще в Шуше. Работает областной филиал республиканского ин-та усовершенствования учителей.

В 1962 в 164 б-ках области насчитывалось 856 тыс. книг; работали 168 клубных учреждений, 96 киноустановок, Степанакертский гос. драматич. театр, областной краеведческий музей. Выходит областная газета.

А. М. Оганджанян. Степанакерт.

Лит.: Сендов А. Ю., Из истории развития педагогической мысли в Азербайджане, Баку, 1958 (на азерб. яз.); Мурадханов М. А., Педагогические высказывания Низами, Баку, 1947; Абдуллаев А. М., К истории преподавания азербайджанского языка, Баку, 1958 (на азерб. яз.); Успехи народного образования в Азербайджанской ССР, Баку, 1957 (на азерб. яз.); Мехти-Заде М. М., Очерки по истории советской школы в Азербайджане, Баку, 1958 (на азерб. яз.); Мамедов М. Р., Осуществление всеобщего обучения в Азербайджанской ССР, Баку, 1960 (на азерб. яз.); Мехти-Заде М. М., Вопросы перестройки учебно-воспитательной работы в школе, Баку, 1961 (на азерб. яз.).

АЗЕРБАЙДЖАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. М. КИРОВА — высшее учебное заведение, готовящее научные и педагогические кадры. Открыт в Баку в 1919, первые годы наз. Бакинским ун-том, с 1924— Азерб. ун-т. В 1930 реорганизован в несколько самостоятельных ин-тов (мед., пед., нар. х-ва и др.). В 1934 восстановлен как ун-т; тогда же ему было присвоено имя С. М. Кирова. В А. у. преподавали известные учёные — филолог и археолог Н. Я. Марр, хирург В. И. Разумовский, языковед и археолог И. И. Мещанинов, ботаник А. А. Гроссгейм, востоковед В. В. Бартольд, писатель А. Б. Ахвердов и др. Ф-ты (1962/63 уч. г.): физич., механико-математич., химич., биологич., геолого-географич., историч., юридич., филологич., востоковедения, экономич. Преподавание ведётся на азерб. и рус. яз. При ун-те имеется заочное и вечернее отделения, аспирантура. В ун-те имелись (1963) биологич. музей, музей полезных ископаемых, астрономич. станция для наблюдения за спутниками Земли, вычислительный центр, б-ка (ок. 700 тыс. ед. хранения, из них 15 тыс. по арабистике, тюркологии, иранистике), типография. Работы учёных ун-та по синтезу присадок к смазочным маслам, исследования по синтезу высокооктанового компонента — кумола (ароматич. углерод, гомолог бензола), повышающего качество авиац. топлив, нашли применение в нар. х-ве страны.

В 1962/63 уч. г. в ун-те обучалось св. 10 тыс. студентов. Работало 492 преподавателя, из них 284 с учёной степенью или званием.

АКАДЕ́МИК — в СССР академическое звание, которое носят действительные члены АН СССР, академий наук союзных республик и Всесоюзной академии сельскохозяйственных наук имени В. И. Ленина. В большинстве отраслевых академий (Академии мед. наук СССР, Академии педагогич. наук РСФСР и др.) принято наименование: действительный член соответств. академии. А. и действительные члены отраслевых академий избираются общим собранием академии из числа учёных, обогативших науку трудами первостепенного научного значения. Право выдвижения кандидатов в А. и действительные члены академий предоставляется научным учреждениям, общественным организациям и отдельным научным работникам.

В дореволюционной России звание А. присваивалось, помимо действительных членов Петерб. Академии наук, профессорам Военно-медицинской академии (после 25-летней службы, по баллотировке); художникам, получившим это звание от Академии художеств; писателям, избранным членами разряда изящной словесности Петерб. Академии наук (почётный А.).

Звание А. существует также в академиях зарубежных стран.

АКАДЕМИ́ЧЕСКАЯ ГИМНА́ЗИЯ — первая в России светская средняя общеобразовательная школа; открыта в Петербурге в 1726 при Академии наук. А. г. готовила молодёжь для поступления в *Академический университет*. Состояла из 2 отделений: немецкой школы (3 года обучения) и латинской школы (2 года обучения).

Основными уч. предметами были языки, словесность, история, география, математика, естествознание. В 1726 в А. г. обучалось 112 чел., преимущественно дети знати. Позже контингент уч-ся был расширен, гос. учреждения направляли в А. г. детей непривилегиров. сословий. Отсутствие внимания к А. г. со стороны руководителей Академии наук, не всегда опытные и добросовестные учителя и скудное материальное обеспечение отрицательно сказывались на успехах её питомцев. Лишь немногие заканчивали полный курс и переводились в ун-т. Преимущественно из гимназистов готовили вспомогательный персонал для Академии и мелких служащих для правительственных учреждений. В сер. 18 в. положение А. г. несколько улучшилось. В 1758—65 А. г. возглавлял М. В. Ломоносов. Благодаря коренной перестройке системы образования и воспитания под его руководством А. г. достигла значительных успехов. Ломоносов улучшил материальное положение гимназии, составил «Регламент» её уч.-воспитательной работы, сделал основой обучения рус. яз. и лит-ру, открыл интернат для бедных учеников на 40 мест. Большую роль в повышении качества обучения в А. г. сыграли написанные Ломоносовым учебники грамматики, риторики, физики и истории России. После его смерти А. г. подверглась преобразованиям, соответствующим реформе воспитания, предпринятой И. И. *Бецким*. Была закрыта в 1805 в связи с реформой образования в России.

Лит.: Ломоносов М. В., Полное собрание соч., т. 9—10, М.—Л., 1955—57; Толстой Д. А., Академическая гимназия в XVIII столетии, СПБ, 1885; Григорьев В. В., Исторический очерк русской школы, М., 1900.

АКАДЕМИ́ЧЕСКИЙ ГОД — время от начала занятий в высших учебных заведениях до окончания их. Назв. «А. г.» употребляется в нек-рых зарубежных странах и соответствует термину *учебный год*, принятому в СССР для всех уч. заведений.

АКАДЕМИ́ЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — первое в России светское высшее учебное заведение. Основан в Петербурге вместе с Академией наук с целью подготовки лиц для учёной и пед. деятельности. Начавшиеся с 1726 занятия велись нерегулярно. Первое время слушателей было немного и почти все иностранцы. Позже в А. у. стали переводить лучших учеников из *Академической гимназии*, *Славяно-греко-латинской академии* и других уч. заведений, гл. обр. духовных. Руководители Академии наук не заботились о студентах А. у., об их научном росте и дальнейшей судьбе; академики-иностранцы небрежно выполняли свои пед. обязанности. Ф-тов и кафедр в А. у. не было, направление преподавания определялось специальностями читавших лекции академиков. С 1747, когда по новому уставу Академии наук А. у. был признан её необходимой частью, значение его возросло, работа стала более организованной. Студенты изучали древние и новые яз., словесность, математику, физику и химию, а также географию и историю. Лучшие студенты переводились по окончании А. у. в адъюнкты Академии; для поощрения было установлено 30 стипендий. В 1758—65 А. у. возглавлял М. В. Ломоносов, много сил отдавший превращению его в подлинную высшую школу для «природных россиян». Он создал «Регламент» (устав) ун-та, охвативший весь комплекс вопросов образования и воспитания студенчества; при А. у. образовались ф-ты: философский, юридич. и медицинский; для студентов было устроено общежитие. Ломоносов воспитал в А. у. крупных деятелей отечеств. науки — И. И. Лепёхина, А. А. Барсова, И. Н. Поповского, Н. И. Попова и др.

Лит.: Ломоносов М. В., Полное собр. соч., т. 9—10, М.—Л., 1955—57; Толстой Д. А., Академический университет в XVIII столетии, СПБ, 1885.

АКАДЕ́МИЯ — широко распространённое название для разнообразных научно-исследовательских учреждений и учебных заведений.

Слово А. происходит от имени др.-греч. героя Академа (Ἀκάδημος). Сначала в его честь была названа «священная роща» в окрестностях Афин. В 4 в. до н. э. в этой роще читал лекции своим ученикам *Платон*, поэтому основанная им школа получила назв. А. Научные А., обычно называемые академиями наук, представляют собой либо комплексные учреждения, объединяющие учёных разных специальностей, либо специализированные в определённой области знаний научные учреждения (сельскохозяйственные, медицинские, педагогические, художественные и т. д.). В СССР, где осуществляется широкое планирование науки, координирование работы всех научных учреждений, где план н.-и. работ составляет часть общего плана развития нар. хозяйства, Академия наук СССР стала одним из основных руководящих научных центров. В СССР, кроме Академии наук СССР, имеются спец. академии наук: Академия сельскохозяйственных наук имени В. И. Ленина (ВАСХНИЛ), Академия медицинских наук СССР, *Академия педагогических наук РСФСР* и др., а также академии наук отраслевые и комплексного типа в союзных республиках.

А. наз. также многие уч. заведения. В СССР это, как правило, ряд высших спец. уч. заведений (напр., Московская сельскохозяйственная академия им. К. А. Тимирязева). Кроме того, существует Академия общественных наук при ЦК КПСС.

На академий наук зарубежных стран наиболее значительны академии наук в Париже, Берлине, Вене, Риме, Кракове, Вашингтоне. В Великобритании с 18 в. академия наук носит назв. Лондонского королевского общества. А. за границей (в частности, в США) наз. иногда и нек-рые ср. уч. заведения. Назв. А. в ряде зарубежных стран носит также многие общественные организации просветительного характера.

АКАДЕ́МИЯ КОММУНИСТИ́ЧЕСКОГО ВОСПИТА́НИЯ ИМЕНИ Н. К. КРУ́ПСКОЙ (АКВ)— высшее педагогическое учебное заведение, существовавшее в 1923—35. Было преобразовано в 1923 из Академии социального воспитания, фактически существовавшей с 1919. В АКВ принимались коммунисты и комсомольцы, имевшие ср. образование, опыт работы в области нар. образования, рекомендацию местных партийных органов. АКВ выпускала преподавателей ср. уч. заведений по общественным дисциплинам и специалистов по педагогике, политико-просветительной работе, руководящих работников для районных, городских и областных отделов нар. образования и для сети общеобразовательных и спец. школ. В 1926 АКВ имела ф-ты: школьный, дошкольный, ФЗУ с двумя отделениями (общественно-педагогическим и индустриально-математическим), ШКМ, политико-просветительный. Срок обучения на этих ф-тах был 4-летним (первые 2 курса общеобразовательные). Был также двухгодичный организационно-инспекторский ф-т, готовивший инспекторов и организаторов нар. просвещения, куда принимались лица, имевшие не менее 3 лет партийного стажа и 5 лет руководящей работы в области нар. образования. Структура АКВ в 30-е гг. подверглась изменениям.

Отличительной чертой АКВ была тесная связь научной подготовки кадров с практич. работой: начиная с 1-го (основного) курса, студенты работали непосредственно на заводах и фабриках, вели политико-просветительную работу, изучали производство теоретически и практически. Все студенты вели активную пед. практику. Так, студенты дошкольного ф-та работали в дет. садах, школьного — в школе при АКВ и др. Наряду с лекциями по марксизму-ленинизму, общеобразовательным и пед. дисциплинам в АКВ проводились лабораторные работы, семинары, конференции, диспуты. При АКВ в 1927 был создан вечерний Пед. ун-т для повыше-

ния квалификации работников просвещения. В АКВ преподавали Н. К. Крупская, П. П. *Блонский* и др. выдающиеся деятели нар. образования и педагогики. Большое идейное влияние и практич. помощь в работе АКВ оказывала Крупская. В 1934 АКВ была переведена в Ленинград и в 1935 преобразована в Коммунистич. пед. ин-т им. Н. К. Крупской, к-рый в 1941 слился с Ленинградским пед. ин-том им. А. И. Герцена. АКВ подготовила ок. 4 тыс. работников просвещения, многие из к-рых сыграли значительную роль в развитии сов. педагогики и нар. образования.

АКАДЕ́МИЯ ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИХ НАУ́К РСФСР (АПН) — н.-и. учреждение, ведущее работу в области теории и истории педагогики, политехнического и производственного обучения, частных методик, дефектологии, школьной гигиены, психологии и др. Осн. в 1943 с центром в Москве. Находится в ведении Мин-ва просвещения РСФСР. На начало 1962 (последние выборы — в дек. 1959) в состав АПН входили 31 действительный член и 64 чл.-корр. Президент АПН РСФСР в 1943—46 В. П. Потемкин, с 1946 — И. А. Каиров. При АПН созданы научные общества педагогов и психологов.

Задачи АПН: содействие развитию нар. образования в стране, распространение пед. знаний в народе; научная разработка вопросов общей и спец. педагогики, истории педагогики, теории и практики физич. и эстетич. воспитания, школьной гигиены, психологии, методики преподавания уч. предметов в общеобразоват. школе; планирование и разработка н.-и. работы в области пед. наук, координация деятельности всех н.-и. учреждений в области педагогики, а также подготовка научных кадров по педагогике, истории педагогики, физич. воспитанию, школьной гигиене, психологии и методикам преподавания уч. предметов.

АПН объединяет 10 н.-и. ин-тов: *теории и истории педагогики институт; общего и политехнического образования институт; производственного обучения институт; специального воспитания институт; вечерних (сменных) и заочных средних школ институт* (в Ленинграде); *психологии институт; дефектологии институт; института возрастной физиологии и физического воспитания; художественного воспитания институт; национальных школ институт* (с филиалами в Уфе, Казани и Якутске). В 1960 в Москве созданы 3 н.-и. учреждения нового типа — школы-лаборатории, ведущие исследования по отдельным проблемам обучения и воспитания. АПН имеет также Гос. б-ку по нар. образованию им. К. Д. Ушинского в Москве (с книжным фондом св. 1 млн. экз. на языках народов СССР и более 120 тыс. экз. на иностранных яз.), Дом пропаганды пед. знаний (созданный в 1962 на базе ранее существовавших Музея по нар. образованию и Музея игрушки), издательство, научный архив и ряд экспериментальных учреждений (общеобразовательные школы и школы-интернаты, дет. сады, школы для детей с дефектами слуха, речи, зрения и интеллекта) и др. АПН имеет (1962) более 100 *опорных школ* — городских и сельских, расположенных в различных районах страны.

В учреждениях АПН — св. 650 (1962) научных сотрудников; к работе ин-тов привлечено более 1000 внештатных сотрудников (среди них св. 700 учителей).

АПН издаёт журналы «Советская педагогика», «Вопросы психологии», «Семья и школа», «Русский язык в национальной школе». Систематически выходят «Известия АПН РСФСР». АПН издаёт «Детскую энциклопедию» и другие словарно-справочные издания.

В 1958—60 АПН проведены н.-и. и организационно-пед. работы, связанные с перестройкой школы на основе закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». АПН участвовала в подготовке положений о восьмилетней общеобразовательной школе, о вечерней

(сменной) школе рабочей и сельской молодёжи, о средней трудовой политехнич. школе с производственным обучением, в подготовке новых положений о производственном обучении, об ученич. производственных бригадах и др. Разработаны рекомендации к построению школьной сети в соответствии с требованиями закона о школе и осуществлением всеобщего обязательного восьмилетнего образования. Подготовлены новые программы по всем уч. предметам общеобразовательного, политехнического и производственного циклов.

АПН проводит научные сессии и совещания по проблемам пед. наук и школьной практики, готовит учебники для школ, методич. и др. пособия для учителей, в том числе серии (библиотеки) в помощь практич. работникам школ — по политехнич. обучению, по вопросам пионерской и комсомольской работы, в помощь работникам школ-интернатов, «Педагогические советы родителям» и т. д. АПН 1 раз в 2 года проводит *Педагогические чтения*, являющиеся одной из форм привлечения учителей к исследовательской работе и к обобщению передового пед. опыта. АПН ведёт работу по пропаганде пед. знаний среди населения. Сотрудники АПН читают лекции и доклады для учителей и родителей, дают консультации по вопросам обучения и воспитания детей.

АПН осуществляет широкую связь с научными учреждениями и отдельными учёными как в СССР, так и за рубежом. АПН связана с различными кафедрами пед. ин-тов и ун-тов страны и со всеми н.-и. ин-тами педагогики и психологии союзных республик. Научные сотрудники АПН принимают участие в международных научных конгрессах, сессиях, совещаниях. Научная б-ка АПН им. К. Д. Ушинского регулярно обменивается книгами более чем с 30 странами. АПН установила контакты с нем. Центр. ин-том педагогики и Берлинским ун-том им. Гумбольдта (ГДР), Н.-и. ин-том педагогики им. Я. А. Коменского в Праге, Варшавским ун-том и Варшавским ин-том педагогики и Ин-том обществ. наук при ЦК ПОРП, Румынской Академией наук и Бухарестским ин-том педагогики, Болг. Академией наук, Международной ассоциацией научной психологии, Колумбийским ун-том и Обществом сравнительной педагогики, Ин-том педагогики Лондонского ун-та, Британским психологич. обществом и нац. фондом пед. исследований (Великобритания), Японским обществом пед. исследований и другими научными учреждениями и обществами за рубежом. *М. Н. Колмакова.* Москва.

АКАЛЬКУЛИЯ (от греч. *à* — отрицательная частица и лат. calculus — счёт) — нарушение процесса счёта, возникающее при различных поражениях коры головного мозга. В одних случаях А. проявляется в нарушении понятия числа, в других — выражается в том, что больной, сохраняя понятие о числах десятичной системы, оказывается не в состоянии совершать счётные операции, оперировать разрядно построенными числами, производить операции сложения, вычитания и особенно умножения и деления. В значительном большинстве случаев А. связана с расстройствами речи (см. *Афазия*), однако иногда А.— своеобразное нарушение, протекающее без речевых дефектов. Различают ряд форм А.: 1) Первичная А., чаще всего появляющаяся при поражениях или недоразвитии теменно-затылочных отделов коры левого полушария головного мозга. В основе этой формы А. лежит нарушение пространственной ориентации, необходимой для счёта, и дефект той системы связей, к-рая необходима для оперирования числовыми значениями. В результате этих нарушений больной оказывается не в состоянии дать полноценный анализ разрядного строения числа, не может показать, какие элементы в многозначном числе выражают сотни, десятки, единицы (поэтому он пишет диктуемое ему число «107» как «100 7»), не может производить вычисле-

ние в уме или на бумаге и т. п. 2) А., при к-рой счётные операции нарушаются вследствие невозможности удерживать слуховые следы слов, обозначающих числа, и дефектов речевого мышления; наступает в результате афазии (особенно сенсорной). 3) А. как результат нарушения целенаправленной деятельности; возникает при поражении лобных долей мозга, является следствием патологич. инертности нервных процессов и нарушения контроля за протеканием интеллектуальных операций. В этих случаях больной не может совершать сколько-нибудь сложных арифметич. операций в уме, заменяет их импульсивными, неконтролируемыми ответами или повторяет одно и то же решение арифметич. примера, не исправляя допускаемых ошибок.

В дет. возрасте А. обычно связана с общей умственной отсталостью. Обучение таких детей арифметике оказывается особенно затруднённым. Исправлением А. занимаются олигофренопедагоги. *А. Р. Лурия.* Москва.

АКВА́РИУМ (от лат. aquarium — водоём) — стеклянный сосуд для содержания рыб, моллюсков, насекомых и других водных животных, а также растений. Хорошо оборудованный А.— необходимое наглядное пособие в работе школьного учителя биологии и должен быть в каждом *уголке живой природы*. Зелёные ленты валлиснерии, кустики водяного папоротника и элодеи, разнообразно окрашенные рыбки, медленно ползающие улитки дают возможность учителю познакомить уч-ся с многообразными формами животного мира и приспособленностью животных к водным условиям жизни. С помощью А. учитель воспитывает у школьников любовь к живой природе, развивает их наблюдательность, показывает им пути изменения живых организмов под влиянием изменённых условий среды и значение искусственного отбора.

В домашних условиях содержание А. требует определённых навыков. Часто у начинающих любителей растения подгнивают и всплывают на поверхность, вода быстро мутнеет, а рыбки гибнут. Все эти неполадки могут отпугнуть начинающего любителя, если он вовремя не найдёт ответа на возникшие у него вопросы, не узнает, как правильно оборудовать А. Поэтому очень важно научить ребят содержать А. Нужно показать детям вред частой смены воды в А. (одна из обычных ошибок) и помочь им создать устойчивый режим, или биологич. равновесие. В А. с устойчивым режимом можно долгое время не менять воду. В основе создания биологич. равновесия лежит правильное соотношение между количеством растений, выделяющих кислород, и количеством животных, поглощающих этот кислород при дыхании. Биологич. равновесие зависит и от освещения растений, температуры воды, развития в воде микроорганизмов и пр. Ответы на эти вопросы можно найти в рекомендуемой литературе.

Лит.: Герд С. В., Живые животные в школе, Л., 1954; его же, Мой живой уголок, Л., 1955; Полканов Ф., Подводный мир в комнате. Юным натуралистам об аквариуме, М., 1955; Советы натуралисту-любителю, под ред. П. А. Мантейфеля, М., 1956; Журавлёв Н. Н., Аквариум, Л., 1959; Комнатный аквариум, под ред. М. А. Пешкова, М., 1957. *А. И. Никишов.* Москва.

АКИ́МЕНКО, Илья Петрович (31.VII.1891—19.V. 1956) — советский методист по трудовому обучению глухих и умственно отсталых детей. Разработал программы и систему наглядных пособий по столярному делу для школ глухих и вспомогательной школы. Большое значение придавал сочетанию трудового обучения с развитием речи глухих школьников. А. считал, что в процессе трудового обучения уч-ся должны приобрести не только практич. навыки и умения, но и технологич. сведения. Участвовал в организации первого ремесленного училища для глухих в г. Туле.

Соч.: Методическое руководство по столярному делу, М., 1948; Столярное дело в школе глухонемых, М., 1953.

АККОМОДА́ЦИЯ глаза (от лат. accomodatio — приспособление) — приспособление глаза к ясному видению предметов, находящихся от него на различных расстояниях. А. осуществляется благодаря способности хрусталика изменять свою кривизну (становиться более плоским при удалении предметов и более выпуклым при их приближении), в результате чего изменяется преломление световых лучей, идущих в глаз, и соответственно делается возможным фокусирование их на сетчатке глаза. Играет важную роль в осуществлении правильной функции *зрения*.

АКТИ́В УЧЕНИ́ЧЕСКИЙ (от лат. activus — деятельный) — наиболее деятельные учащиеся, играющие ведущую роль в жизни и работе детского коллектива школы, класса. А. у. класса состоит в младших классах из совета звеньевых, пред. совета отряда, в старших классах — из членов комсомольского бюро, комсорга, старосты, физорга, членов редколлегии, а также руководителей ученич. кружков, пионервожатых, членов общешкольных выборных органов и т. д. А. у. школы включает актив всех классов, членов комитета ВЛКСМ, совета пионерской дружины, учкома. Но было бы неправильно ограничивать А. у. только школьниками, занимающими выборные «посты». В А. у. входят и уч-ся, не имеющие «должностей», но активно участвующие в обществ. жизни школы. А. у.— ближайший помощник учителей в организации учебно-воспитательного процесса. Воспитание А. у., расширение круга активистов составляет одну из важных задач пед. коллектива. Формирование А. у. в период, когда детский коллектив ещё не сложился и уч-ся недостаточно знают друг друга, возлагает особую ответственность на учителя. Чтобы помочь детям при выборах органов детского самоуправления и распределении поручений, нужно изучить личные качества уч-ся. Если это возможно, то лучше познакомиться с ними до начала учебного года. Существенную помощь могут оказать учителя, ранее работавшие с этими учащимися. Повседневно бывая с детьми, общаясь с ними не только на уроке, учитель может выявить наиболее активных и авторитетных учащихся.

Если учитель без достаточного к тому основания рекомендует уч-ся в органы дет. коллектива, то это подрывает авторитет самого учителя. Уч-ся, случайно оказавшиеся в роли «активистов», вызывают разочарование дет. коллектива и осложняют работу учителя. В незавидном положении оказывается и сам «активист»: лишённый поддержки уч-ся, чувствуя свою неподготовленность и не имея склонностей к исполнению данного ему поручения, он утрачивает веру в свои силы. Иногда достаточно сменить характер поручения, чтобы «пассивный активист» стал деятельным и активным.

После того, как А. у. создан, необходимо, как указывал А. С. Макаренко, чаще его собирать, беседовать о делах и перспективах школы, находить с ним решение текущих вопросов.

Систематически работая над формированием и воспитанием А. у., учителя добиваются успешного решения одной из наиболее трудных пед. проблем — воспитания подлинной самодеятельности и *активности* всех уч-ся. Деление на «активных» и «пассивных» становится менее резким, каждый уч-ся в той или иной степени принимает участие в жизни коллектива. Простая исполнительность уступает место сознательному и деятельному отношению к выполнению общественных поручений.

Под руководством самих уч-ся первичные ученич. коллективы (классы, кружки и т. д.) становятся более зрелыми и деятельными. Опека учителя уступает место всё более тонкой и умной пед. «режиссуре». Активная работа органов школьного самоуправления помогает преодолеть общественную пассивность нек-рых уч-ся; разновозрастный состав этих органов позволяет младшим

учиться в ходе совместной работы у своих старших товарищей (см. *Самоуправление детское*).

Если общественная деятельность ограничивается рамками лишь А. у., то это обрекает значительную часть дет. коллектива на пассивность, приводит к непомерной перегрузке А. у., к возникновению т. н. незаменимых активистов. Особого внимания заслуживают практика массовых поручений, чередование руководства и подчинения в коллективе (см. *Коллектив детский*). К активу, как справедливо утверждал Макаренко, «...необходимо предъявлять постоянные большие деловые и дисциплинарные требования... Пониженные требования к активу и незаслуженные привилегии,как и всякое неоправданное потребление, приводят к загниванию актива» (Соч., т. 5, 1958, с. 34—35).

Опыт лучших школ свидетельствует о больших возможностях правильно воспитанного и хорошо организованного актива. А. у. выступает здесь умелым руководителем комсомольских собраний, пионерских сборов, субботников,школьных клубов,смотров художественной самодеятельности, спортивных соревнований и т. д. Вожатые-старшеклассники успешно организуют пионерскую работу в младших классах, руководят ученич. кружками. Нек-рые старшие классы работают без классных руководителей. Их функции выполняют учащиеся-активисты. Такое доверие руководства школы — свидетельство высокой зрелости А. у.

Лит.: Ленин В. И., Задачи союзов молодежи. Соч., 4 изд., т. 31; Калинин М. И., О коммунистическом воспитании и обучении. М.–Л., 1948; Макаренко А. С., О коммунистическом воспитании. Избр. пед. произв., 2 изд., М., 1956. См. также лит. к ст. *Активность*.

М. Б. Ценципер. Москва.

АКТИВИЗА́ЦИЯ ПРОЦЕ́ССА ОБУЧЕ́НИЯ — совершенствование методов и организационных форм учебной работы, обеспечивающее активную и самостоятельную теоретическую и практическую деятельность школьников во всех звеньях учебного процесса. В А. п. о. скрыты резервы повышения «производительности» пед. труда. Необходимость А. п. о. диктуется возросшими требованиями к воспитанию и образованию, к-рые предъявляются совр. этапом строительства коммунистич. общества. «Советская школа, — подчёркивается в тезисах ЦК КПСС и Совета Министров СССР,— призвана готовить разносторонне образованных людей, хорошо знающих основы наук и вместе с тем способных к систематическому физическому труду, воспитывать у молодежи стремление быть полезной обществу, активно участвовать в производстве ценностей, необходимых для общества» («Новая система народного образования в СССР», сб., 1960, с. 33).

В годы предшествовавшие принятию закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958), процесс обучения сводился, зачастую, к выслушиванию объяснений нового уч. материала, повторению, опросу и выполнению контрольных письменных работ. Центр тяжести переносился на выполнение домашних заданий, уч-ся были перегружены уч. работой. В последние годы проблема А. п. о. находит своё решение в практике работы лучших учителей, школьных коллективов. Ей посвящено много трудов дидактов, психологов, методистов. Изучение основ наук в тесной связи с жизнью, с практикой коммунистич. строительства, соединение обучения с общественно полезным производительным трудом открывает широкие возможности А. п. о.

Труд уч-ся в школьных мастерских и на производстве, являясь не только средством приобретения школьниками трудовых умений и навыков, но и источником новых знаний, активизирует процесс обучения. Для этого в физич. труд надо широко включать умственную деятельность школьников, знакомить их с логикой трудовых операций, учить проводить анализ, планирование трудового задания и применять теоретич. знания (см. *Трудовое обучение*).

А. п. о. предполагает тесную связь усвоения знаний с применением их к решению задач, требующих от уч-ся поиска нового, отбора данных, видоизменения привычных действий, инициативы, настойчивости. Особенно высокой активности требуют задачи с недостающими или лишними данными, а также практич. задачи, в к-рых уч-ся на основе реальных действий с предметами должны сами определить нужные данные и лишь затем — пути решения. Задачи не должны быть слишком лёгкими. На «лёгком», не требующем напряжения ума, нельзя воспитать *активность*. Полезны вопросы, вызывающие противоположные мнения, дискуссии (конечно, не провоцирующие уч-ся на неверные ответы), обсуждение составленных самостоятельно задач, решений. Атмосфера коллективной творческой работы способствует А. п. о.

При изложении нового материала учителем А. п. о. может быть достигнута постановкой уч. задач, в т. ч. и проблемного характера. Когда это возможно, уч-ся сами участвуют в построении гипотез, их проверке. Учитель обращает внимание школьников на цели рассуждений и возможные затруднения. *Опыты*, демонстрации — не только иллюстрация к рассказу учителя, они могут носить «исследовательский» характер. Учитель, напр., спрашивает у уч-ся, какой опыт следует поставить для выяснения сущности того или иного явления. И класс из предложенных вариантов выбирает самый убедительный. Или же, напр., учитель, перейдя к новому разделу темы с учётом подготовленности уч-ся, проделывает перед классом опыт, не поясняя и не комментируя его. Все пояснения и выводы делают сами ученики. Полезно описание того, как потребности общества выдвинули перед учёными ту или иную теоретич. проблему, каким путём они шли к её решению. Если уч-ся располагают предварительными знаниями, можно использовать *беседу* как метод ведения урока.

Наименее эффективным звеном процесса обучения были до сих пор опрос и проверка знаний. Как показал опыт школ Липецкой обл. и других передовых школ, А. п. о. достигается при таком построении урока, когда он не распадается на изолированные этапы, а представляет единый во всех элементах процесс. У передовых учителей опрос тесно связывается с подготовкой и изложением нового материала. Проверка усвоения уч-ся материала происходит на основе выполнения новых (но аналогичных домашним) заданий. Вопросы для повторения требуют не простого воспроизведения фактов, а их сравнения, применения знаний в новых условиях, подбора примеров и задач с использованием местного материала и т. п. Следует максимально привлекать личный опыт школьников, обогащать, помогать переосмысливать его в свете новых знаний. На уроках надо заботиться о том, чтобы работала не только голова, но и руки: устные упражнения сменять письменными, восприятие наглядных пособий — их изготовлением, текстовые задачи — практическими. Однако нужно помнить, что чрезмерное напряжение внимания, вызванное частой сменой видов деятельности, может не оставить времени для размышления, оценки и обобщений.

Установление связи между различными темами, отдельными понятиями — одно из условий А. п. о. Полезны общие указания, обобщения, оформленные в виде сводок правил, схем, таблиц и т. п. Они позволяют объединить знания в единую систему. Если какой-либо факт не включён в круг осмысленно связанных между собой предметов (понятий), то он быстро забывается (см. *Память*).

Правильное соотношение логического и эмоционального элементов имеет большое значение для А. п. о.

Использование конкретной ситуации, затрагивающей эмоции уч-ся, повышает их интерес и внимание (особенно младших) к теме урока. Таковы вводные рассказы и беседы, имеющие интересную внешнюю фабулу, основывающиеся на личном опыте и знаниях уч-ся и связанные с новым уч. материалом. Этой же цели служат оригинальные опыты, занимательные вопросы и т. д. По мере развития уч-ся возбуждение интереса и внимания должно всё больше основываться на внутренней логике предмета и практич. значимости изучаемых вопросов.

Решение задачи А. п. о. неотделимо от повышения эффективности методов обучения. Эффективность того или иного метода определяется не только успешностью приобретения уч-ся знаний и умений, но и развитием их познавательных способностей.Как показывают экспериментальные данные,формирование у уч-ся определённых умственных операций при работе с предлагаемым им уч.материалом сокращает время и силы,к-рых требует его усвоение. Т. к. при этом уч-ся овладевают всё более совершенными способами усвоения, то дальнейшее обучение происходит у них ещё быстрее и эффективнее. Индивидуальный подход к уч-ся, связь классной и *внеклассной работы* являются непременными условиями А. п. о. (см. *Индивидуализация обучения*).

Иногда учитель, увидев лес рук в ответ на поставленный классу вопрос, остаётся доволен активностью уч-ся. Он не учитывает, что это могут быть вопросы элементарные, не раскрывающие сущности изучаемого явления. Неправильно также, когда учитель, поставив перед детьми посильную задачу, сам спешит дать разъяснение или выполнить трудовую операцию. Предоставление уч-ся большей самостоятельности в уч. процессе нисколько не умаляет роли учителя. Наоборот, А. п. о. требует от него усиления руководства деятельностью уч-ся, глубокого понимания пед. целесообразности совершаемой детьми работы и знания психологии усвоения знаний. Средства, способы А. п. о. разнообразны. Их выбор зависит от характера уч.предмета (см. статьи об учебных предметах), дидактич. цели урока, подготовленности класса, от *технических средств*, к-рыми располагает учитель, и т. д. См. также *Обучение*.

Лит.: Ганелин Ш. И., Дидактический принцип сознательности, М., 1961; Щукина Г. И., Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения, М., 1962; Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А., Психология усвоения знаний в школе, М., 1959; Брунер Дж., Процесс обучения, М., 1962 (пер. с англ. с предисл. и под ред. А. Р. Лурия); Гибш И. А., Активность учащихся как условие, необходимое для повышения качества обучения, в сб.: О преподавании математики в восьмилетней школе, М., 1961; «Народное образование», 1960, № 1, № 10; 1962, № 9; «Советская педагогика», 1962, № 4 и № 6. См. также лит. к ст. *Обучение*.

М. Б. Волович, Л. М. Новиков. Москва.

АКТИ́ВНОСТЬ — в общем (биологич.) смысле — свойство животных организмов реагировать (в целях удовлетворения своих жизненных потребностей) на внешние раздражения. Такого рода А. присуща всем животным, начиная с самых низших. По мере усложнения организации живых существ А. тоже усложняется, переходит в поиск всего, что может удовлетворить потребности организма. У человека А.— важнейшая черта: способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями. Как особенность личности человека А. проявляется в энергичной, интенсивной деятельности в труде, учении, в обществ. жизни, различных видах творчества, в спорте, играх и т. д. Противоположность А. — *пассивность*.

Важнейшее значение имеет направленность А., мотивы, к-рыми руководствуется человек в своей деятельности. Воспитание идейно-направленной, целеустремлённой А.— необходимая составная часть *коммунистического воспитания*. В Программе КПСС подчёркивается, что переход к коммунизму предполагает воспитание коммунистически сознательных людей, способных «к активной деятельности в различных областях общественной и государственной жизни» (1961, с. 122—23).

А. лишь тогда может стать свойством личности, когда ребёнок постоянно вовлекается в разностороннюю деятельность коллектива, школы, участвует в борьбе со всем, что мешает коллективу, что противоречит нормам коммунистич. нравственности. Чтобы воспитать борца-коммуниста, содержанием воспитательной работы должен быть, по словам А. С. Макаренко, «... не метод благополучного непротивления, не метод умеренности и тишины, а о р г а н и з а ц и я к о л л е к т и в а, организация требований к человеку, организация реальных, живых, целевых устремлений человека вместе с коллективом...» (Соч., т. 5, 1958, с. 425).

Воспитание А. надо начинать с самого раннего возраста ребёнка: «С первого года нужно так воспитывать, — писал Макаренко,— чтобы он мог быть активным, стремиться к чему-то, чего-то требовать, добиваться...» (там же, т. 4, 1957, с. 445). А. успешно формируется, если есть объективная необходимость в её проявлении. Взрослые не должны сами удовлетворять все (разумные) желания и потребности ребёнка, а создавать такую ситуацию, к-рая требовала бы от него активного поиска путей их удовлетворения. Иногда взрослые без участия детей разрабатывают план работы дет. коллектива, продумывают способы его осуществления. Детям же отводится роль исполнителей. Это ведёт к спаду А. детей, к разочарованию их в собственных силах. Требования, к-рые предъявляются к ребёнку, должны усложняться, ибо иначе может наступить такой момент, когда всё будет даваться ему слишком легко, не требовать новых знаний, новых умений, постановки новых целей. Но нельзя предъявлять непосильные требования. Это может привести ребёнка в состояние подавленности, пассивности. Проявления А. только тогда становятся для ребёнка объективно необходимыми, когда его труд,его усилия оказываются нужными и полезными. Ребёнок,дет. коллектив подчас нуждаются в помощи, чтобы завершить начатое дело. Важно, чтобы педагоги, взрослые, не подавляя дет. самодеятельности, сумели своевременно оказать им необходимую помощь. Дети убедятся в плодотворности своих усилий, и это будет стимулировать их А. в дальнейшем. Иногда непосредственное стремление ребёнка живо реагировать на всё окружающее, откликаться на многие воздействия жизни принимают за А. Однако это лишь естественная предпосылка развития А., но еще не подлинная А. Если у детей не воспитывают умение доводить начатое дело до конца, то это может привести к развитию не А., а суетливости.

Своевременный и систематический контроль деятельности ребёнка помогает ему соотносить свои планы и цели с результатами, выдвигать новые частные задачи для достижения конечного результата. Важно, когда контроль организуют и проводят сами дети. Это даёт им возможность непосредственно видеть результаты своей деятельности и сразу же намечать пути исправления ошибок и устранения недостатков.

Чтобы А. ребёнка или коллектива не ослабевала, её проявления должны получать общественную оценку на всех этапах осуществления дела: замысел, планирование, исполнение.Необходимо, чтобы взрослые и коллектив детей положительно оценивали всякий поиск, предложения, к-рые направлены на общее благо, даже если они и не могут быть осуществлены. Неверно, когда такие предложения оцениваются лишь как стремление к оригинальничанию, как противопоставление своего мнения мнению окружающих.

Общие условия воспитания А. ребёнка выступают поразному в зависимости от возрастных этапов развития

детей. В грудном возрасте А. младенца проявляется в его стремлении схватить, рассмотреть, как-либо применить любой предмет, попадающий в поле его зрения. Воспитание А. в этот период жизни сводится в основном к пробуждению внимания ребёнка к окружающим его предметам и к помощи ему в ознакомлении с ними. В дальнейшем А. ребёнка приобретает более разнообразные формы, гл. обр. в двигательной области (ползание, доставание предметов, ходьба, бег и т. д.).

А. дошкольника проявляется в стремлении узнавать новое (период вопросов), самостоятельно затевать игру, воспроизводить в ней деятельность взрослых, вступать в контакт с другими детьми, помогать взрослым, делать кое-что самому («я сам»). Однако этому возрасту свойственны кратковременный интерес к деятельности и частое переключение с одного дела на другое. Многие дети этого возраста не умеют проявлять инициативу ни в игре, ни в других видах деятельности. Поэтому взрослый должен помочь ребёнку: подсказать сюжет игры, сдружить его с другими детьми, нужно побуждать ребёнка завершать начатые дела, приучить не начинать нового, пока не закончено ранее начатое.

Младшего школьника интересует уже не только сам процесс деятельности, что характерно для дошкольника, но и её результат. Однако овладение новыми формами деятельности требует больших усилий. Важнейшим условием воспитания А. в этом возрасте является своевременный и систематич. контроль за деятельностью школьника со стороны взрослого, воспитание в ребёнке веры в свои силы, осознание им важности собственной А.

А. подростков проявляется в самых разнообразных видах деятельности: в учении, труде, в технич. моделировании, в изобретательстве, в конструкторской работе, спорте и т. д. Характерным для подростков является стремление к полной самостоятельности и вместе с тем нередко наблюдаемое неумение доводить до конца серьёзные трудовые и учебные дела. Поэтому взрослый должен обязательно оказывать помощь подросткам в завершении начатых дел, в выполнении принятых решений. И в то же время эта помощь должна осуществляться незаметно, не подавлять самостоятельности подростков. Здесь нужен большой педагогический такт учителя, вожатого, родителей.

А. старших школьников проявляется во многих новых видах деятельности, в частности в широкой общественной деятельности, а также в творчестве в различных областях искусства, лит-ры, науки. В этом возрасте очень важно подсказать юноше или девушке ту сферу деятельности, в к-рой они могли бы наиболее целесообразно и плодотворно применить свои силы и способности. См. также *Актив ученический*, *Самоуправление детское*.

Лит.: Ленин В. И., Задачи союзов молодежи, Соч., 4 изд., т. 31; Крупская Н. К., Пед. соч. в 10 тт., т. 3, М., 1959 (см. указат.); Макаренко А. С., Соч. в 7 тт., т. 5, М., 1958 (см. указат.); Вопросы психологии школьника, под ред. Л. И. Божович, «Изв. АПН РСФСР», в. 36, М., 1951; Леонтьев А. Н., Проблемы развития психики, М., 1959; Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, 2 изд., М., 1946; Славина Л. С., Индивидуальный подход к неуспевающим и неподготовленным ученикам, М., 1958.

Е. С. Маллах. Москва.

АКТИ́ВНОСТЬ УЧА́ЩИХСЯ в обучении — дидактический принцип. См. *Сознательность и активность в обучении*.

АКУ́ПЕДИЯ (от греч. ἀκοή — слышу и παίδευσις — воспитание, обучение) — раздел теории воспитания и обучения детей с недостатками слуха. В задачи А. входят: 1) разработка методов исследования слуховой функции у детей с недостатками слуха; 2) разработка системы использования у этих детей слухового восприятия в процессе их воспитания, обучения и практич. деятельности; 3) разработка технич. средств (электроаппаратуры) для исследования слуховой функции и использования слухового восприятия у уч-ся специальных школ и дет. садов. См. также *Сурдопедагогика*.

АЛА́ЛИЯ (от греч. ἀ — отрицат. частица и λαλία — речь) — отсутствие или ограничение речи у детей при нормальном слухе. При А. ребёнок правильно ориентируется в окружающей обстановке; речевые органы его имеют правильное строение. А. возникает в результате недоразвития или поражения (в доречевом периоде развития) речевых зон коры больших полушарий головного мозга. Причины возникновения А. очень разнообразны: внутриутробные и природовые травмы головы, энцефалиты, перенесённые во внутриутробном периоде или в раннем детстве (до 1 года), а также тяжёлые ранние заболевания (особенно дизентерия и тяжёлые формы диспепсии). Задержка речевого развития имеет длительный характер: ребёнок не обладает нормальной речью в 5—7 лет, иногда не говорит до 10—12 лет.

Различают две основные формы А.: сенсорную и моторную. Сенсорная А. встречается редко, моторная — значительно чаще. При сенсорной А. ребёнок, несмотря на хороший слух, плохо или совсем не понимает речь окружающих и поэтому сам не начинает говорить. Эта форма А., как правило, сопровождается вторичной интеллектуальной недостаточностью, поэтому А. иногда путают с *олигофренией*.

При моторной А. ребёнок говорит мало и неправильно. В словаре у него не хватает самых необходимых слов, большинство слов произносится искажённо: вместо целого слова — часть его («собака» как «ава» или «аба»), переставляются слоги (вместо «голова» — «говаля» и т. п.). Фразы обычно очень коротки, не содержат необходимых членов предложения. Согласование членов предложения часто неправильно («мама спать», «Вова кушать нет», «Вова иди улицу» и т. п.). Многие звуки ребёнок не произносит совсем. В тяжёлых случаях А. словарный состав речи ребёнка включает 10—20 неполноценных слов, в лёгких случаях ребёнок владеет развёрнутой речью, но часто затрудняется в подборе слов, трудные слова искажает, во фразах встречается *аграмматизм*. Из-за глубоких нарушений речи при А. ребёнок начинает с возрастом отставать и в своём психич. развитии. Обучение чтению и письму на всех этапах затруднено. Дети, страдающие А., обучаются в спец. школах для детей с тяжёлыми расстройствами речи. Спец. методами их учат произносить слова, строить предложения; развивают способность к звуковому анализу слов, чем способствуют формированию навыков чтения и письма. В результате дети с моторной формой А. овладевают речью и проходят уч. программу массовой школы в удлинённые сроки.

Лит.: Левина Р. Е., Опыт изучения неговорящих детей (алаликов), М., 1951. *О. В. Правдина, Р. М. Боскис.* Москва.

АЛБА́НИЯ, Народная Республика Албания (Republika Popullore e Shqipërisë), — государство на юго-западе Балканского полуострова. Площадь — 28,7 тыс. км². Население — 1660 тыс. чел. (1961). Столица — г. Тирана. Гос. язык — албанский.

Просвещение. До установления нар.-демократич. строя А. в области нар. образования была одной из самых отсталых стран. Неграмотность среди взрослых достигала 85—90%. В деревнях курс обучения в нач. школах был короче, чем в городах, что делало ср. школу недоступной для крестьян, составлявших ок. 90% населения. Несмотря на то, что первый закон о всеобщем обязательном обучении был издан в 1921 и вновь подтверждён в 1928, ⅔ алб. детей не получали даже нач. образования. Дошкольных учреждений не было, за исключением немногих ясель и дет. садов, содержавшихся религиозными общинами. В руках иностранцев — частных лиц, благотворительных и религиозных организаций — находились многие нач. и ср. школы. Было очень мало школьных учебников, и учителя обычно переводили материал по своему предмету с того иностранного яз., к-рый они знали, а затем диктовали его ученикам. После оккупации А. итал. фашистами (1939) в области нар. просвещения стала проводиться политика полной и откровенной итальянизации и фашизации школы. В горных районах были закрыты даже немногие имевшиеся там школы. Преподаватели-патриоты и антифашисты были изгнаны из школ. В 1943 А. была оккупирована войсками гитлеровской Германии. Нем.-фашистские оккупанты в области нар. образования продолжали политику своих итал. предшественников.

После освобождения страны от фашистских оккупантов (1944) были приняты меры по развитию нар. образования: отремонтированы школьные здания; построены новые школы; организованы школы в горных районах. Началась работа по ликвидации неграмотности. В 1958 в сел. местности 85% населения было грамотным, в городах — 95%. Среди населения моложе 40 лет неграмотность в основном ликвидирована. Конституция зафиксировала право всех граждан на образование. Школа в А. отделена от церкви. В августе 1946 был издан закон, заложивший основы современной школьной системы.

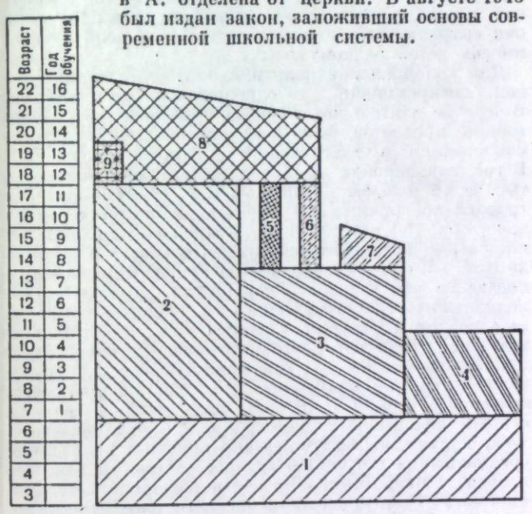


Схема системы народного образования в Албании: *1* — дошкольные учреждения; *2* — 11-летние школы; *3* — 7-летние школы; *4* — 4-летние начальные школы; *5* — педагогические училища; *6* — средние профессиональные школы; *7* — низшие профессиональные школы; *8* — высшие учебные заведения; *9* — учительские институты.

Нар. образованием в А. руководит Мин-во просвещения и культуры. Местными органами управления являются отделы по просвещению исполнит. комитетов при Нар. советах.

Система нар. образования состоит из следующих звеньев: 1) дет. сады для детей от 3 до 7 лет — дневные, недельные и сезонные (в сел. местностях). В 1961 в дет. садах было 23 085 детей. 2) Нач. обязательные 4-летние школы. В их уч. план входят: родной яз., арифметика, естествознание, география, история, физкультура, рисование, пение и ручной труд. В 1960/61 уч. г. в нач. школах было 184 919 уч-ся. 3) Семилетние неполные ср. школы, обязательные во всех городах, а также в тех сёлах, где эти школы расположены не далее 3—4 км от места жительства уч-ся. Программы первых 4 классов этих школ идентичны программе 4-летней нач. школы. 4) Полные ср. общеобразовательные школы (11-летние, с 4-летним сроком обучения на базе 7-летних школ). В 1960/61 уч. г. в полных и неполных ср. школах было 69 992 уч-ся. С 1956 принят ряд мер для постепенного введения политехнич. обучения. В уч. план общеобразовательных школ включены новые предметы: ручной труд, практич. занятия в мастерских и на пришкольных участках, земледелие, животноводство, элементарные курсы машиностроения и электротехники, изучение автомобиля и трактора. Для работающих имеются вечерние школы. В 1959/60 уч. г. в вечерних нач. школах училось ок. 6 тыс. уч-ся, в семилетних вечерних и заочных школах — св. 16 тыс. уч-ся, в ср. вечерних и заочных школах — ок. 8,8 тыс. уч-ся. Проф. образование дают: низшие проф. школы с 1—2-летним курсом обучения на базе неполной ср. школы (7-летней), готовящие квалифицированных рабочих; ср. проф. школы с 4-летним курсом обучения на базе неполной ср. (7-летней) школы — технич., с.-х., коммерч., мед., художественные и пр. (в 1961 в ср. проф. уч. заведениях было 4919 уч-ся); пед. ср. уч. заведения (пед. училища) с 3—4-летним курсом обучения на базе 7-летней школы, готовящие учителей нач. школ и воспитательниц дет. садов; в 1959/60 уч. г. их было 10 (3,1 тыс. уч-ся); учительские ин-ты, готовящие учителей для 5—7-х классов, имеющие 2-летний курс обучения на базе полной ср. (11-летней) школы; в 1959/60 уч. г. в двух учительских институтах было 369 студентов.

В 1961/62 уч. г. работали ун-т (осн. в 1957, ф-ты: естественнонаучный, инженерный, мед., историко-филологич., юридич., экономич., при ун-те — пед. ин-т), с.-х. ин-т в Тиране, с.-х. ин-т в Люшне и др. В 1960/61 учебном году в высших учебных заведениях А. училось 2 774 студента.

Наиболее крупная библиотека А.— Национальная (св. 250 тыс. тт.), находится в Тиране. Имеется 745 домов-читален, 4 нац. и 8 местных музеев (в т. ч. Естественнонаучный музей и Музей борьбы за национальное освобождение в Тиране и др.), 27 домов культуры, 28 профсоюзных клубов.

АЛГЕБРА в школе — см. *Математика* в школе.

АЛЕКСА́НДРОВ, Павел Сергеевич [р. 25.IV(7.V). 1896] — советский математик, действительный член АПН РСФСР (с 1945), академик (с 1953), член Нац. АН в Вашингтоне (с 1947), Берлинской АН (с 1950), Гётингенской АН (1929—38 и с 1945), Амер. философского об-ва и других иностранных обществ. В 1917 окончил Моск. ун-т. С 1919 начал пед. деятельность преподавателем Черниговского пед. ин-та. С 1921 — доцент, с 1929—проф. Моск. ун-та, возглавляет кафедру высшей геометрии и топологии.

Работы А. связаны с вопросами теории множеств и теории функций действительного переменного и топологии. Автор пособий для студентов ун-тов, пед. ин-тов и преподавателей математики, курса алгебры для ср. школы и методич. статей, опубл. в журн. «Математика в школе». Лауреат Гос. премии (1943).

Соч.: Алгебра, ч. 1, М., 1939 (совм. с А. Н. Колмогоровым); О гомологических свойствах расположенных комплексов и замкнутых множеств, «Изв. АН», в. 6, 1942; Н. И. Лобачевский—великий русский математик. Читано для учащихся средних школ 12-го ноября 1945 г., [М.], 1946; Основные теоремы двойственности для незамкнутых множеств n-мерного пространства, в кн.: Математический сборник. Новая серия, т. 21, в. 2, М., 1947; О понятии пространства в топологии, «Успехи математических наук», т. 2, в. 1, М.—Л., 1947; Введение в теорию множеств и теорию функций, М.—Л., 1948 (совм. с А. Н. Колмогоровым); О компактных топологических пространствах, М.—Л., 1950 (совм. с П. С. Урысоном); Что такое неевклидова геометрия, М., 1950; Введение в теорию групп, 2 изд., М., 1951; Энциклопедия элементарной математики, ч. 1—2, М.—Л., 1951; К комбинаторной топологии незамкнутых множеств, в кн.: Математический сборник. Новая серия, т. 33, в. 2, М., 1953; История Московского ун-та, М., 1955.

АЛЕКСИ́Я (от греч. ἀ — отрицательная частица и лат. lego — читаю) — расстройство речи, выражающееся в нарушении чтения. Полная А., т. е. полное отсутствие навыков чтения, встречается реже, чем частичное нарушение процесса чтения — *дислексия*. А. вызывается поражением или недоразвитием определённых участков коры больших полушарий головного мозга (затылочных отделов, лобных долей), а также нек-рыми патологич. состояниями сознания, связанными с нарушением активных форм деятельности человека. А. часто является одним из симптомов *агнозии*, *афазии*, *алалии*. В дет. возрасте А. обнаруживается с началом обучения грамоте. При нормальных умств. способностях ребёнок либо не может совсем научиться читать, либо читает с большими дефектами, искажённо. Сущность затруднений связана с недостаточным овладением звуковой стороной слова, с различной степенью нарушения звукового анализа и формирования фонемы. Ребёнок долго не запоминает букв, путает их, т. к. из-за недостаточного различения звуков речи та или иная буква может оказаться соотнесённой с двумя-тремя различными звуками. У него нет чётких представлений о том, из каких звуко-буквенных элементов состоит слово, поэтому возникают трудности в формировании обобщённых словесных образов. Вследствие этого он не может сливать звуки в слоги, синтезировать слово из отдельных слогов (теряет их, путает их порядок), плохо осознаёт смысл прочитанного. Трудности обнаруживаются и при обучении письму.

А. преодолевается путём спец. пед. работы, причём тем труднее, чем позже начинается эта работа. Детей с указанными недостатками необходимо направлять к логопеду. Пути преодоления и предупреждения А. основаны на развитии речи, на восполнении имеющихся пробелов в фонетико-фонематич. развитии детей. Основная задача заключается в формировании у ребёнка чётких фонематич. представлений, опирающихся на слуховое и кинестезич. восприятие, в развитии логич. операций анализа и синтеза при восприятии и воспроизведении речевых звуков. Чтение становится возможным лишь тогда, когда ребёнок научится различать отдельные звуки речи, только при этом условии он сможет верно определять буквенные обозначения звуков.

Нарушения чтения, связанные с особенностями развития речи детей, не следует смешивать с нарушениями чтения вследствие недостатков зрения. Применяемые при подобном смешении методы коррекции сводятся преимущественно к механич. тренировке в запоминании начертания букв (вырезывание и т. п.) и не оказывают никакого влияния на преодоление А.

Лит.: Каше Г. А. и Шуйфер Р. И., Виды работ по исправлению нарушений чтения и письма, связанных с недостатками произношения, в сб.: Логопедическая работа в школе. М., 1953; Спирова Л. Ф., Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма, в сб.: Вопросы логопедии, М., 1959; Левина Р. Е., Нарушения письма у детей с недоразвитием речи, М., 1961.

А. Р. Лурия, О. В. Правдина, Л. Ф. Спирова. Москва.

АЛЖИР, Народная Демократическая Алжирская Республика, — государство в Северо-Западной Африке. Площадь — 2205 тыс. км². Население (оценка 1960) — 10,4 млн. чел., из них коренное население (арабы и берберы) — 9,3 млн. чел. По официальным франц. данным, в январе — октябре 1962 из А. во Францию вернулось 625 тыс. европейцев (из общего числа 1,1 млн. чел. на 1960). Столица — г. Алжир.

Просвещение. Самобытная культура Магриба сложилась в 11—14 вв. Уже в этот период А. имел свои культурные центры, уч. заведения, своих писателей и учёных, имена к-рых были хорошо известны за пределами страны. В последующие века культурное развитие А. шло сравнительно медленно. Духовенство постепенно прибрало к рукам всё образование. Однако к моменту захвата А. Францией (1830) он имел свои крупные культурные центры (Алжир, Константина, Тлемсен), известные в средиземноморских и других странах, с большим числом нач. и ср. школ, с высшими школами. По мнению ряда франц. исследователей, грамотность в первые десятилетия завоевания А. была здесь выше, чем во Франции. Первой ступенью обучения были коранические школы (основу обучения в них составляло изучение корана), следующей ступенью были завийя (религиозные братства марабутов, члены к-рых занимались также обучением детей), распространённые гл. обр. в сельской местности, и медерса в городах.

С самого начала колонизаторы повели политику, направленную против нац. культуры алжирцев, против распространения грамотности и знаний. Велась систематич. пропаганда, дискредитирующая алжирскую культуру. Большинство алжирских уч. заведений закрылось, другие были поставлены под контроль колониальной администрации. К 1932 число уч-ся трёх медерса (в Алжире, Константине и Тлемсене) не превышало 200 чел. Однако и в тяжёлых условиях коранич. школы продолжали существовать благодаря большой тяге народа к изучению родного языка и культуры. Несмотря на устаревшие методы, схоластику и религиозную направленность, они сыграли известную положительную роль, обучая многих детей родному языку.

Для колониальной политики в А. была характерна нац. дискриминация и одновременно ассимиляция. В течение длительного периода преподавание гуманитарных предметов было направлено на восхваление колонизации и третирование алжирской культуры. В гос. нач. школах араб. яз. преподавался только 50 тыс. детей и то факультативно, т. е. сверх большой и трудной программы. В частных коранич. школах обучалось ок. 150 тыс. детей, но колониальные власти чинили всяческие препятствия их деятельности. В ср. школе араб. яз. официально считался «иностранным» и преподавался как таковой. Результатом длительного колониального режима является и то, что в 50-е гг. 20 в. из взрослого населения А. только 15—20% были грамотными. Среди коренного населения (не европейцев) процент грамотных был ещё ниже. В 50-х гг. нек-рое распространение получили т. н. социально-просветительские центры. Они должны были давать населению основы элементарных знаний, в частности в области с. х-ва, а также оказывать нек-рую помощь в санитарном обслуживании и т. п. Но главное состояло в том, что центры должны были обеспечить колониальной администрации сотрудничество коренного населения, приспособить его к существовавшим порядкам, закрепить господство Франции над А. В 1959 таких центров было 65. С 1960 по 1962 намечалось создать ещё 150, а к 1966—700. К этому времени центры должны были для половины всех алжирских детей подменить нормальное школьное обучение элементарным «просвещением» с помощью «зрительно-слуховых» средств и создать видимость «всеобщего охвата» обучением. На одного педагога при этой системе приходилось бы по 400—500 детей. Одной из особенностей колониальной политики было стремление держать А. в полной зависимости в отношении кадров различной квалификации, в т. ч. и кадров педагогов. В 1962 до завоевания независимости примерно из 21 тыс. учителей 84% составляли французы. Особенно невелика была доля алжирцев среди преподавателей ср. и высшей школы. В 1962/63 уч. г. в А. работало 13 тыс. учителей-французов. Система образования, созданная в А. и предназначенная в основном для европейской части населения, была точной копией французской. В А. без существенных изменений действовали те же уч. планы и программы, что и в школах Франции.

После установления республики (1962) эта система пока продолжает существовать в своих основных чертах.

Обучение в школе начинается с 6 лет и ведётся на франц. яз. В 11 лет уч-ся переходят в лицей (полное ср. уч. заведение, 7 лет) или в общеобразоват. коллеж (неполное ср. уч. заведение, 4—5 лет), или же продолжают обучение в нач. школе, курс к-рой продолжается до 14 лет. Согласно франц. источникам, в 1961/62 уч. г. гос. нач. школы посещало 770 тыс. детей алжирцев примерно из 2200 тыс. детей соответствующего возраста. Дети европейской части населения были полностью охвачены школой. В общеобразоват. школах, следующих после начальной, было 81 282 уч-ся.

Проф.-технич. образование даётся в спец. коллежах или на технич. отделениях общеобразоват. лицеев, а также в других, в т. ч. частных, проф.-технич. уч. заведениях. В 1960/61 уч. г. во всех проф.-технич. уч. заведениях было 34 722 уч-ся. Эти данные, кроме тех, к-рые касаются нач. школы, включают также детей европейской части населения, а они составляли подавляющее большинство уч-ся. Так, в ср. общеобразоват. школах только немногим более $^1/_5$ составляли дети алжирцев.

В 6 ср. пед. уч. заведениях (нормальные школы) с 4- или 2-годичным курсом (в зависимости от того, имеет ли поступающий неполное или полное ср. образование) в 1960/61 уч. г. было только 1675 уч-ся. Высшее образование даётся в Алжирском ун-те (осн. в 1909; ф-ты права и экономики, словесности, естественных наук, медицинский; б-ка ун-та, насчитывавшая 500 тыс. тт., сожжена бандами ОАС), имеющем филиалы в Оране и Константине, и в 4 небольших технич. уч. заведениях. В 1958/59 уч. г. в А. было 6028 студентов, из них немногим больше 10% из коренного населения.

Завоевание независимости создаёт предпосылки для развития нац. культуры. Стране предстоит решить проблему ликвидации массовой неграмотности населения. Предстоит перестроить школьное обучение на основе потребностей страны и нац. культуры. Это потребует коренного пересмотра содержания образования, возможно также и пересмотра существующей структуры и типов уч. заведений. Об этих задачах говорится в программе Нац. Совета Алжирской революции, принятой летом 1962 в Триполи. Алжирская коммунистич. партия поставила вопрос о введении бесплатности обучения на всех ступенях школы, о светскости школы и образования.

Согласно принятой в сентябре 1963 Конституции НДАР, образование в стране является обязательным. Араб. язык объявлен национальным и официальным языком. Одной из гл. задач Конституция провозглашает ликвидацию неграмотности. Летом 1963 началась массовая кампания по ликвидации неграмотности.

Несмотря на большие трудности, в первый же год независимости численность учащихся-алжирцев выросла почти на 100 тыс. В 1962/63 уч. г. численность студентов сократилась, т. к. большинство студентов-европейцев уехало во Францию. Зато значительно увеличилось число студентов-алжирцев, и впервые они составили большинство. Широкое развитие получает система гос. стипендий для уч-ся различных ступеней обучения. Уже в 1962/63 уч. г. были внесены коррективы в программы по истории и географии, изучение араб. культуры стало завоёвывать своё место; 7 часов в неделю было отведено араб. языку в большинстве нач. школ. С 1963/64 уч. г. введены новые школьные программы. Араб. языку отводится в нач. и ср. школах 10 часов в неделю. Созданы первые новые учебники. Проводится большая работа по обеспечению нар. образования нац. пед. кадрами, по восстановлению школьных зданий, разрушенных оасовцами, и расширению школьной сети. Война оставила ок. 1,5 млн. детей сиротами. Уже многое сделано, чтобы создать им условия для нормальной жизни и учёбы, открыто большое число детских домов и т. д.

Лит.: Культура современного Алжира, пер. с франц., М., 1961; Egretaud M., Réalité de la nation algérienne, P., 1957; Lacoste Y., Nouschi A., Prenant A., L'Algérie. Passé et présent, P., 1960. *С. А. Тангян.* Москва.

АЛИМЕ́НТЫ (от лат. alimentum — пища, содержание) — материальное обеспечение, к-рое одно лицо обязано доставлять другому в силу брака, родства, усыновления и принятия детей на воспитание.

В случае непредоставления содержания добровольно А. взыскивают через суд в долевом отношении к заработной плате (или выработанным трудодням): $^1/_4$ на одного ребёнка, $^1/_3$ на двух детей, $^1/_2$ на трёх и более детей.

Взрослые дети обязаны содержать своих нуждающихся нетрудоспособных родителей, деда и бабку.

АЛЛЕРГИ́Я (от греч. ἄλλος — другой и ἔργον — действие) — изменённая чувствительность организма человека по отношению к определённым веществам. Все вещества, способные вызывать А., наз. аллергенами; ими могут быть микробы, токсины и самые различные химич. вещества. А. проявляется в нарушении обычного течения общих или местных реакций, чаще при повторном поступлении в организм аллергенов. Реакции эти могут быть по сравнению с нормой повышенными, пониженными или полностью отсутствовать. А. лежит в основе нек-рых заболеваний: бронхиальной астмы, сенной лихорадки, сывороточной болезни, крапивницы и др. Большое значение аллергич. процессы имеют в возникновении и течении ревматизма, нефрита, туберкулёза. Изменённая реактивность может проявляться в повышенной чувствительности нек-рых людей к определённым пищевым веществам. Такие продукты, как земляника, шоколад, яйца, могут вызвать появление сыпи на коже, зуд, иногда повышение температуры, головокружение, рвоту. Сходная клинич. картина наблюдается иногда и при употреблении нек-рых лекарств (сульфаниламидов, антибиотиков). Если организм обладает повышенной чувствительностью, при введении лечебной сыворотки (противостолбнячной, противодифтерийной и др.) может развиться картина сывороточной болезни: повышение температуры, озноб, сыпь на коже, зуд, отёки на лице, боли в суставах и др.; в тяжёлых случаях возможна потеря сознания и падение сердечной деятельности. Всё это необходимо учитывать при проведении профилактических прививок. У детей явления А. наступают чаще и проявляются более ярко, чем у взрослых.

Лечение А. направлено на снижение повышенной чувствительности организма. Это достигается применением препаратов кальция, димедрола, дипразина, пирамидона, в последнее время получили распространение такие препараты, как кортизон, преднизолон и др.

Лит.: Гординенко А. Н., Механизмы аллергических реакций, К., 1961; Дадашьян М. А., Профилактика инфекционных заболеваний и аллергии у детей, М., 1961; Вопросы аллергии, под ред. Н. Н. Сиротинина и С. Е. Карандаева, М., 1961.

АЛПАТОВ, Николай Иванович [9(22).V.1906—5.X.1963] — советский педагог, доктор педагогических наук, профессор. Член Коммунистич. партии с 1946. В 1931 окончил пед. отделение Ленинградского пед. ин-та им. А. И. Герцена. Пед. деятельность начал в 1928 в Ленинграде воспитателем детского дома. С 1935 вёл научно-пед. работу в высшей школе. Возглавлял кафедру педагогики и психологии Воронежского пед. ин-та. Разрабатывал проблемы истории педагогики и нар. образования, теории и практики воспитания и политехнич. обучения уч-ся.

Соч.: Внеклассная воспитательная работа в городской средней школе, М., 1949; Педагогическая деятельность И. Н. Ульянова, 2 изд., М., 1956; Воспитание у детей сознательной дисциплины и навыков культурного поведения, под ред. Н. И. Алпатова, Челябинск, 1956; Воспитательная работа в школах-интернатах Южного Урала, под ред. Н. И. Алпатова, Челябинск, 1958; Школа-интернат. [Вопросы организации и опыт воспитательной работы], М., 1958; Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа, М., 1958; Воспитание и школа на современном этапе. [Основы советской педагогики], Челябинск, 1961, и др.

АЛТЫНСАРИ́Н, Ибрай (20.X.1841 — 17.VII.1889)— казахский педагог-просветитель, этнограф, писатель, деятель народного образования; последователь К. Д. Ушинского. Окончил (в 1857) школу с семилетним сроком обучения при Оренбургской пограничной комиссии. Первый учитель-казах. В начале 1861 А. получил назначение на должность учителя Тургайской школы. С 1879 до конца жизни работал инспектором казах. школ Тургайской обл. А. придавал большое значение роли просветительских учреждений для развития культуры народа, был противником *конфессиональных школ*. Разработал систему школьного образования для казах. народа: двухклассные училища-интернаты (по одному на уезд) и волостные русско-казахские школы-интернаты (среди казах. кочевий). За время деятельности А. в Тургайской обл. было открыто (с привлечением общественных средств): 4 двухклассных училища (с интернатами для казах. мальчиков), 7 начальных волостных школ, Орская казах. учит. школа (открыта в 1883), ремесленное училище в Тургае, женская школа-интернат в Иргизе.

А. считал, что школы должны распространять общеобразовательные знания, приобщать казах. народ к культуре рус. народа. В своей речи на открытии ремесленного училища в Тургае А. говорил: «Ум природный способен обнимать лишь то, что его окружает, а развить его и сделать способным узнавать и то, что не видел, может только светское образование. Мы сознаём это и усердно образовываем своих детей в русско-казахских школах» (цит. по кн.: Э ф и р о в А. Ф., Ибрай Алтынсарин. Жизнь и педагогическая деятельность, Алма-Ата, 1949, с. 32).

А. отводил учителю ведущую роль в школьном деле: «Для народных школ учителя составляют все; с ними не могут сравниться ни прекраснейшие педагогические руководства, ни благодетельнейшие правительственные распоряжения, ни тщательный инспекторский надзор...» (И л ь м и н с к и й Н., Воспоминания об И. А. Алтынсарине, Каз., 1891, с. 247).

А.— автор первых учебников для казах. детей по родному и рус. яз.: «Киргизская хрестоматия» (1879; составлена на рус. алфавите), «Начальное руководство к обучению киргизов русскому языку» (1879). Благодаря доступности для детского понимания, удачному использованию фольклорного материала и переводам из уч. книг К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и др., книги А. оказывали большое влияние на развитие казах. детской литературы.

Соч. в рус. пер.: Избранные произведения, Алма-Ата, 1957.

Лит.: С и т д ы к о в А. С., Педагогические идеи и просветительная деятельность И. Алтынсарина, Алма-Ата, 1949.

А. С. Ситдыков. Алма-Ата.

АЛФАВИ́Т — совокупность знаков той или иной системы письма (напр., греческой, латинской, русской), расположенных в определённом традиционно установленном порядке. Слово А. (греч. ἀλφάβητος) составлено из наименований 2 первых букв греч. А.— альфа и бета (в византийском произношении «альфа» и «вита»).

Исторически А. впервые возник в конце 2-го тыс. до н. э. в древнейших буквенно-звуковых системах письма — угаритской, финикийской; ещё ранее, видимо, существовала система перечисления егип. консонантно-звуковых иероглифов. В настоящее время А. имеют не только все буквенно-звуковые, но и нек-рые слоговые системы письма, напр. японские катакана и хирагана, инд. деванагари и др. Все современные буквенно-звуковые и многие слоговые А. ведут своё происхождение от финикийского А., чаще всего через посредство арамейского (напр., араб. А.) или греч. А. (напр., латинский и славянско-кирилловский А.).

В основе большинства систем совр. письма лежат след. А.: 1) латинский А., на основе к-рого построены системы письма большинства стран Европы, всех стр Америки, Австралии и нек-рых стран Азии и Афри напр. Турции, Индонезии, отчасти Филиппин (ок. 3 населения мира); 2) славянско-кирилловский А., основе к-рого построены системы письма большинст народов СССР (кроме Литвы, Латвии, Эстонии, прим няющих лат. А., и Грузии и Армении, имеющих с особые нац. А.), а также болгарское, серб. письмо (с 10% населения мира); 3) араб. А., на основе к-рого строены системы письма всех араб. стран, а так Ирана, Афганистана, Пакистана и кит. Синьцзяна (с 10% населения мира); 4) индийский слоговой А. ванагари, лежащий в основе гос. системы письма дии (св. 15% населения мира). Кроме того, отдельны народами (ок. 10% населения мира) применяются ос бые нац. А. (напр., греческий, еврейский, корейск и др.), а в Китае (ок. 25% населения мира) впредь запроектированного перехода на латинскую буквен звуковую основу сохраняется неалфавитное иерогл фич. письмо.

Количество букв в различных А. зависит от зву вого состава того или иного языка: напр., русский имеет 33 буквы (включая «ё» и «й»), классическ латинский — 23, итальянский — 21, греческий — 2 армянский — 39, арабский — 28.

В случаях, когда в основе систем письма нескольк народов лежит один и тот же А. (напр., латинский для передачи особых звуков того или иного языка осн. буквам данного А. добавляются дополнительн буквы или же (ещё чаще) применяются двух- и мно буквенные сочетания (напр., франц. ch, нем. sc и диакритические (над- и подбуквенные) значки (нап во франц. письме è, é, ê, ç и др.). Аналогично это построены на основе рус. А. системы письма больши ства народов СССР.

Лит.: С т р у в е В. В., Происхождение алфавита, 1923; Д о б и а ш - Р о ж д е с т в е н с к а я О. А., Истор письма в ср. века, 2 изд., М.— Л., 1936; Ю ш м а н о в Н. Ключ к латинским письменностям земного шара, М.—Л., 19 Л о у к о т к а Ч., Развитие письма, пер. с чешск., М., 19 Г е о р г и е в В., Происхождение алфавита, «Вопросы язык знания», 1952, № 6; И с т р и н В. А., О происхождении бу венно-звукового письма (в свете последних открытий), «Вес ник истории мировой культуры», 1957, № 4; е г о ж е, О тябрьская революция и системы письма народов ССС там же, 1957, № 5; е г о ж е, Развитие письма, М., 1961; е г ж е, 1 100 лет славянской азбуки, М., 1963; B a u e r H Der Ursprung des Alphabets, Lpz., 1937; D i r i n g e r D The alphabet, N. Y., 1948; C o h e n M., La grande invention de l'écriture et son évolution, P., 1958.

В. А. Истрин. Москва

АЛЧЕ́ВСКАЯ, Христина Даниловна [4(16).IV.1841— 15.III.1920] — русская деятельница в области образования взрослых. Пед. деятельность начала в 18 в Харькове в воскресной школе для взрослых. В 187 А. открыла в Харькове бесплатную женскую *воскре ную школу* (просуществовавшую ок. 50 лет), в к-рой в время была учительницей. Она вела огромную перепи ку с другими воскресными школами, помогала им сов тами, экспонировала на выставках (Париж, 188 Москва, Н. Новгород, 1895—96) работу своей и други школ. А. состояла членом многих просветительски об-в, выступала на их съездах с докладами по вопро сам обучения взрослых. Она была инициатором и одни из гл. участников труда харьковских учительниц «Что читать народу» (1884—1906). Эту книгу Г. Успе ский назвал «манной небесной». При ближайшем уча тии А. издано уч. пособие «Книга взрослых» (1899—1900)

Соч.: Полгода из жизни воскресной школы, СПБ, 188 Передуманное и пережитое. Дневники, письма, воспомина ния, М., [1912]

Лит.: Х. Д. Алчевская, Полувековой юбилей [1862— 1912], М., 1912; В а х т е р о в а Э., Пятьдесят лет работ для народа (к 50-летнему юбилею Х. Д. Алчевской), М., 191 Л е к а р е н к о Д. М., Из истории изучения читателя в д революционной России — Х. Д. Алчевская, в кн.: Москов Госуд. Библ. Ин-т Наркомпроса РСФСР, Труды ин-та, т. 1, М 1938.

АЛЬБИНИ́ЗМ (от лат. albus — белый) — врождённое отсутствие пигмента в коже, волосах и глазах. Зрение всегда резко снижено. Глаза альбиносов весьма чувствительны к свету, поэтому они часто страдают светобоязнью; у них отмечается наклонность к заболеванию краёв век (блефариты); кроме того, часто наблюдается нистагм (качательные движения глаз), а в нек-рых случаях при А. отмечается глухота, дефекты интеллекта. Лечения А. не существует. Иногда удаётся несколько повысить остроту зрения и ослабить светобоязнь с помощью спец. очков. Делаются попытки (с целью улучшения зрения) использования гормонотерапии (интермедин).

Лит.: А к с е н ф е л ь д Т., Руководство по глазным болезням, пер. с нем., 2 изд., М.— Л., 1939; О д и н ц о в В. П., Курс главных болезней, 5 изд., М., 1946.

АЛЬБО́МЫ у ч е б н ы е (франц. album, от лат. album — белая доска для списков, расписаний)— наглядные пособия, представляющие собой собрание картин, портретов, чертежей, учебных таблиц и другого иллюстративного материала, подобранного на определённую тему, раздел или целый курс программы того или иного учебного предмета. А. издаются по литературе, истории, географии, биологии, иностранным языкам, рисованию, черчению, по трудовому обучению, основам промышленного и с.-х. производства, профобучению и другим предметам. А. оформляются в виде книги или в виде папки с клапанами, куда вкладываются отдельные листы. В зависимости от размеров А. используются как демонстрационные наглядные пособия (когда изображения хорошо можно видеть на расстоянии) или (при небольших размерах) как раздаточный материал для самостоятельной работы уч-ся. В школах применяются также разнообразные самодельные А., изготовленные уч-ся под руководством учителей и пионервожатых. Уч-ся подбирают для этого иллюстрации и вырезки из газет и журналов, систематизируют и оформляют материал, собранный в процессе изучения местного края, в связи с прохождением производственной практики, общественно полезным трудом в колхозах и т. д.

АЛЬМЕДИ́НГЕН-ТУМИ́М (Т у м и м - А л ь м е д и н г е н), Наталия Алексеевна (1883—1943) — русская деятельница в области дошкольного воспитания. Активный член С.-Петербургского фребелевского об-ва, редактор журн. «Воспитание и обучение» (1909—17). После Вел. Окт. социалистич. революции А.-Т.— проф. Ленинградского ин-та дошкольного образования и Пед. ин-та им. Герцена по кафедре дошкольной педагогики. Редактировала сб. статей «Дошкольное дело» (П., 1922) и «В помощь дошкольному работнику» (Л., 1925). А.-Т.— автор ряда книг по дошкольному воспитанию. Ей принадлежит фундаментальное исследование об опыте и взглядах Р. *Оуэна*, где даётся описание и анализ всей его пед. деятельности.

Соч.: Что такое дошкольное воспитание, 2 изд., М.—П., 1924; Дошкольные учреждения и внешний мир. Работа с семьей и населением, М., [1923]; История дошкольной педагогики. Хрестоматия, Л., 1940; Педагогические опыты и взгляды Р. Оуэна, М., 1960.

АЛЬТ (Alt), Роберт (р. 4.IX.1905)—немецкий педагог-марксист, профессор, заслуженный народный учитель. В период фашизма долгое время находился в концлагерях. После разгрома гитлеризма сразу же включился в работу по созданию новой школы. В ряде статей, опубликованных в журн. «Педагогика», дал научное обоснование принципов организации нем. демократич. школы, методов обучения, построения учебников. Известны историко-пед. исследования А., посвящённые педагогике Я. А. Коменского, воспитанию на ранних ступенях человеческого об-ва, истории нем. школы и другим вопросам. За участие в создании учебников для нач. школы удостоен нац. премии.

Соч.: Die Industrieschulen, B.— L., 1948; Vorlesungen über die Erziehung auf den frühen Stufen der Menschheitsentwicklung, B., 1956; Bilderatlas zur Schul-und Erziehungsgeschichte, Bd 1, B., 1960; в рус. пер.— Прогрессивный характер педагогики Коменского, М., 1959.

АМБИВАЛЁНТНОСТЬ ЧУВСТВ (от лат. ambo — оба и valens — имеющий силу) — внутренне противоречивое, двойственное (напр., содержащее удовольствие и неудовольствие) эмоциональное переживание по отношению к одному и тому же событию или предмету. Термин «А. ч.» введён швейц. психологом и психиатром Э. *Блейлером* для обозначения характерных для шизофреников (см. *Шизофрения*) противоречивых отношений и реакций, быстро сменяющих друг друга. Впоследствии амбивалентными стали называть также и те сложные противоречивые чувства, к-рые возникают у нормального человека и порождаются многогранностью предметов и явлений, многообразием потребностей и интересов личности. Так, неприятные переживания, связанные с преодолением трудностей на пути к к.-л. цели, могут сочетаться с переживанием удовлетворения от осознания достигаемых результатов. Двойственное отношение к предмету или явлению у нормального человека обычно в конечном счёте преодолевается и приводит к единому отношению.

АМЕРЛИ́НГ (Amerling), Карел Славомил (18.IX. 1807—2.XI.1884) — чешский педагог, философ, врач, естествоиспытатель. Известен как популяризатор естественнонауч. знаний. В 1839—40 создал в Праге уч. заведение под назв. «Будче» (Budče), задачей к-рого было повышение образования народа, в первую очередь нар. учителей. С 1848 стал директором первой чеш. пед. школы в Праге (позднее она была реорганизована в учит. ин-т его имени). В 1848 А. выдвинул проект реформы нар. образования, направленный на достижение гармонич. развития ребёнка. Большое место он отводил преподаванию естественных наук, ручному труду и родиноведению; рекомендовал как можно шире использовать наглядность в обучении. А.— автор многих учебников, учебно-методических и наглядных пособий по естественнонаучным дисциплинам (химии, зоологии, ботанике и др.). Большое значение А. придавал повышению уровня общего и проф. образования рабочих. С этим связана и его деятельность в воскресной дополнительной школе в Праге, где он преподавал антропологию, психологию, педагогику. А. отстаивал необходимость женского образования и был фактич. основателем первого чешского женского высшего уч. заведения. Руководил объединениями нар. учителей. С 1871 до конца жизни— директор созданного по его проекту в Праге воспитательного учреждения для слабоумных детей.

АМИМИ́Я (от греч. ἀ— частица отрицания и *мимика*) — утеря выразительности лица, наступающая в результате патологического состояния (чаще всего нарушения тонуса) лицевой мускулатуры. А. обычно проявляется в общей «скованности», вызванной нарушением деятельности подкорковых двигательных узлов.

АМНЕ́ЗИЯ (от греч. ἀμνησία — забывчивость)— нарушение памяти, отсутствие воспоминания. Часто возникает в результате патологич. состояния мозга. Различают общую и частичную А. Общая А. проявляется в том, что человек не в состоянии не только вспомнить к.-л. события прошлого, но и запомнить что-либо новое. Частичная А. распространяется либо на события, непосредственно следующие за фактором, вызвавшим патологич. состояние мозга (т. н. ретроградная А.), либо на события, предшествующие этому фактору (т. н. антероградная А.), либо на определённый круг эмоциональных переживаний, травмирующих субъекта. Такая форма А. возникает под влиянием факторов, приводящих к появлению органич. патологич. состояний мозга

(отравление, травма мозга), к-рые вызывают нарушение нормальной работы подкорковых образований (ретикулярная формация) и наиболее древних отделов коры (глубокие отделы височной или лобной области); в основе А. в этих случаях лежит снижение тонуса всей корковой деятельности. Явления А. могут также вызываться острыми аффективными переживаниями, к-рые ведут к «вытеснению» беспокоящих переживаний. В основе этой формы забывания лежит охранительное *торможение*. Ослабление памяти и явления А. могут быть также результатом постепенно нарастающих изменений кровообращения, типичных, напр., для старческого возраста.

Спец. вид А. наблюдается при *гипнозе*. Он выражается в том, что факт гипнотич. внушения в памяти не сохраняется, но человек совершает поступки, внушённые ему в гипнотич. состоянии.

Особый случай представляет А. на все события раннего детства — первых полутора-двух лет жизни (т. н. младенческая А.), в то время как переживания последующих лет ярко сохраняются в памяти. Это явление объясняется относительно поздним созреванием тонких структур нервных клеток и связей коры головного мозга (тонкая структура нервных волокон нек-рых отделов мозговой коры заканчивает своё созревание лишь на 4—5-м году жизни и даже несколько позднее). Определённую роль играет также то, что речевые процессы, являющиеся мощным средством закрепления и воспроизведения следов памяти, формируются лишь сравнительно поздно и не могут обеспечить сохранение и воспроизведение следов впечатлений, полученных в раннем детстве. *А. Р. Лурия.* Москва.

АМУЗИЯ (греч. ἀμουσία, от α'—частица отрицания и μοῦσα—здесь: музыка) — нарушение возможности воспринимать музыкальные звуки (соотношение звуков по высоте, музыкальные ритмы, мелодии и т. п.) или воспроизводить их (проигрывать на музыкальных инструментах, петь, отстукивать нужные ритмы), возникающее при поражениях некоторых отделов коры головного мозга. Нарушение возможности узнавать мелодии, оценивать звуки по высоте, темпу, ритму наз. сенсорной А.; в её основе лежит поражение височных отделов мозга (по мнению ряда авторов— височных отделов правого полушария). Нарушение возможности проневать мелодии, играть на инструментах или отбивать нужный ритм наз. моторной А. Она вызывается нарушением височных и передних (премоторных) отделов головного мозга. Мозговые механизмы А. изучены еще недостаточно.

АНА́ЛИЗ (от греч. ἀνάλυσις — разложение, расчленение) — разложение изучаемого предмета или явления на характерные для него составные элементы, выделение в нём отдельных сторон, изучение каждого элемента или стороны явления в отдельности как части единого целого. А. существует в 2 формах: 1) как практич. действие: «...уже разбивание ореха есть начало анализа...» (Энгельс Ф., Диалектика природы, 1955, с. 176); 2) как мыслительная операция.

В индивидуальном развитии человека А. первоначально совершается в конкретных практич. действиях. Напр., форма предмета вычленяется ребёнком как отдельное свойство сначала только через манипулирование предметом. Затем ребёнок делает это с помощью зрения, преимущество к-рого по сравнению с осязанием заключается не только в быстроте восприятия, но и в возможности одновременно охватывать многие стороны предмета. А. развивается от наглядно-действенного к наглядно-образному и впоследствии к словесно-логическому. Большое место начинает занимать А. в мыслительной деятельности школьника. Аналитич. мышление развивается от первоначального элементарного А. предметов и явлений у младшего школьника ко всё более широкому, глубокому и исчерпывающему аналитич. изучению их у старшего, т. е. от элементарного и первоначального — к углублённому А. Чрезвычайно важная роль в развитии аналитич. способностей принадлежит обучению.

А. неразрывно связан с синтезом. «... Мышление состоит столько же в разложении предметов сознания на их элементы, сколько в объединении связанных друг с другом элементов в единство. Без анализа нет синтеза» (Энгельс Ф., Анти-Дюринг, 1957, с. 40). Поэтому, напр., для понимания задачи недостаточно выделить только вопрос или только условие; А. искомого не может быть отделён от А. конкретных данных — надо обязательно соотнести эти части друг с другом, выделить связи внутри данных, а также между данными и искомым, т. е. вслед за А. произвести синтетич. работу. При чтении выделяются отдельные фразы, слова, буквы в тексте и вместе с тем они непрерывно связываются друг с другом: буквы объединяются в слова, слова в предложения, предложения в те или иные разделы текста. В рассказе о любом событии мысленно вычленяются отдельные эпизоды и вместе с тем отмечается их связь друг с другом, зависимость одного от другого. Т. о., целостный образ анализируемого явления должен всё время сопровождать представление об отдельных его частях. Практически А. всегда выступает в связи с *абстракцией*, *синтезом*, *обобщением* и другими мыслительными операциями. Напр., А. простой арифметич. задачи предполагает абстрагирование от всех особенностей её данных, кроме существенных для нахождения искомого. Правильный А. геометрич. теоремы должен совершаться не только по отношению к к.-л. одному положению фигуры, но и к фигуре в разных положениях, т. е. требует обобщённости самого процесса А.

В процессе обучения важно учитывать, что одного указания учителя на необходимость провести А. ещё не достаточно для активизации мыслительной деятельности ученика. Это указание только даёт направление, в к-ром должна идти мысль. После этого учитель должен определить те конкретные пути, к-рые могут наиболее надёжно привести к решению поставленной задачи, т. е. показать, как должен совершаться требуемый А. Этому способствуют выявление особенностей содержания задачи, раскрытие структуры анализируемого материала и т. д. Так, в грамматике для разделения слова на составные части — корень, приставку, суффикс, окончание — существуют определённые приёмы. Напр., средством выделения окончания в слове служит изменение его по падежам, числам, лицам с последующим сравнением изменённой формы слова с исходной и выделением той его части, к-рая при этом изменилась и, следовательно, является окончанием. Обучение таким приёмам ведёт к формированию у уч-ся умения самостоятельно анализировать конкретный материал.

Значение А. в уч. деятельности чрезвычайно велико. Опыт учителей рус. яз. показывает, что причиной орфографич. ошибок часто является не незнание правил, а неумение применять их. Применение же правила — сложный аналитико-синтетич. процесс, включающий ряд мыслительных операций: умение выделить «сомнительную» орфограмму в слове, определить её принадлежность к той или иной части слова (корню, приставке, окончанию, суффиксу) и лишь затем применить соответствующее орфографич. правило. Воспитание навыка правильного А. слова помогает формированию грамотного письма. Умение анализировать новый материал — важнейший элемент уч. деятельности. Усвоенные в результате обучения пути и средства научного А. становятся достоянием человека и наряду с абстракцией, синтезом и обобщением служат важнейшим способом познания действительности.

Лит.: Энгельс Ф., Анти-Дюринг, М., 1957, с. 40; Калмыкова З. И., Процессы анализа и синтеза при решении арифметических задач, «Изв. Акад. пед. наук РСФСР», 1954, в. 61, с. 206—32; 1955, в. 71, с. 3—112; Кондаков И. И., Логика, М., 1954, с. 135—45; Костюк Г. С., Вопросы психологии мышления, в кн.: Психологическая наука в СССР, т. 1, М., 1959, с. 357—440; Ренкин В. В., Формирование орфографического навыка как умственного действия, «Вопр. психологии», 1960, № 2, с. 135—41.

А. Н. Ждан. Москва.

АНА́ЛИЗ УРО́КА — разбор и оценка учебного занятия в целом и отдельных его сторон, один из видов методической работы в школе. Проводится обычно заведующим уч. частью, директором школы или инспектором для оказания учителю методич. помощи и контроля за его работой. Иногда А. у. может провести председатель методич. объединения, опытный педагог. Для А. у. нет единой схемы, т. к. уроки по различным предметам и на разных ступенях обучения весьма разнообразны. Обычно при А. у. разбираются след. вопросы: место данного урока в системе уроков по теме, цели урока (воспитательные и учебные), содержание и построение урока, методы и приёмы, использованные учителем, оборудование урока наглядными пособиями и технич. средствами, его насыщенность уч. материалом, соответствие урока намеченным целям и его связь с последующими уроками, деятельность учеников на уроке (приёмы работы, к-рыми они пользуются, их внимание, интерес, активность, организованность), пед. такт учителя.

При А. у. учитываются и личные качества учителя, к-рый давал урок (возраст, характер, опыт работы). Замечания, адресуемые учителю во время А. у., высказываются в тактичной и доброжелательной форме. Если учитель молод и опыт его работы невелик, особенно важно подчеркнуть всё удачное в уроке.

В пед. уч. заведениях А. у. применяется как средство обучения студентов проф. мастерству. А. у. применяется также и с целью науч. исследования: практич. проверки новых методов преподавания, новых приёмов организации урока, технич. средств обучения, новых форм учёта знаний и т. д. См. также *Внутришкольный контроль*.

Лит.: Иванов С. В., Анализ урока, «Советская педагогика», 1949, № 4; Психологический анализ урока, под ред. Н. Ф. Добрынина, «Уч. зап. МГПИ им. В. П. Потемкина», 1952, т. 17, вып. 1; Яковлев Ф. И., О педагогическом контроле за работой учителя, М., 1953; Ростовцева О. П., Педагогический контроль заведующего учебной частью над работой учителя, М., 1955; Организация урока в передовых школах Липецкой области, Сб. ст., Липецк, 1962.

АНАЛИЗА́ТОР — сложный нервный механизм, обеспечивающий восприятие и тончайший анализ всех раздражений, воспринимаемых человеком и высшими животными из внешней и внутренней среды. Термин «А.» введён И. П. Павловым (1909). Каждый А. включает: 1) воспринимающий прибор (рецептор), состоящий из специализированных чувствующих клеточных элементов; 2) проводниковый отдел, образуемый нервными волокнами, передающими возбуждение в центральную нервную систему; 3) высший центр, находящийся в коре головного мозга. В корковом отделе А. нервное возбуждение превращается в ощущение. К воспринимающим приборам А. относятся все органы чувств (органы зрения, слуха, обоняния, осязания, вкуса), а также специальные рецепторные образования, заложенные во внутренних органах и мышцах. Наивысшего развития анализаторная функция мозга достигает у человека.

АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИЙ МЕ́ТОД обучения грамоте — см. *Обучение грамоте*.

АНАЛО́ГИЯ (от греч. ἀναλογία — соответствие, сходство) — сходство предметов в каких-либо признаках или отношениях; умозаключение по А.— вывод, сделанный о свойствах одного предмета на основании его сходства с другим предметом. Умозаключение по А. производится по схеме: у предметов *А* и *В* нек-рые признаки (или отношения) одинаковы; предмет *А*, кроме того, обладает ещё одним признаком (или отношением), следовательно, предмет *В* также обладает этим признаком. Напр., модель корабля обладает такой же формой, таким же отношением веса к объёму, такими же соотношениями между весом отдельных частей, как и строящийся корабль. Если при испытании модели в бассейне она не затонула, то отсюда можно по А. сделать вывод о том, что не затонет и корабль, сделанный по этой модели.

В зависимости от природы сравниваемых предметов и характера связи между их признаками, умозаключение по А. может приводить как к истинному, так и к ложному выводу. Вероятность вывода по А. зависит от ряда условий: 1) число общих для обоих предметов признаков должно быть возможно большим; 2) эти общие признаки должны быть существенными; 3) общие признаки должны охватывать разные стороны сравниваемых предметов; 4) предполагаемый у второго предмета признак должен быть того же типа, что и другие признаки, общие для обоих предметов. Выполнение этих правил повышает вероятность вывода по А., хотя и не делает его вполне достоверным.

А. играла большую роль в создании таких наук, как аналитич. геометрия и математич. логика. Умозаключения по А. находят все большее применение и в других областях знания — физике, математике, лингвистике, кибернетике и т. д.

А. может применяться также и в процессе обучения. Границы применения А. в обучении и ценность её определяются её логич. природой и ролью в познании. Не являясь основанием строгого доказательства, А. имеет большое значение для построения *гипотез* и для дальнейшего исследования возможных объективных связей, помогает уяснить в какой-то мере искомые свойства и признаки, возбуждает поиски, наводит на догадки, правильность или ошибочность к-рых проверяется затем спец. опытом. В качестве дидактич. средства А. применяется гл. обр. как *сравнение*. Так, сопоставляя новые, далёкие от жизненного опыта уч-ся предметы и явления с уже известными, учитель подводит уч-ся к представлению о свойствах и качествах новых предметов и явлений. В этих случаях А. созвучна с дидактич. правилом: от известного к неизвестному. А. применяется также для уяснения уч-ся нового вывода, положения, закона. Так, знакомя уч-ся с цепью электрич. тока, учитель пользуется А. с замкнутой системой водяного отопления (или с его стеклянной моделью), стремясь к тому, чтобы уч-ся восприняли факт одновременного возникновения движения во всех сечениях модели. Однако при этом подчёркиваются различия этих явлений в других отношениях: различна движущаяся материя, различна причина движения, различно влияние этих движений на окружающие предметы (напр., водяной поток не создаёт никакого поля в окружающем пространстве).

Задача учителя не только использовать А. в процессе обучения, но и постепенно подвести уч-ся к пониманию действительной познавательной роли А. и условий её применения.

Лит.: Избранные труды рус. логиков XIX века, М., 1956, с. 278—84; Кондаков Н. И., Логика, М., 1954; Горский Д. П., Логика, М., 1958.

АНА́НЬЕВ, Борис Герасимович [р. 1 (14).VIII.1907]— советский психолог, доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПН РСФСР (с 1955). В 1928 окончил историч. ф-т Горского пед. ин-та во Владикавказе, в к-ром в 1925 начал пед. деятельность ассистентом кафедры психологии. С 1928 науч. деятельность А. связана с Ин-том им. В. М. Бехтерева в Ленинграде. С 1944 — проф. Ленинградского гос. ун-та им. А. А. Жданова. Ведёт исследования в области общей и детской психологии и её истории, разрабатывает проб-

лемы ощущений и восприятий. Видное место занимают работы в области пед. психологии, возрастной психологии и истории рус. психологии.

Соч.: Психология педагогической оценки, Л., 1935; Воспитание наблюдательности школьников, Л., 1940; Воспитание характера школьника, Л., 1941; К теории внутренней речи в психологии, «Уч. зап. Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена», т. 53, Л., 1946; Очерки истории русской психологии XVIII—XIX веков, М., 1947; Ассоциация ощущений, «Уч. зап. ЛГУ», Сер. филос. наук, в. 8, [Л.], 1955; Пространственное различение, Л., 1955; Первоначальное обучение и воспитание детей. Первый класс, под ред. Б. Г. Ананьева и А. И. Сорокиной, М., 1958; Осязание в процессах познания и труда, М., 1959 [совм. с др.]; Психология чувственного познания, М., 1960; Проблемы обучения и воспитания в нач. школе, под ред. Б. Г. Ананьева и А. И. Сорокиной, М., 1960; Теория ощущений, Л., 1961.

АНАРТРИЯ (от греч. ἀναρθρία — нечленораздельный) — тяжёлое нарушение артикулированной членораздельной речи. См. также *Дизартрия*.

АНАСТАСЕ́ВИЧ, Василий Григорьевич [28.II(11.III). 1775 — 16(28).II. 1845] — один из первых русских библиографов, теоретик библиографии, автор ряда ценных библиографических трудов, переводчик, издатель. Осн. труды А.: статья «О библиографии» (1811), «Краткое известие о всех с 1707 по 1823 выходивших в России поверенных изданиях и ведомостях» («Новости литературы», 1822, кн. 2, № 23, 25, 1823, кн. 4, № 18), «Роспись российским книгам для чтения» из б-к В. А. Плавильщикова (1820) и А. Смирдина (1828). Обе росписи с ежегодными добавлениями к ним служат ценнейшим пособием для изучения рус. книги 18 и нач. 19 вв.

А. принадлежал к прогрессивной рус. интеллигенции. Он был сторонником освобождения крестьян, поборником женского образования. Библиографию А. рассматривал как важное средство осведомления читателей о книгах и раскрытия их содержания. Библиография, говорил он, это «наука знать книги», «путеводительница и наставница в выборе оных». В 1811 предложил ввести в России гос. библиографич. регистрацию книг на основе предоставления издательствами обязательного экземпляра каждого вновь вышедшего названия.

Лит.: Здобнов Н. В., История рус. библиографии до начала XX века, 3 изд., М., 1955; Венгеров С. А., Критико-биографический словарь русских писателей и ученых, т. 1, СПБ, 1889; Сокурова М. В., Общие библиографии рус. книг гражданской печати 1708—1955. Аннотированный указатель, Л., 1956; Брискман М. А., В. Г. Анастасевич (1775—1845), М., 1958.

АНАТО́МИЯ И ФИЗИОЛО́ГИЯ в школе — см. *Биология в школе*.

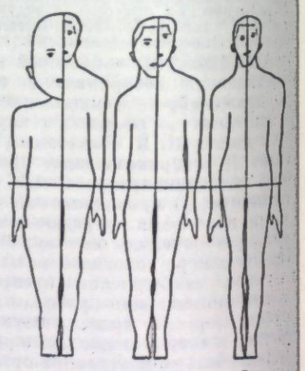
АНА́ТОМО-ФИЗИОЛОГИ́ЧЕСКИЕ ОСО́БЕННОСТИ ДЕТЕ́Й — возрастные особенности строения и функции организма в целом и его отдельных систем и органов. Знание и учёт этих особенностей необходимы для правильной постановки учебно-воспитательной работы с детьми разного возраста, причём не только с целью их физич. воспитания, но и умственного развития. Наиболее наглядными показателями физич. развития являются ежегодные изменения роста и веса тела ребёнка (см. табл. 1). Эти показатели свидетельствуют о том, что процесс физич. развития детей протекает неравномерно, волнообразно: в одном возрасте наблюдается убыстрение роста (тело ребёнка вытягивается в длину), в другом,— наоборот, заметно увеличивается вес тела при одновременном замедлении его роста (тело ребёнка делается полнее, округляется). По этим показателям можно выделить след. периоды телесного развития детей: 1) период первого округления (от 1 года до 4 лет), для к-рого характерно ежегодное значительное увеличение веса при относительно небольшом росте тела в длину; 2) период первого вытяжения (от 5 до 7 лет), характеризующийся заметным ростом тела в длину при относительно слабом увеличении его веса; 3) период второго округления (от 8 до 10 лет); 4) период второго вытяжения (от 11 до 16 лет) и 5) третий период округления или период созревания (от 16 до 20 лет).

Табл. 1. — Возрастные изменения роста и веса (по П. Брока)

Возраст	Рост (см)	Увеличение (см)	Увеличение (%)	Вес (г)	Увеличение (г)	Увеличение (%)
Новорождённый	50			3 300		
3 месяца	60	10	20	5 300	2 000	60
6 месяцев	66	6	10	7 200	1 900	40
9 »	71	5	8	8 800	1 600	20
12 »	75	4	5	10 000	1 200	15
2 года	84	9	12	12 800	2 800	28
3 »	91	7	8	15 800	3 000	23
4 »	98	7	7	17 000	1 200	6
5 лет	104	6	6	18 700	1 700	10
6 »	109	5	5	20 200	1 500	8
7 »	116	7	6	22 100	1 900	9
8 »	121	5	4	24 700	2 600	12
9 »	126	5	4	27 200	2 500	10
10 »	130	4	3	30 200	3 000	11
11 »	135	5	4	32 500	2 300	8
12 »	139	4	3	37 500	5 000	15
13 »	148	9	6	42 000	4 500	12
14 »	153	5	3	51 700	9 700	21
15 »	165	12	8	53 900	2 200	4
16 »	167	2	1	59 500	5 600	10
17 »	169	2	1	62 300	2 800	5
18 »	170	1	1	62 900	600	1
19 »	170	—	—	64 500	1 600	3
20 »	170	—	—	65 000	500	1

В процессе телесного развития значительные изменения претерпевают также пропорции тела ребёнка, постепенно приближающиеся к пропорциям, характерным для взрослого человека (см. рис.). У ребёнка младенческого возраста очень большая голова по сравнению с длиной всего тела, короткие руки и ноги, относительно длинное туловище. С возрастом эти пропорции меняются. Так, у новорождённого высота головы составляет (в среднем) $^1/_4$ часть всего тела, у 2-летнего ребёнка — $^1/_5$, у 6-летнего — $^1/_6$, у 12-летнего — $^1/_7$, у 15-летнего — $^2/_{15}$, у взрослого — $^1/_8$ часть длины всего тела.

Костная ткань у детей отличается гибкостью, податливостью. У очень маленьких детей она легко деформируется. В первые годы жизни ребёнка его трубчатые кости претерпевают значительные изменения: постепенно утончается наружное компактное вещество и увеличивается внутренняя (губчатая) полость кости. Постоянное соотношение между губчатым и компактным веществами кости устанавливается к 7 годам, однако и после этого кости скелета оказываются очень гибкими и в своём развитии легко деформируются под воздействием внешних сил — неправильных статич. положений (напр., искривление позвоночника в результате неправильного положения школьника при сидении за партой), длительных односторонних мышечных напряжений (напр., неравномерное развитие плечевого пояса при ношении портфеля с книгами всегда в одной руке) и т. д. Чем младше ребёнок, тем большее место в его скелете занимают хрящевые прослойки. Полное окостенение скелета наступает лишь к 24—25 годам. Эти особенности костной системы важно учитывать при организации занятий по



Изменение пропорций тела с возрастом: *1* — новорождённый; *2* — 6 с половиной лет; *3* — 15 с половиной лет.

физич. воспитанию детей: их всестороннее физич. развитие может быть достигнуто лишь с помощью разнообразных упражнений, равномерно и без чрезмерной интенсивности воздействующих на все части скелета. Ранняя спортивная специализация (если при этом пренебрегают задачами гармонич. развития скелета ребёнка) может принести вред нормальному физич. развитию школьника.

При рождении ребёнок имеет уже сформировавшуюся мускулатуру, однако мышцы новорождённого очень тонки, их белковый состав невелик, они ещё не способны к сильным, быстрым и длительным сокращениям. У ребёнка грудного возраста вес скелетных мышц составляет 16—17%, в 4—5 лет он достигает 22%, тогда как у взрослого мужчины вес мышц составляет 35—40% веса тела, а у лиц физич. труда или систематически занимающихся физич. упражнениями даже 50%. В первые годы жизни ребёнка мышцы растут только в длину (удлиняются под влиянием роста скелета), оставаясь тонкими и слабыми; в дальнейшем в связи с двигательной деятельностью начинается рост мышц в ширину, увеличивается их белковый состав, постепенно нарастает мышечная масса. Увеличение мышечной массы не заканчивается вместе с окостенением скелета, оно продолжается до 30-летнего возраста и дальше, будучи обусловлено характером мышечной деятельности человека (занятия спортом, физич. труд и т. д.). Параллельно с увеличением массы мышц растёт из года в год и их сила (см. табл. 2), а также их способность к выполнению

Табл. 2. — Динамометрия рук (в *кг*; по Смедлею)

Возраст	Мальчики: правая рука	Мальчики: левая рука	Девочки: правая рука	Девочки: левая рука
6 лет	9,21	8,48	8,36	7,74
7 »	10,74	10,11	9,88	9,24
8 »	12,41	11,67	11,16	10,48
9 »	14,34	13,47	12,77	11,97
10 »	16,52	15,59	14,65	13,72
11 »	18,85	17,72	16,54	15,52
12 »	21,24	19,71	18,92	17,78
13 »	24,44	22,51	21,84	20,39
14 »	28,42	26,22	24,79	22,92
15 »	33,39	30,88	27,00	24,92
16 »	39,37	36,39	28,70	26,56
17 »	44,74	40,96	29,56	27,43
18 »	49,28	45,01	29,75	27,66

быстрых движений и к длительному напряжению при статич. работе. Однако мышцы детей отличаются не только меньшей силой по сравнению с мышцами взрослого, но и большей утомляемостью при мышечной работе. Отсюда следует необходимость внимательного регулирования мышечной нагрузки школьников при физич. упражнениях и трудовых процессах, недопустимость переутомления.

У детей очень велика потребность в кислороде, что объясняется процессами роста организма. В связи с этим у детей имеет место гипервентиляция лёгких, при к-рой объём проходящего через лёгкие воздуха почти достигает нормы взрослого (5—7 *л* в мин. у 2—3-летних детей). Грудная клетка новорождённого имеет конусообразную форму, её рёбра приподняты и не могут опускаться так низко, как у взрослого, ребёнок не способен к глубокому дыханию. Поэтому повышенная потребность в вентиляции лёгких достигается хотя и поверхностным, но частым дыханием, у новорождённого превышающим в 3—3,5 раза частоту дыхания взрослого (см. табл. 3).

Аналогичная картина наблюдается и в деятельности сердца. До 11—12-летнего возраста сердце ребёнка имеет относительно большие размеры, чем у взрослого (0,63—0,89% веса всего тела по сравнению с 0,48—0,52% у

Табл. 3. — Изменение частоты дыхания с возрастом (по Ефимову)

Возраст	Число дыханий в мин.
6 недель	52
1—3 года	35—40
4—5 лет	20—32
6—10 »	20—28
11—14 »	21—25
15—20 »	20
20—25 »	20
25—35 »	16

взрослых); значительно шире у ребёнка также и просвет артерий, что влечёт за собой относительно меньшую величину систолич. кровяного давления (см. табл. 4).

Табл. 4. — Изменение систолического кровяного давления с возрастом (в *мм* ртутного столба; по Ефимову)

Возраст	Мальчики	Девочки
3 года	78	78
4 »	80	80
5 лет	83	82
6 »	85	84
7 »	88	87
8 »	90	88
9 »	91	90
10 »	93	95
12 »	103	105
14 »	110	109
16 »	113	108
17 »	114	109
20 »	114	113

Потребность детского организма в кислороде обеспечивается большей частотой сердечных сокращений, у новорождённого почти в 2 раза превышающих частоту сокращений у взрослого (см. табл. 5). При этом пульс у детей чаще, чем у взрослых, но он очень неустойчив, его частота резко изменяется в связи с различными эмоциональными переживаниями и в ответ на изменение мышечной нагрузки. Все эти особенности в деятельности дыхательной и сердечно-сосудистой систем ребёнка выдвигают на первый план настоятельную заботу о достаточной вентиляции помещений, поскольку организм ребёнка в относительно большей степени нуждается в чистом (насыщенном кислородом) воздухе, чем организм взрослого. Плохая вентиляция очень вредно отражается на физич. развитии и умственной работоспособности детей; особенно вредно длительное пребывание в плохо проветриваемом помещении.

Табл. 5. — Частота пульса и время кровообращения в различные возрасты (по Фирордту)

Возраст	Вес тела (*кг*)	Частота пульса (мин.)	Время кровообращения (сек.)	Число сердечных сокращений за 1 кругооборот крови
Новорождённый	3,2	134	12,1	27,02
Ребёнок 3 лет	12,5	108	15,0	27,00
Ребёнок 14 »	34,4	87	18,6	26,97
Взрослый	53,6	72	22,1	26,52

Одним из важных моментов физич. развития ребёнка является прорезывание и смена зубов. Первые молочные зубы появляются на 6—8-м месяце от рождения. К концу 2-го года прорезываются полностью все 20 молочных зубов. Постоянные зубы в норме начинают прорезываться лишь у детей 5-летнего возраста. Этот процесс идёт довольно медленно: прорезывание 28 постоянных зубов заканчивается лишь в 15—17-летнем возрасте. Весь

этот процесс тесно связан с работой пищеварительного аппарата. Установлено, что лишь с появлением постоянных зубов заканчивается клеточное строение желудка.

На протяжении всего детства, вплоть до старшего школьного возраста, вопросы *питания* детей и подростков должны привлекать к себе постоянное внимание воспитателей. Большое значение имеет обеспечение правильного состава пищи в соответствии с потребностями растущего организма. Количество и состав необходимой ребёнку пищи лишь постепенно, с возрастом, приближается к нормам взрослого. Из-за повышенной жизнедеятельности детского организма, большой подвижности детей, более интенсивной, чем у взрослого, отдачи тепла ребёнок нуждается в относительно большем количестве пищи на килограмм своего веса, чем взрослый. В пище детей должно быть правильное соотношение белков, жиров, углеводов, а также кальция, фосфора, разнообразных витаминов. Особое значение имеет белковый минимум, т. е. то наименьшее количество белка, к-рое необходимо для нормального развития детского организма. У детей этот минимум почти в 4 раза выше, чем у взрослых (см. табл. 6). Это объясняется большой потребностью

Табл. 6. — Возрастные нормы белкового минимума (по Ефимову)

Возраст	Количество белка на 1 *кг* веса тела в сутки (*г*)
До 1 года	4
2—5 лет	3,5
12—15 »	2,5
15—17 »	2,0
17—20 »	1,5
21 год и старше	1,0

детского организма в белке для нормального развития всех тканей, особенно мышечной и нервной. Недостаток в количестве и качестве пищи более вредно отражается на жизнедеятельности детского организма, чем взрослого.

Для центральной нервной системы в первые месяцы и годы жизни ребёнка характерен интенсивный рост головного мозга. По данным В. Г. Штефко, вес мозга в возрасте 8—9 месяцев удваивается, а в возрасте 3 лет утраивается по сравнению с исходной величиной (см. табл. 7). Рост мозговой части черепа заканчивается к

Табл. 7. — Увеличение веса головного мозга с возрастом (в *г*; по Штефко)

Возраст	Вес мозга	
	мальчики *	девочки **
Новорождённый	381	384
3 месяца	549	527
6 »	632	575
9 »	733	671
1,5 года	985	915
3 »	1112	1040
5 лет	1282	1220
7 »	1348	1295
9 »	1425	1292
17 »	1429	1336

* Вес мозга у взрослых мужчин 1429 *г*.
** Вес мозга у взрослых женщин 1350 *г*.

10—12-летнему возрасту, после чего продолжает расти и изменяться лишь его лицевой отдел. Как отмечал И. П. Павлов, «реактивность мозга изменяется с возрастом», что несомненно связано с развитием коркового отдела мозга. Кора больших полушарий головного мозга уже у новорождённого имеет ясно выраженное шестислойное строение. Однако в дальнейшем эти слои развиваются неравномерно. Вместе с морфологическим происходит также и функциональное развитие коры. Оно характеризуется 2 особенностями: 1) чем младше ребёнок, тем более диффузный характер имеет иррадиация процессов возбуждения и торможения; лишь постепенно развивается способность элективной (избирательной) иррадиации; 2) чем младше ребёнок, тем быстрее образуются у него простые условные связи и тем медленнее формируются тормозные процессы. Поэтому дети младшего возраста часто нецелесообразно реагируют на внешние раздражения, особенно когда реакция требует быстрого резкого изменения направления и характера движений. Наиболее интенсивно функциональное развитие коры происходит в старшем школьном возрасте, когда достигает большого совершенства её аналитическая и синтетическая деятельность.

Последовательность, характер и интенсивность телесного развития в большой мере определяются деятельностью желёз внутр. секреции. С их работой связаны процессы роста как всего организма, так и отдельных его частей, характер и интенсивность процессов ассимиляции и обмена веществ, работа мышц и центральной нервной системы, развитие первичных и вторичных половых признаков и т. д. Сами железы внутренней секреции формируются и начинают оказывать влияние на развитие организма в различные годы жизни ребёнка. Так, зобная железа, гормон к-рой регулирует процессы роста организма, достигает максимального развития к 8—10 годам жизни ребёнка; она оказывает влияние на развитие организма также в период полового созревания и в юношеском возрасте. Нарушение функций зобной железы может привести к задержке роста, преждевременному развитию половых желёз и др. На процессы роста организма влияет также функция щитовидной железы, усиленное развитие к-рой происходит в течение первых 20 лет жизни человека. От нормальной деятельности щитовидной железы зависит также своевременное прорезывание зубов, развитие многих внутренних органов и головного мозга. Недостаточная деятельность щитовидной железы может привести к тяжёлому заболеванию— *микседеме*, при к-рой задерживается (иногда до 4 лет) развитие способности ходить, наблюдается отёчность ног, рук, лица, нарушаются пропорции тела ребёнка, ослабевает работа коры головного мозга и задерживается психич. развитие и т. д. Повышенная деятельность щитовидной железы приводит к резкому возрастанию возбудимости центральной нервной системы, нарушению обмена веществ, ускорению ритма сердечных сокращений и т. п. Особая роль в телесном развитии принадлежит половым железам. В период полового созревания резко меняется весь облик человека, становится более интенсивной деятельность вегетативной и центральной нервных систем и т. д. Функция регулирования процессов роста и жизнедеятельности организма ребёнка выполняют также гипофиз, надпочечники и другие железы внутренней секреции. Вместе с тем железы внутренней секреции оказывают влияние на процессы высшей нервной деятельности, убыстряя или замедляя течение процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга, повышая или понижая тонус и возбудимость нервных клеток коры и т. д.

Общий ход физич. развития ребёнка, подчиняясь биологич. закономерностям, вместе с тем претерпевает значительные изменения под влиянием различных социальных условий, к к-рым относится прежде всего материальное положение семьи, возможность предоставить детям нормальное питание, благоприятные или неблагоприятные гигиенич. условия и т. д. Так, ещё в 70-х гг. 19 в. Палиани (Италия) установил, что 15-летние девочки из зажиточных семей в среднем на 7,6 *см* выше, чем девочки из бедных семей. Михайлов (дореволюционная Россия) указывал, что городские 15-летние мальчики в среднем на 10 *см* выше, чем деревенские. Задержка физическом развитии, вызванная неблагоприятными со

циальными условиями, ликвидируется с улучшением этих условий.

Телесное развитие детей обусловлено совокупным влиянием всех рассмотренных выше фактов. В общих чертах А.-ф. о. д. в отдельные возрастные периоды могут быть охарактеризованы следующим образом.

М л а д е н ч е с т в о (от рождения до 1 года). Наибольший интерес в этом возрасте представляет начальная фаза развития *высшей нервной деятельности*. Новорождённый имеет 3 безусловных рефлекса — пищевой (сосательные движения), оборонительный (крик в ответ на неблагоприятные раздражения, мигание) и ориентировочный (поворот головы в сторону света и т. п.). На этой базе постепенно формируются более или менее сложные *условные рефлексы*. В первые дни отмечаются неупорядоченные спонтанные движения рук и ног, некоординированные движения глаз, крики без слёз, отсутствие улыбки, диффузные ответные реакции (движение всем телом, одновременное сгибание ног). В конце 1-го месяца жизни, на 2-м и 3-м месяце движения глаз становятся координированными, появляется фиксированное следование глаз за движущимися предметами, поворачивание головы в сторону звука, зачатки внимания к окружающему, улыбка, плач со слезами. На 4-м месяце формируются намеренные движения (хватание), ребёнок начинает сидеть, переходить из лежачего в сидячее положение, появляется узнавание лиц и простейших предметов. На 7—8-м месяце спонтанные движения постепенно исчезают, ребёнок начинает стоять, держась за опору, воспринимать, понимать и запоминать слова. К концу 1-го года ребёнок овладевает свободной ходьбой, произносит первые осмысленные слова. По данным Н. И. Касаткина, образование условных рефлексов с разных рецепторов протекает неодновременно: сначала, в конце 1-го и на 2-м месяце, образуются условные рефлексы на вестибулярные (изменение положения тела) и слуховые раздражители, затем на запахи и вкусовые раздражители и лишь потом, в конце 2-го, в начале 3-го месяца, на зрительные, тактильные и проприоцептивные раздражители. Нет ещё должного соответствия (образующегося значительно позже) между рецепторной и эффекторной частями рефлекса: восприятие, как правило, значительно богаче скудных и однообразных ответных движений, что, повидимому, объясняется ещё недостаточным развитием двигательного участка коры, а также медленным развитием *дифференцировок*. Из всех видов чувствительности наиболее развита в этом возрасте кожная, на базе к-рой образуется наибольшее количество рефлексов.

Р а н н и й в о з р а с т (от 1 года до 3 лет). К концу 2-го года жизни у ребёнка прорезываются все молочные зубы и соответственно изменяются процессы пищеварения, происходит более энергичный рост тела, развитие внутренних органов и двигательного аппарата. Ребёнок бегает, сохраняя устойчивое положение, танцует, но его движения при этом всё ещё сохраняют какой-то штампованный, однообразный характер. Условные рефлексы образуются быстро, но отличаются большой неустойчивостью и непрочностью, сохраняя эту особенность вплоть до 5-летнего возраста. Развитие рецепторной стороны речи в этом возрасте заметно опережает развитие её активной стороны: ребёнок свободно понимает обращённые к нему слова, но ещё неправильно их произносит. Развитие речи в этом возрасте накладывает свой отпечаток на условно-рефлекторные процессы: вновь образующиеся условные рефлексы всегда «озвучиваются речью» (Н. И. Красногорский). В течение 2—3-го года жизни интенсивно увеличивается запас слов ребёнка. На 3-м году жизни он, как правило, овладевает грамматич. строем языка, умеет правильно употреблять падежные и глагольные формы. Овладение речью в этом возрасте кладёт начало длительному развитию интегрирующей функции коры. Слова уже в начальный период овладения ими являются в большей или меньшей степени обобщающими раздражителями, т. е. становятся второсигнальными раздражителями (см. *Вторая сигнальная система*). Из-за частого употребления в различных условиях эти второсигнальные раздражители очень быстро превращаются в своеобразные «слова-интегралы» (Красногорский), обозначая не отдельные предметы, а их классы (стол вообще, человек вообще). Появление таких слов вносит значительные изменения в процессы высшей нервной деятельности: возникают и постепенно приобретают главенствующее значение рефлексы на обобщённые второсигнальные раздражители, на восприятие отношений между предметами и т. д. Однако достаточное развитие эти рефлексы получают лишь в последующие возрастные периоды.

Д о ш к о л ь н ы й в о з р а с т (от 3 до 7 лет). Этот возраст в известном отношении является переломным: почти все органы тела (за исключением половой системы) к 7 годам приобретают свойственную им структуру и в дальнейшем их развитие выражается лишь в их росте и усовершенствовании взаимосвязей друг с другом. В нервной ткани заканчивается образование дендритов нервных клеток, в связи с чем улучшаются процессы взаимосвязи между различными отделами мозга. Заканчивающаяся миэлинизация нервных волокон влечёт за собой улучшение их проводимости. Снижается свойственная предыдущему возрасту лёгкая возбудимость нервных центров и усиливаются тормозные процессы. Улучшается работа двигательного участка коры — движения ребёнка дошкольного возраста более координированы и более сложны и разнообразны по сравнению с движениями ребёнка раннего возраста. К 6—7 годам ребёнок овладевает осн. видами локомоций — ходьбой, бегом, прыганием, лазанием, метанием. В процессе упражнения его движения освобождаются от излишних и мешающих элементов (некоординированные движения рук при беге, боковые качания тела), он оказывается способным овладеть такими сложными видами передвижения, как ходьба на лыжах, катание на коньках, фигурное катание и т. д. Вместе с тем улучшается способность к выполнению очень тонких, требующих точной координации движений — держание карандаша и ручки при письме или рисовании, завязывание узла и т. д., выполняемых мелкими мышцами рук. Дошкольник отличается от взрослого поразительной подвижностью, огромной массой выполняемых в течение дня движений без явных признаков утомления. В известной степени это объясняется тем, что ребёнок этого возраста затрачивает на свои движения значительно меньше энергии из осн. обмена, чем взрослый человек (15% против 25% у взрослого). Однако это не должно приводить к снижению внимания воспитателя к вопросам переутомления дошкольника. У детей 6—7 лет наблюдается известное несоответствие в развитии сердца и кровеносных сосудов: в своём росте сердце отстаёт от роста сосудов и поэтому хуже справляется с работой, чем в предшествующий и последующий возрасты. В то же время сердце дошкольника отличается лёгкой возбудимостью, т. к. увеличение размеров сердечной мышцы в этом возрасте отстаёт от быстрого развития процессов её иннервации; это создаёт условия, при к-рых сильное возбуждение сердечной мышцы легко может привести к её истощению. Всё это ставит перед воспитателями задачу самого внимательного отношения к вопросам физич. нагрузки на организм ребёнка дошкольного возраста. Продолжает совершенствоваться деятельность коры головного мозга: процессы *генерализации* и *иррадиации* всё более и более теряют свой диффузный характер; начинают развиваться и совершенствоваться процессы элективного обобщения и элективной (избирательной) иррадиации (А. Г. Иванов-Смоленский). Поэтому вместо того, чтобы реагировать на внешние раздраже-

ния диффузно, всем телом, ребёнок научается отвечать точными (часто специализированными) движениями руки. Увеличивается лабильность нервно-мышечной системы; мышцы и нервы быстрее переходят от покоя к рабочему состоянию и наоборот (А. А. Ухтомский). Совершенствуется вторая сигнальная система. В связи с первыми, пока ещё элементарными занятиями по овладению грамотой в коре головного мозга начинают формироваться физиологич. механизмы чтения и письма (Красногорский). В 5—6-летнем возрасте начинает складываться более или менее определённо *тип высшей нервной деятельности*.

М л а д ш и й ш к о л ь н ы й в о з р а с т (от 7 до 11—12 лет). В этот период ежегодная прибавка в росте составляет в среднем 5 *см*, вес же увеличивается на 2—2,5 *кг*, а за весь период в среднем на 18 *кг*. Заметно увеличивается окружность грудной клетки (до 64 *см*) и меняется к лучшему её форма, становится более приспособленной к выполнению своей функции. Т. о., функция дыхания представляется потенциально улучшенной, однако ввиду слабости дыхательных мышц остаётся всё ещё несовершенной: дыхание младшего школьника относительно учащённо и поверхностно, в выдыхаемом воздухе только 2% углекислоты против 4% у взрослого человека. Масса сердца в отношении веса всего тела приближается к нормам взрослого: 4 *г* на 1 *кг* веса всего тела. Однако пульс остаётся учащённым — до 84—90 ударов в минуту против 70—72 у взрослого; поэтому снабжение всех тканей организма кровью почти в 2 раза больше, чем у взрослого (за счёт убыстрённого кругооборота крови). Сердце лучше справляется с этой работой (по сравнению с предыдущими и последующими возрастами), т. к. просвет артерий в младшем школьном возрасте относительно более широк. Вместе с тем сердце продолжает оставаться легко возбудимым, в его работе нередко наблюдается аритмия под влиянием различных, иногда даже незначительных, внешних влияний. Кровь содержит меньшее (по сравнению со взрослыми) количество гемоглобина (от 70 до 74% против 80% у взрослого). Мышцы у детей этого возраста ещё слабы, особенно мышцы спины, и не способны длительно поддерживать тело в правильном положении, что может привести к плохой *осанке*. Правда, мышечная система у уч-ся нач. школы способна к интенсивному развитию, что находит своё выражение в увеличении как объёма мышц, так и мышечной силы, но её развитие происходит не само по себе, а в связи с достаточным количеством движения и мышечной работы. Кости скелета, особенно позвоночника, также отличаются слабостью и большой податливостью внешним воздействиям. Поэтому у младших школьников нередко наблюдается *искривление позвоночника*, что в свою очередь приводит к задержке развития грудной клетки, к стойким нарушениям работы сердца и лёгких, к уменьшению жизненной ёмкости последних. Всё это указывает на то, что организм младшего школьника ещё не приспособлен к условиям статич. положения при уч. занятиях в школе. Поэтому для младших школьников так важны и необходимы повседневные систематич. физич. упражнения. В младшем школьном возрасте (к 8—9 годам) заканчивается анатомич. формирование структуры головного мозга. Однако в функциональном отношении мозг ещё слабо развит. Его развитие совершается под влиянием и в связи с уч. занятиями в школе, к-рые требуют длительного напряжения внимания, сосредоточенной умственной работы, заучивания и удерживания в памяти уч. материала, подчинения всей работы и поведения установленному в школе режиму и правилам дисциплины. В связи с этим происходит усиление процессов возбуждения и торможения, улучшаются процессы дифференцировки; постепенно ещё более возрастает роль второй сигнальной системы, хотя первая сигнальная система на протяжении всего возраста сохраняет своё весьма важное значение, что требует правильного применения наглядных методов обучения.

П о д р о с т к о в ы й (с р е д н и й ш к о л ь н ы й) в о з р а с т (от 11—12 до 14—15 лет). Этот возраст совпадает по времени со вторым периодом вытяжения, отличительной особенностью к-рого является рост тела в длину за счёт роста конечностей. Развитие скелета совершается неравномерно, и установившиеся в предыдущем возрасте пропорции тела изменяются: в то время как кости позвоночника и конечностей растут быстрыми темпами, наблюдается отставание в росте грудной клетки, к-рая становится очень узкой. По своему общему виду подросток делается худощавым, «узкодлинным». Наблюдается диспропорция в развитии мышц и костей: в своём развитии мышцы не поспевают за ростом костей и лишь вытягиваются вследствие своей эластичности; это приводит к ухудшению координации движений, к-рые у подростка становятся неловкими, угловатыми; часто подростки не знают «куда деть руки». Вместе с тем в этот период (полового созревания) увеличивается мышечная сила, к-рая, однако, ещё не сопровождается развитием мышечной выносливости; это расхождение нередко является причиной мышечного перенапряжения, т. к. подростки, испытывая прилив сил, часто берутся за мышечную работу, к-рая по своей интенсивности и длительности намного превосходит их возможности. Усиленный рост костей позвоночника, таза, конечностей может сопровождаться нарушением их структуры и искривлением в результате тяжёлой мышечной работы, связанной с чрезмерными мышечными напряжениями. Всё это заставляет очень внимательно относиться к постановке физич. воспитания подростков, подбирать и дозировать упражнения в соответствии с указанными особенностями их возраста. Это требование диктуется также и особенностями сердечно-сосудистой системы подростка: по своим темпам рост сердца перегоняет в этом возрасте рост всего тела; в то время как масса сердца подростка увеличивается более чем в 2 раза, вес тела — лишь в 1,5 раза. Увеличение мощности сердца превосходит те возможности для его работы, к-рые предоставляются всё ещё относительно небольшими просветами артерий, в результате чего при мышечной работе значительно повышается кровяное давление. Подросткам противопоказаны чрезмерные силовые упражнения, требующие резких сильных движений или натуживания, а также соревнования в скоростном беге. Наиболее пригодны для данного возраста физич. упражнения средней интенсивности при относительно длительной мышечной работе (напр., ходьба на лыжах по пересечённой местности, катание на коньках и др.).

Хотя развитие анатомич. структуры головного мозга к этому возрасту завершено, продолжается интенсивное функциональное развитие центральной нервной системы, особенно коры головного мозга. Увеличивается количество и сложность ассоциативных путей между различными отделами коры, получают дальнейшее развитие физиологич. механизмы речи, чтения и письма, в условнорефлекторных процессах возрастает роль второй сигнальной системы. Однако специфические для подростка особенности эндокринной деятельности накладывают свой отпечаток на работу мозга: отмечается повышенная возбудимость, неуравновешенность нервных процессов, быстрая утомляемость нервных клеток и вследствие этого резкая, кажущаяся немотивированной, смена настроений и поведения подростка. Всё это в немалой мере объясняется совершающимся в этом возрасте процессом полового созревания, к-рый у девочек начинается с 11—12, а у мальчиков несколько позже, с 12—13 лет, и заканчивается у девочек в среднем к 15, а у мальчиков — к 16—17 годам. В эти годы девочки обгоняют в физич. развитии мальчиков: в 11—15 лет они и по росту и по весовым показателям превосходят мальчиков, хотя в предыдущем возрасте преимущество в этом отношении было у мальчиков. Но начиная с 15 лет мальчики вновь обгоняют девочек в физич. развитии и сохраняют это преимущество на протяжении последующих лет. Половое созревание вносит резкие изменения в жизнедеятельность организма. Половые железы являются железами смешанного типа, выполняя двоякую функцию, относящуюся и к внутренней и к внешней секреции: 1) в созревшем состоянии они вырабатывают половые клетки; 2) выделяют внутрь организма половые гормоны, оказывающие очень сильное и разнообразное влияние на деятельность внутренних органов. Обе эти функции половых желёз активизируются неодновременно: эндокринная деятельность намного опережает выработку половых клеток. В результате, задолго до половой зрелости у подростков появляются вторичные половые признаки — изменение общих форм тела (напр., увеличение грудных желёз, интенсивное отложение жира в подкожной клетчатке, быстрый рост тазовых костей у девочек, ломка голоса и появление растительности на лице у мальчиков и т. д.). Одновременно у подростков появляются половые влечения, возникает интерес к сексуальным вопросам и т. п. При этом поскольку половые влечения и возбуждения наступают ранее полового созревания, резко нарушается внутреннее равновесие организма, что получает своё отражение и в поведении подростка. В этом, т. н. переходном, периоде дети нуждаются в особо внимательном пед. руководстве, в переключении их бурно растущей энергии в сторону здоровых проявлений — серьёзных интеллектуальных интересов, занятий искусством, активного участия в общественной жизни и в производительном труде и т. д. При отсутствии такого пед. влияния и руководства половые влечения у подростков могут принять вредные для их здоровья и психики формы (*онанизм*). К концу этого возрастного периода гормоны половых желёз угнетают деятельность гипофиза и зобной железы, ранее стимулировавших рост организма.

Ю н о ш е с к и й (с т а р ш и й ш к о л ь н ы й) в о з р а с т (от 14—15 до 17—18 лет). Начало этого возраста совпадает с окончанием процесса полового созревания (пубертатный возраст). В этом возрасте темпы роста тела в длину замедляются, зато увеличивается прирост в весе, в силу чего в конце периода по пропорциям тела и внешнему виду старшеклассники приближаются постепенно к взрослым. В этом возрасте всё ещё продолжается окостенение скелета (оно заканчивается к 24—25 годам), но мышцы достигают уже 43—44% веса тела, отмечается большой рост мышечной силы и выносливости, снова улучшается координация движений. Старшеклассникам доступны все виды силовых упражнений и упражнений на выносливость, они без вреда для себя могут участвовать в соревнованиях по скоростным видам спорта. Приходит в норму соотношение массы сердца и кровеносных сосудов, частота пульса и высота кровяного давления вплотную приближаются к нормам взрослых, работа сердца становится более устойчивой. Завершается развитие центральной нервной системы, достигает высокого совершенства вторая сигнальная система.

При характеристике А.-ф. о. д. необходимо иметь в виду: 1) процесс телесного развития происходит непрерывно, поэтому нельзя установить точные сроки наступления и конца того или другого периода: в каждом периоде можно отметить много особенностей, характерных для предыдущего возраста, и в то же время появление новых черт, к-рые получат своё развитие лишь в след. возрасте; 2) общие закономерности телесного развития переплетаются с индивидуальными особенностями ребёнка, благодаря к-рым возрастные рамки того или другого периода имеют довольно широкий диапазон. Поэтому учёт А.-ф. о. д. должен включать в себя также изучение индивидуальных особенностей детей.

Лит.: Г у н д о б и н Н. П., Особенности детского возраста, СПБ, 1906; М о л ч а н о в В. Н., Физиологические данные детского возраста, [М.], 1921; Экспериментальные исследования высшей нервной деятельности ребенка. [Сб. статей. Ред. коллегия: А. Г. Иванов-Смоленский и др.], М., 1933; К р а с н о г о р с к и й Н. И., Развитие учения о физиологической деятельности мозга у детей, [2 изд.], Л., 1939; е г о ж е, О некоторых возрастных особенностях физиологической деятельности коры головного мозга у детей, в кн.: Объединенная сессия, посвященная 10-летию со дня смерти И. П. Павлова. Труды сессии, М., 1948; Ч и р к и н М. Д., Анатомо-физиологические и психологические особенности возрастных школьных групп. «Теория и практика физической культуры», 1946, в. 11—12; Е ф и м о в В. В., Возрастная физиология, М.—Л., 1948; К а с а т к и н Н. И., Ранние условные рефлексы ребенка, «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова», 1952, в. 4; А р и м о в И. А., Особенности детского возраста, М., 1953; Вопросы возрастной физиологии ребенка. [Сб. статей], отв. ред. Л. А. Орбели, М., 1955; Ш а х в е р д о в Г. Г., О возрастных особенностях физического и психического развития детей школьного возраста, Л., 1958; Анатомо-физиологические особенности детей и подростков. [Сб. статей, отв. ред. А. А. Маркосян], М., 1958. *П. А. Рудик.* Москва.

АНГИ́НА (лат. angina, от ango — сжимаю, душу) — общее острое инфекционное заболевание, при котором воспалительные явления локализуются главным образом в лимфоидной ткани нёбных миндалин. Причиной А. являются различные гноеродные микроорганизмы (стрептококки, стафилококки, пневмококки, нек-рые вирусы и т. п.). Возникновению А. способствует охлаждение организма как общее, так и местное; определённую роль может играть неполноценное питание, недостаточное количество витаминов. Заболевание начинается с общего недомогания и болей в горле при глотании. Температура повышается до 38—39°, появляется озноб, головная боль, покраснение и увеличение миндалин. При более тяжёлых формах А. на миндалинах образуются гнойные пробки или налёты беловатого цвета. А.— тяжёлое общее заболевание, она повышает чувствительность ребёнка к действию микробов, снижает сопротивляемость организма, поэтому такие заболевания, как ревматизм, нефрит и др., часто возникают вскоре (через 1—2 недели) после перенесённой А. Частые повторные А. вызывают интоксикацию организма ребёнка. Дети становятся вялыми, плаксивыми, замкнутыми, бледными, с тенями под глазами, легко утомляются. Нередко бывает длительное повышение температуры до 37,2—37,4°, головокружение и головные боли, возникающие к концу уроков. В дальнейшем иногда появляются изменения сердечно-сосудистой системы и других органов.

А. может быть также одним из признаков таких заболеваний, как дифтерия, скарлатина и др., поэтому при подозрении на А. ребёнка нужно изолировать и срочно показать врачу. При А. больному необходим постельный режим, жидкая питательная пища (кисели, бульоны, каши и др.), полоскание горла 2%-ным раствором борной кислоты, раствором риванола 1:1000 или слаборозовым раствором марганцовокислого калия. По назначению врача — различные сульфаниламидные препараты (сульфодимезин, норсульфазол, стрептоцид) или антибиотики. Особенно важно соблюдать постельный режим, т. к. это предупреждает осложнения. Больной не должен общаться со здоровыми детьми. Ему необходимо выделить отдельную посуду, полотенце.

Предупреждению А. способствует соблюдение правил гигиены, *закаливание организма*, занятия спортом, своевременное лечение заболеваний зубов и носоглотки. *Л. П. Гаврюшова.* Москва.

А́НГЛИЯ — см. *Великобритания.*

АНДРО́НОВ, Иван Козьмич [р. 21.V(2.VI).1894]— советский математик-методист, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1957), профессор, кандидат педагогических наук. В 1918 окончил пед. ин-т им. П. Г. Шелапутина в Москве. В 1916 начал пед. деятельность в Симбирской

губ. преподавателем математики учительской семинарии. С 1933 — зав. кафедрой высшей алгебры, элементарной математики и методики математики Моск. обл. пед. ин-та им. Н. К. Крупской. Работает в области методики преподавания математики, истории математики и математич. образования.

Соч.: Арифметика натуральных чисел, М., 1954; Арифметика дробных чисел и основных величин, М., 1955; Арифметика, М., 1957 (совм. с В. М. Брадисом); Арифметика. Развитие понятия числа и действий над числами, М., 1959; Тригонометрия острого угла на основе практических задач, М., 1959 (совм. с А. К. Окуневым); Основной курс тригонометрии, развиваемой на целесообразных задачах, М., 1960 (совм. с А. К. Окуневым).

Лит.: Математика в СССР за сорок лет. 1917—1957, т. 2, М., 1959, с. 32—33.

АНКЕ́ТНЫЙ МЕ́ТОД в психологии (от франц. enquête, букв.— расследование) — письменный (иногда и устный) опрос значительного круга лиц по определённой схеме (анкете или опросному листу), ставящий целью собрать массовый (чаще всего ориентировочный), затем статистически обрабатываемый материал для решения нек-рых психологич. задач. Применение А. м. ограничено; он пригоден для установления лишь нек-рых массовых фактов. Так, напр., при помощи А. м. может быть изучена лишь общая направленность читательских или проф. интересов к.-л. группы лиц и не могут быть выяснены такие вопросы, как источники этих интересов, история их развития, связь с другими особенностями личности и т. п.

Впервые А. м. стал применяться в Англии в 80-х гг. 19 в., но наиболее широкое распространение получил в США при решении ряда вопросов в прикладных областях психологии (в психотехнике и пед. психологии). Широко применялся А. м. также в *педологии*. Совр. психология рассматривает А. м. как вспомогательный, т. к. одни статистич. данные не могут служить средством для установления сложных психологич. закономерностей.

АНОМА́ЛИЯ (греч. ἀνωμαλία) — ненормальность, неправильность, отклонение от нормы, от общей закономерности развития.

АНОМА́ЛЬНЫЕ ДЕ́ТИ — дети с теми или иными отклонениями от нормального физического или психического развития, требующие воспитания и обучения в специальных условиях. В основе этих отклонений лежат врождённые или приобретённые аномалии, или дефекты (от лат. defectus — недостаток, отсюда применяемый иногда термин «дефективные дети»). Осн. категории дефектов у А. д.: нарушения слуха, зрения, речи, умственная отсталость.

Причины врождённых аномалий очень разнообразны. В ряде случаев важную роль играют генетич. (наследственные) факторы, проявление или непроявление к-рых нередко определяется факторами внешней среды. Возникновение врождённых аномалий может быть обусловлено непосредственным воздействием на развивающийся плод вредных химических, механических и температурных влияний (интоксикации, травмы, охлаждение), нарушением питания плода и пр. Причиной возникновения аномалий бывает также внутриутробная инфекция плода: так, врождённый токсоплазмоз приводит иногда к тяжёлым нарушениям эмбрионального развития в виде *микроцефалии*, *гидроцефалии*, врождённой слепоты и т. д. Причиной аномального развития может быть и родовая травма. В возникновении приобретённых аномалий осн. роль играют перенесённые в раннем детстве инфекционные болезни (эпидемический цереброспинальный *менингит*, *полиомиелит*, *корь*, *скарлатина*, *грипп*, реже — *туберкулёз* и сифилис). Сравнительно меньшую роль играют травмы, интоксикации и другие причины.

Изучение развития и воспитания А. д. составляет предмет *дефектологии*. В процессе изучения А. д. выясняется происхождение, характер и время появления дефекта, пути аномального развития ребёнка; даётся

точная характеристика нарушения чувствительности (степень утери слуха, зрения, уровень остаточных возможностей и т. п.), своеобразия процессов восприятия, мышления, чувств, целенаправленной деятельности; особенно важное значение имеет пед. исследование, при помощи к-рого определяются недостатки развития, выявляющиеся в процессе обучения, и вырабатываются пед. приёмы для компенсации дефекта. Большую роль в установлении правильных путей компенсации менее выраженных отклонений физич. и психич. развития детей играет пед. изучение уч-ся массовых школ, своевременное выявление этих отклонений учителями. Нередко причина слабой успеваемости ребёнка коренится в своевременно невыявленном снижении слуха или зрения, во временной задержке психич. развития. Родители, замечающие те или иные отклонения в поведении, играх, работоспособности ребёнка, должны обращаться за консультацией к педагогам и врачам.

Сов. дефектология рассматривает аномалии развития ребёнка как обусловленные первичным дефектом (слуха, зрения и т. д.), на почве к-рого возникают вторичные нарушения (напр., недостатки слуха могут вызвать недоразвитие речи, вследствие чего может нарушиться развитие интеллекта), в той или иной мере поддающиеся компенсации. Разработка научно обоснованных путей компенсации дефектов составляет важнейшую задачу дефектологии.

А. д. обладают большими компенсаторными возможностями и при создании необходимых условий могут успешно развиваться. Даже слепоглухонемые дети (см. *Слепоглухонемота*) достигают высокого умственного развития. *А. И. Дьячков, Л. В. Нейман.* Москва.

В соответствии с осн. категориями дефектов психич. и физич. развития выделяют 4 группы А. д.

1. Дети с нарушениями слуха. К этой категории относятся 3 группы детей: а) глухие (глухонемые), б) позднооглохшие и в) слабослышащие (тугоухие).

а) Глухие (глухонемые) дети — дети, у к-рых вследствие врождённой или приобретённой в раннем возрасте *глухоты* речь не может развиваться или, начав развиваться, утрачивается, в силу чего и возникает *глухонемота*. Т. к. в младенческом возрасте у глухих детей, как и у слышащих, имеется гуление, не зависящее от наличия слуха, то родители нередко обнаруживают глухоту ребенка только к 8—9 месяцам, когда у слышащих детей появляется сменяющий гуление лепет, на основе к-рого формируется речь, у глухих же детей прекращается не подкреплённое слухом гуление, а лепет не возникает. Дети, оглохшие в полтора — два года, становятся немыми через 2—3 месяца, если не применяются спец. меры к сохранению их речи. Чем раньше глухой ребёнок попадает в благоприятные для него спец. условия, тем успешнее идёт его развитие. Решающую роль в развитии глухих детей играет усвоение словесной речи, не владея к-рой дети лишены важнейшего средства общения и орудия мышления. Испытывая потребность в общении, они прибегают к жестам и мимике. Однако *мимико-жестовая речь* не может заменить словесную речь ни в качестве средства общения, ни в качестве базы мышления, к-рое в связи с этим носит у глухонемых детей по преимуществу наглядно-образный характер. Спец. обучению глухих детей словесной речи должно быть отведено поэтому первостепенное место. Следует учитывать, что задержки в развитии познавательной деятельности, незначительные вначале, становятся тем значительнее, чем позднее начинается спец. воспитание и обучение и в особенности чем позже глухие дети овладевают речью. В раннем и дошкольном возрасте чувственное познание (восприятие, представление, наглядное мышление) интенсивно развивается у глухих детей в условиях их практич. деятельности, выполняемой под руководством и при участии взрослых,

что является свидетельством больших возможностей их развития. Но если спец. обучение и овладение речью начинаются только с момента поступления детей в школу (а не значительно раньше), то к началу школьного возраста развитие их компенсаторных возможностей оказывается задержанным; зрительное восприятие таких детей замедлено, недостаточно полно и дифференцировано, осязательное восприятие менее точно, чем у их слышащих сверстников, вибрационная чувствительность недостаточно используется, речевые кинестезич. ощущения отсутствуют, темп выполнения действий замедлен. Всё это вызывает недоразвитие образной памяти, наглядного мышления и значительно задерживает развитие словесного мышления. Отсутствие влияния слуха и особенно речи сказывается в известной мере и на поведении глухонемого ребёнка. Получая меньше разъяснений и указаний и располагая меньшими возможностями понять окружающих и быть понятыми, чем их слышащие сверстники, глухонемые дети становятся замкнутыми, малообщительными, неуверенными в себе. Этим создаётся их известная изолированность, затрудняющая развитие их познавательной деятельности и эмоциональной жизни, хотя задатки глухих детей не отличаются принципиально от задатков слышащих.

Овладение словесной речью расширяет возможности общения глухих детей со слышащими и всемерно содействует преодолению недостатков как их познавательной деятельности, так и поведения. Но процесс овладения словесной речью для глухих детей очень сложен и длителен, т. к. лишённые слухового восприятия они не испытывают потребности в словесном общении и не располагают образцами для подражания, служащего основой интенсивного развития речи слышащих детей в раннем детстве. Обучение глухих детей строится на использовании их зрительного восприятия, кинестезической и вибрационной чувствительности. Опираясь на зрительное восприятие и речевую кинестезич. чувствительность, глухие дети воспринимают и дифференцируют движения речевых органов собеседника и свои собственные. Овладевая *чтением с губ*, они начинают понимать обращённую к ним словесную речь; научившись производить речевые движения, начинают произносить слова. Зрительно воспринимая пальцевые речевые движения (дактилирование) и сами воспроизводя их, глухие дети выучиваются чтению слов и предложений, сообщаемых им в дактильной форме, и самостоятельному дактилированию (см. *Дактилология*). Специально развиваемая вибрационная чувствительность даёт возможность глухим детям получать сведения о движении отдалённых предметов, их расположении в пространстве и о нек-рых свойствах предметов. Взаимодействие вибрационной и речевой кинестезич. чувствительности содействует формированию внятного произношения. Применение звукоусиливающей аппаратуры позволяет использовать остатки слуха для этой же цели, а также для улучшения чтения с губ.

Спец. пед. работа с глухими детьми постепенно приводит к выработке у них навыков внятной, фонетически правильной устной речи; способствует обогащению словаря, правильному пониманию значений слов и правильному пользованию ими; содействует предупреждению и постепенному преодолению многообразных проявлений *аграмматизма*, характерного для глухих детей; помогает развитию разговорной и описательно-повествовательной речи, способствует развитию письменной речи.

Вместе с развитием словесной речи, а также благодаря широкому использованию принципа наглядности и последовательному проведению трудового обучения совершенствуется познавательная деятельность глухих детей и формируется словесное мышление, что значитель-

но сближает их со слышащими. Развитие речи положительно сказывается и на развитии эмоционально-волевой сферы, росте сознательности, на поведении глухих детей в коллективе, на формировании у них полноценных черт характера, положительного отношения к труду.

Наиболее благоприятные условия для воспитания и обучения глухих детей создаются в спец. яслях, детских садах, *школах для глухих* детей. Окончившие эти школы имеют образование и трудовую подготовку, дающие возможность активно участвовать в общественной и трудовой жизни.

Велика роль семьи в воспитании глухого ребёнка. Родители должны своевременно начать обучение ребёнка словесной речи и чтению с губ, следить за формированием у него правильного отношения к жизни и людям, не ставить ребёнка в особое положение, а вовлекать его в жизнь и труд семьи, создавать условия для его общения со слышащими сверстниками. *Ж. И. Шиф.* Москва.

б) Позднооглохшие дети — дети, потерявшие слух в дошкольном или школьном возрасте и сохранившие в той или иной мере речь, приобретённую до возникновения глухоты. Степень сохранности речи у позднооглохших детей зависит от условий развития ребёнка, от наличия или отсутствия работы по сохранению речи, от умения использовать остатки слуха и т. п. При отсутствии работы над речью дети, потерявшие слух в дошкольном возрасте, к школьному возрасту перестают говорить. При соответствующей же работе речь не только сохраняется, но и развивается. Из-за отсутствия слухового контроля над собственной речью у позднооглохших детей очень часто возникают нарушения произношения, а затруднения в восприятии речи окружающих приводят к появлению неправильностей в грамматич. строе речи и ограничениям в словарном запасе.

Для сохранения речи у только что оглохшего ребёнка очень важно немедленно оказать ему помощь в овладении навыком чтения с губ, а также в сохранении правильного произношения. Если ребёнок теряет слух в 4—5-летнем возрасте, то целесообразно начать обучение грамоте с помощью разрезной азбуки, т.к. грамота является важнейшей опорой в работе по сохранению и развитию речи оглохшего ребёнка.

Обучение позднооглохших детей требует спец. условий. Т. к. таких детей сравнительно немного, то их обучают обычно вместе со слабослышащими детьми. В учебно-воспитательной работе с позднооглохшими могут быть использованы остатки слуха, сохраняющиеся у значительного количества таких детей. Иногда позднооглохшие дети, полностью сохранившие речь и хорошо владеющие навыками чтения с губ, могут обучаться в массовой школе при дополнительной внеклассной работе педагога и родителей. *Л. В. Нейман.* Москва.

в) Слабослышащие (тугоухие) дети — дети, к-рые вследствие *тугоухости* не могут самостоятельно и полноценно овладеть речью в обычных условиях, но у к-рых всё же имеется возможность приобретать с помощью слуха нек-рый речевой запас. Степень речевой недостаточности у слабослышащего ребёнка зависит в первую очередь от степени поражения слуховой функции. Однако весьма существенное значение имеет и время возникновения слухового недостатка. Даже нерезко выраженное поражение слуха, возникшее до двух с половиной — трёх лет, может привести к значительным отклонениям в речевом развитии ребёнка. На степень речевой недостаточности влияют также условия развития слабослышащего ребёнка. Слабослышащие дети очень часто страдают от того, что окружающие не замечают их недостатка и не создают необходимых для их развития условий. Ребёнок обычно реагирует на

свою неблагоприятную позицию в окружающей среде астенич. реакцией, становится неуверенным в себе, замкнутым, пугливым, а иногда и непослушным, раздражительным, капризным.

Обнаружив понижение слуха у ребёнка, необходимо немедленно установить степень этого нарушения и сделать попытку лечения и протезирования (см. *Слуховые аппараты*). Одновременно следует срочно принять меры по коррекции речи и формированию навыка чтения с губ. В этих случаях даже при значительно выраженном и рано возникшем нарушении слуха ребёнок ко времени поступления в школу овладевает развёрнутой речью. В тех же случаях, когда нарушение слуха не распознаётся или игнорируется, речь ребёнка может оказаться резко недоразвитой даже при сравнительно небольшой степени тугоухости. В соответствии со степенью понижения слуха наблюдается бо́льшая или меньшая ограниченность словарного запаса у ребёнка, сопровождаемая неправильным употреблением слов. Слова, входящие в единую смысловую группу, часто замещаются одно другим. Напр., вместо «режет» слабослышащий ребёнок говорит «нож» или наоборот. При глубоком, рано возникшем понижении слуха произношение самостоятельно приобретённых ребёнком слов представляет характерное своеобразие. Обычно эти слова состоят из наиболее сонорных элементов, к-рые доступны его слуху. Части слова, стоящие под ударением, чаще всего сохраняются: «но́ти» (ножницы), «мета́й» (подметает). В нек-рых случаях почти полностью сохраняется контур слова, но само слово искажается, напр. «мува́нти» (умываться) и т. п. Наиболее характерным отклонением в произношении является смешение звуков. Один и тот же ребёнок в одних словах произносит данный звук правильно, в других заменяет его звуком, сходным по звучанию. Причина этого — недостаточное овладение звуковым составом слов вследствие неполноценного восприятия их на слух.

Грамматич. строй речи слабослышащих детей также может быть нарушен. Их высказывания часто совсем не оформлены в предложения, напр., «Вова мальчик упала цветы ниля» (рассказ о мальчике, к-рый, бросив на стол мяч, уронил цветы и пролил чернила, стоявшие на столе). В более развитой речи слабослышащего ребёнка можно отметить характерные ошибки родовых и падежных окончаний. Ограниченный запас слов и недостаточное владение грамматич. строем языка обусловливают у слабослышащего ребёнка ограниченное понимание устной речи и читаемого текста. Чрезмерно конкретное понимание слов лишает ребёнка возможности усваивать даже самые элементарные общие понятия, в результате чего у него возникает задержка развития словесно-логич. мышления, к-рая может быть ликвидирована только спец. обучением речи.

При небольшом недоразвитии речи слабослышащий ребёнок может оставаться в массовой школе при условии дополнительных занятий, на к-рых учитель уточняет произношение слов, помогает овладеть звуковым составом слова и этим способом обучает грамоте. При значительном недоразвитии речи слабослышащие дети воспитываются в специальных детских садах и обучаются в специальных *школах для слабослышащих и позднооглохших*.

Обучение в спец. школе ликвидирует аномалию развития. Развитие речи в школе для слабослышащих даёт ребёнку полную возможность словесного общения с окружающими. По мере овладения речью слабослышащий ребёнок приобретает всё бо́льшие возможности использования своего неполноценного слуха. Звукоусиливающая аппаратура, применяемая при обучении, помогает ему воспринимать объяснения учителя. В результате этого слабослышащий ребёнок получает образование в объёме массовой школы.

В домашней обстановке также возможна весьма эффективная помощь слабослышащему ребёнку в развитии речи. Для этой цели необходимо чёткое членораздельное произнесение обращённых к нему слов и возможно более раннее обучение грамоте. Надо помочь ребёнку накопить запас слов и научиться правильно строить предложения. Демонстрируя предметы и сюжетные картинки, следует их чётко называть и пояснять. При попытках ребёнка повторять воспринятое вслед за говорящим необходимо исправлять неправильное произношение путём замедленного чёткого повторения. Для развития чтения с губ следует приучать ребёнка к постоянному наблюдению за движениями губ его собеседников.

Р. М. Боскис. Москва.

2. Дети с нарушениями зрения. К этой категории относятся 2 группы детей: а) слепые и б) слабовидящие.

а) Слепые дети — дети, у к-рых зрение совершенно отсутствует или сохранилось в виде светоощущения или остаточного зрения (острота зрения до 0,04 при обычных средствах коррекции — очках). Выпадение зрения приводит к обеднению чувственного опыта детей. Главными каналами поступления впечатлений из внешнего мира становятся осязание и слух. Поэтому чувственные образы слепых детей имеют иное, чем у зрячих, качество (они, гл. обр., осязательные) и количество их более ограничено. Представления предметов и явлений у слепых детей часто характеризуются меньшей яркостью и чёткостью. Особенности восприятия обусловливают значительную затруднённость ориентировки слепых детей в пространстве. Большое значение имеет время утраты зрения. Если ребёнок ослеп на 4—5-м году жизни или позже, зрительные представления, имевшиеся у него, могут сохраниться, т. к. он в этом возрасте тесно связывается с развившейся речью. Потребность в общении с родителями и окружающими людьми вызывает быстрое развитие речи у слепых детей, что способствует также быстрому развитию их мышления. Однако ограниченный чувственный опыт слепого ребёнка приводит к тому, что словесные знания недостаточно связываются с представлениями о предметах. Высокого развития у слепых детей достигает память, т. к. им для ориентировки в пространстве, общения с людьми, усвоения знаний необходимо запомнить больше данных, чем зрячим.

Развитие слепого ребёнка в большой степени зависит от воспитания его в семье. Слепые дети, как правило, не могут принимать участия в играх их зрячих сверстников. До поступления в школу они общаются гл. обр. со взрослыми, что накладывает отпечаток на формирование их интересов. Осн. массу сведений слепые дети получают из рассказов взрослых, из читаемых им книг, из радиопередач. Кроме чтения книг и рассказов, ребёнок нуждается в непосредственном ознакомлении с окружающими его предметами — обстановкой комнаты, игрушками. И вне помещения слепому ребёнку необходимо не только рассказывать об окружающем, но и давать возможность осязательно обследовать предмет. Большое значение для развития представлений и понятий о внешнем мире имеют в дошкольном возрасте занятия лепкой, складывание фигур из мозаики и кубиков, ощупывание изображений, вырезанных из картона или плотной бумаги.

Слепой ребёнок уже в дошкольном возрасте должен привыкнуть к самостоятельной ориентировке сначала дома, а затем и во дворе, постепенно учиться навыкам самообслуживания. Необходима забота и о физич. развитии слепого ребёнка, надо приучать его участвовать в доступных ему подвижных играх, выполнять нек-рые физич. упражнения. Занятия физич. культурой способствуют развитию пространственной ориентировки, а также предотвращают возможную из-за ограниченности движений вялость сердечной деятельности и органов

пищеварения, излишнюю полноту. Если слепого ребёнка в семье только опекают, охраняют от любого проявления самостоятельности, у него могут развиться боязнь пространства и навязчивые движения (покачивания головы и туловища); поведение такого ребёнка может характеризоваться резко отрицательными эмоциональными реакциями.

Слепые дети обучаются в спец. *школах для слепых*, где получают образование в объёме массовой средней школы. Обучение проводится с применением спец. методов и направлено на достижение гармоничного умственного и физич. развития детей. Слепые дети обучаются чтению и письму рельефным шрифтом, рельефному рисованию и рельефному черчению. Одной из важнейших задач обучения является развитие пространственной ориентировки. Дети приучаются сначала к ориентировке в классе и других школьных помещениях, а затем во дворе школы и на улице. Обучение слепых детей решает и другую специфич. задачу— приобретение каждым ребёнком необходимого запаса достаточно чётких представлений о предметах окружающего мира, к-рые у зрячих детей имеются уже до поступления в школу. Это достигается проведением предметных уроков, большим числом экскурсий, применением специально изготовленных наглядных пособий. Важную роль в развитии познавательных способностей слепых играют словесные указания, пояснения учителя, направляющие их осязательные или слуховые восприятия; т. о. у слепого ребёнка постепенно формируются представления и понятия о недоступных его непосредственному восприятию вещах. Многие сложные явления, познаваемые обычно с помощью зрения, при изучении физики, химии и других уч. предметов, усваиваются слепыми уч-ся с помощью лабораторных работ со спец. приборами, доступными осязательному восприятию и имеющими звуковую сигнализацию. Спец. оборудование (*тифлотехника*) позволяет, напр., без участия зрения воспринимать такие явления, как прямолинейность распространения света, преломление, отражение светового луча и т. д.

Правильное физич. развитие слепых детей обеспечивается занятиями физич. культурой и доступными им видами спорта при систематическом врачебном контроле, а в необходимых случаях — лечебной гимнастикой.

Развитие слуховой функции у слепого ребёнка служит основным путём эстетич. воспитания. Занятия пением и музыкой, посещение музыкальных и лит. концертов, а также театра и кино, когда зрячие словесно дополняют воспринятое слепым с помощью слуха, являются важнейшими средствами эстетич. развития. Воспитательная работа школы приводит к формированию у слепых сознания собственной полноценности, готовности к производительному труду, развитию всех ценных качеств личности.

Ю. А. Кулагин. Москва.

б) Слабовидящие дети — дети, у к-рых зрение резко снижено (острота зрения в пределах 0,05—0,2 при обычных средствах коррекции — очках). Резкое снижение зрения отрицательно сказывается в первую очередь на процессах восприятия. Восприятие слабовидящих детей характеризуется большой замедленностью, узостью обзора, сниженной точностью. Зрительные представления у них менее чётки и ярки, чем у нормально видящих, а иногда искажены. Поэтому для слабовидящих характерна затруднённость пространственной ориентировки. При зрительной работе такие дети быстро утомляются, что может приводить к дальнейшему ухудшению зрения. Зрительное утомление вызывает снижение умственной и физической работоспособности. Однако зрение у слабовидящих остаётся основным путём восприятия. У таких детей осязание не замещает зрительной функции, как это происходит у слепых.

Развитие слабовидящих детей в дошкольном возрасте протекает так же, как и нормально видящих, если взрослые показывают и поясняют те предметы, к-рые не могут быть легко восприняты ребёнком. Слабовидящие дети могут участвовать почти во всех играх с остальными детьми, однако для детей, страдающих высокой степенью *близорукости* и нек-рыми другими глазными заболеваниями, следует ограничивать (по консультации с офтальмологом) физич. нагрузку и участие в играх, требующих резких движений. Слабовидящий дошкольник может воспитываться в массовом детском саду, где должны быть учтены его индивидуальные особенности.

Обучение слабовидящих детей проводится в спец. *школах для слабовидящих*. Если слабовидящий ребёнок начинает учиться в массовой школе, темп его работы быстро отстаёт от темпа работы класса, что приводит к неуспеваемости или успеваемости ниже возможностей ребёнка. Слабовидящий в этих условиях становится раздражительным, проявляет негативизм, обособляется от коллектива. Всё это приводит к дальнейшему ухудшению уч. работы этого ребёнка. В спец. школе овладению знаниями, умениями и навыками способствуют замедленный (при работе с участием зрения) темп уч. занятий, применение наглядных пособий, доступных восприятию с помощью слабого зрения, сочетание фронтальных методов с индивидуальными; проводится систематич. работа по расширению запаса представлений и их уточнению.

Важнейшая задача в учебно-воспитательной работе со слабовидящими детьми — охрана их зрения и его разумная тренировка (повышение нормы освещённости в уч. помещениях, пользование лупами или телескопич. очками, учебниками с крупным шрифтом, тетрадями со специальной более чёткой разлиновкой, перерывы в зрительной работе через каждые 10—15 мин. и т. п.). Соблюдение этих требований приводит к общему развитию процессов восприятия, а в нек-рых случаях и к улучшению зрения.

Родителям слабовидящего необходимо следить за правильным и постоянным использованием очков ребёнком, если они назначены офтальмологом, а также за строгим соблюдением всех рекомендаций глазного врача.

Многим слабовидящим детям в зависимости от характера заболевания, к-рое привело к снижению зрения, противопоказана большая физич. нагрузка. Это учитывается при обучении, занятиях физич. культурой, трудовой подготовке уч-ся спец. школ.

Школа для слабовидящих детей даёт знания, умения и навыки в полном объёме массовой средней школы.

Ю. А. Кулагин. Москва.

3. Дети с нарушениями речи — дети с отклонениями в развитии речи при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте. Нарушения речи имеют многообразное выражение, различаются по формам и по степени. Одни из этих форм касаются фонетич. стороны речи, другие—затрагивают и смысловую сторону, слозарный запас, грамматич. строй. Особое место занимают нарушения темпа и плавности речи. По степени выраженности следует различать речевые нарушения, наличие к-рых не является препятствием к обучению в массовой школе, и тяжёлые нарушения речи, требующие пребывания в спец. учебно-воспитательных учреждениях.

Правильное воспитание речи в дошкольном возрасте может предотвратить многие осложнения речевого развития. Необходимо следить за речью окружающих ребёнка людей и не давать повода дошкольнику подражать неверно произносимым звукам. Вредно отражается на речевом развитии маленького ребёнка ускоренный темп разговора окружающих. Большое значение имеет посильность требований к речи дошкольника. Непомерно трудные беседы с ребёнком, перегрузка заучиванием

книжек наизусть, равно как и недостаточное общение с ребёнком отрицательно сказываются на развитии его речи. Нередки случаи, когда дети, имеющие тот или иной недостаток речи, замыкаются, стесняются говорить при других. Следует оберегать детей от нетактичных замечаний по поводу их речи. При подготовке к поступлению в школу следует позаботиться о том, чтобы ребёнок умел правильно произносить все звуки. Также важно, чтобы он умел прислушиваться к произношению окружающих, умел назвать звуки, входящие в состав простых слов.

Дети с нарушениями речи, имеющие возможность учиться в массовой школе, всё же часто нуждаются в специально организованных условиях обучения. В лёгких случаях исправление речи достигается в процессе обучения рус. языку в школе. Дети, имеющие недостатки произношения, не поддающиеся исправлению в обычных условиях обучения, или нарушения письма, обусловленные речевым недоразвитием, а также дети, страдающие заиканием, направляются на *логопедические пункты* при средних школах. Коррекционная работа с этими детьми осуществляется параллельно со школьными занятиями, спец. логопедич. методами. Устраняя недостатки речи, чтения и письма, учителя-логопеды способствуют борьбе с неуспеваемостью. В исправлении недостатков речи у школьников очень велика роль семьи. Успех логопедич. занятий в школе во многом зависит от того, насколько родители способствуют закреплению полученных навыков правильной речи.

При тяжёлых нарушениях речи пребывание детей в массовой школе невозможно. К таким нарушениям относятся *алалия*, *афазия*, *дизартрия*, *дислалия*, а также нек-рые формы *заикания* и *гнусавости* (чаще всего сюда относится сочетание заикания с общим недоразвитием речи). Основным признаком тяжёлых нарушений речи является резко выраженная ограниченность средств речевого общения при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Дети, страдающие тяжёлыми нарушениями речи, обладают скудным речевым запасом, нек-рые из них вовсе не говорят. Общение с окружающими оказывается в этих условиях ограниченным. И хотя большинство детей с тяжёлыми нарушениями речи способно понимать обращённую к ним речь, сами они лишены возможности в словесной форме ответить или обратиться к другим. Это приводит к неправильному положению таких детей в коллективе, они полностью или частично лишаются возможности участвовать в совместных играх со сверстниками, в совместных коллективных мероприятиях. Развивающее влияние общения, коллектива оказывается при таких условиях минимальным. Поэтому, несмотря на достаточные возможности умственного развития, у таких детей возникает вторичное отставание психики, что иногда даёт повод неправомерно считать их неполноценными в интеллектуальном отношении. Это впечатление усугубляется характерными для безречевых детей отклонениями в овладении грамотой и понимании арифметич. задач.

Характерным для тяжёлых нарушений речи является её общее недоразвитие, что выражается в неполноценности как звуковой, так и лексико-грамматич. стороны речи. Вследствие этого у большинства детей с тяжёлыми нарушениями речи наблюдается ограниченность речевого мышления, речевых обобщений, недостаточность чтения и письма. Всё это затрудняет усвоение основ наук, несмотря на первичную сохранность умственного развития.

Сознание своей неполноценности и бессилие в попытках словесного общения приводят нередко к реактивным изменениям характера: замкнутости, негативизму, аффективным срывам. В нек-рых случаях наблюдается апатия, равнодушие к своему положению, вялость, неустойчивость внимания. Степень выраженности этих реактивных наслоений зависит от условий воспитания. Та
где по отношению к ребёнку с тяжёлыми нарушения
речи не допускают нетактичных замечаний, стараются
всемерно его понимать и облегчать его пребывание
в коллективе, реактивных наслоений бывает меньше.

Обучение и воспитание детей с тяжёлыми нарушениями речи требует спец. системы, к-рая осуществляется
в *школах для детей с тяжёлыми нарушениями речи*
но принципиально возможна и в семье. Работа с такими
детьми очень эффективна. Прежде всего необходимо уст
новить контакт с ребёнком, проявить правильное
внимательное, чуткое, бережное отношение к нему.
Обучение состоит в коррекции недоразвития устной
речи в единстве с подготовкой к письму. При обучении арифметике обращается внимание на развитие понимания текста задач. Пути компенсации зависят от природы дефекта и индивидуальных особенностей ребёнка. Обычно при правильном пед. подходе дети овладевают устной и письменной речью, усваивают необходимый объём школьных знаний. Вместе с формированием речи исчезают и вторичные изменения психики.

Р. Е. Левина. Москва.

4. Умственно отсталые дети — дети с нарушением нормального развития познавательных процессов вследствие этого с недостаточностью всей психики в целом. Осн. группу умственно отсталых детей составляют олигофрены (см. *Олигофрения*). В зависимости от степени нарушений умственного развития выделяют 3 группы: а) идиоты, б) имбецилы, в) дебилы.

а) И д и о т ы. При *идиотии* дети имеют глубокие нарушения не только в психич. развитии, но и в моторике (не могут самостоятельно передвигаться), неспособны к усвоению даже элементарных навыков самообслуживания, не владеют речью и не понимают речи других. Они нуждаются в постоянном уходе и поэтому направляются в детские учреждения социального обеспечения или в колонии для психохроников.

б) И м б е ц и л ы. При *имбецильности* дети страдают весьма грубыми нарушениями познавательных процессов, неспособны к длительному целенаправленному действию, легко отвлекаются. Речь у имбецилов обычно развита плохо, имеются большие дефекты в произношении (косноязычие, заикание). После длительного спец. обучения у имбецилов вырабатываются начатки чтения, письма, счёта, нек-рые навыки самообслуживания и простых видов труда. Обучение и воспитание имбецилов осуществляется в детских учреждениях социального обеспечения или в спец. классах при вспомогательных школах.

в) Д е б и л ы. При *дебильности* дети, страдая значительной степенью умственной отсталости, способны, однако, к систематическому школьному обучению по спец. программе; они составляют осн. массу уч-ся *вспомогательных школ*.

С раннего детства у дебилов проявляется нарушение развития познавательной деятельности в целом, особенно резко проявляющееся в ее сложных видах. Недостаточность умственного развития сказывается в ограниченности потребностей и побуждений у дебилов, в характере их игровой, учебной и трудовой деятельности, в обеднённости их эмоционально-волевых проявлений. В поведении большинства дебилов не обнаруживается нарушений: они спокойны, организованны, исполнительны; их ограниченные интересы устойчивы, начатую работу они доводят до конца, не предъявляя, однако, к себе необходимых требований и обнаруживая повышенную самооценку. Но имеются дети-дебилы, страдающие значительными недостатками поведения, обусловленными особенностями их эмоционально-волевой сферы. Часть из них страдает повышенной возбудимостью, эти дети неуравновешенны, раздражительны, двигательно беспокойны, несамокритичны, неорганизованны,

умеют сосредоточиться, мобилизовать усилия, регулировать выполнение своей деятельности; они очень трудны в коллективе, требуют неустанного внимания и проведения специальной пед. работы, направленной на коррекцию их поведения. Другая часть дебилов — заторможённые, вялые дети, с ослабленными реакциями и медленными движениями, с резко сниженной работоспособностью. Они неохотно и вяло включаются в работу, принимают незначительное участие в жизни коллектива детей, требуют неустанных побуждений и нуждаются в контроле.

Познавательная деятельность дебилов в младшем школьном возрасте характеризуется рядом особенностей. Восприятие замедленно (что затрудняет ориентировку в окружающем), неполно и нерасчленённо, плохо приспособлено к изменяющимся условиям; осмысливание наблюдаемого упрощено, иногда искажено. Представления детей-дебилов неточны и неполны, что обусловлено, с одной стороны, своеобразием их восприятия, а с другой—интенсивным забыванием, к-рое приводит к характерному для дебилов взаимоуподоблению сходных представлений. В первые годы школьного обучения дебилы плохо запоминают прочитанное или услышанное, т. к. не умеют пользоваться средствами осмысленного запоминания. Речь у этих детей обычно начинает развиваться со значительным запозданием (к 3—4 годам), произношение часто страдает, пассивный и особенно активный словарь ограничен, грамматич. конструкции бедны и однообразны. По этим причинам, а также из-за слабости побуждений к общению мало развита разговорная диалогич. речь. Из-за слабости мышления страдает связность и последовательность описательно-повествовательной речи. Обращённая к этим детям речь (словесные указания, инструкции и разъяснения) не регулирует и не направляет в должной мере их практич. действия. Резче всего недостатки познавательной деятельности дебилов обнаруживаются в словесно-логич. мышлении: анализ объектов и явлений ограничен, синтез лишён систематичности, сравнения затруднены, односторонни и неполны; обобщение часто выполняется не по существенным признакам и нередко ошибочно. Поэтому дебилы некритически относятся к ошибкам в своей мыслительной деятельности.

Недостатки восприятия и неполноценность моторного (двигательного) развития дебилов обусловливают замедленность и трудность выполнения ими многих видов несложной практич. деятельности. Из-за большой инертности высшей нервной деятельности затруднён переход от одного вида деятельности к другому.

Коррекционно-воспитательная работа с детьми-дебилами в сов. вспомогательных школах направлена на воспитание возможных для них сложных видов психич. жизни и на развитие личности в целом. Сущность этой работы заключается в объединении учения с практической и трудовой деятельностью детей, в связи его с жизнью, в правильном сочетании наглядных средств и практич. действий детей-дебилов с разъяснениями педагога. В итоге этой работы к началу подросткового возраста процессы восприятия обычно становятся более быстрыми и дифференцированными, развиваются наблюдательность, произвольное внимание, осмысленное преднамеренное запоминание и воспроизведение материала. К старшему школьному возрасту заметно обогащается активный словарь, наблюдаются известные успехи в развитии связной речи и мышления. Значительно улучшается выполнение учебных и особенно трудовых заданий. Растёт умение применять приобретённые знания, прилагать необходимые усилия для достижения цели, появляется самостоятельность и нек-рая самокритичность, изменяется поведение в целом. У уравновешенных дебилов вырабатываются различные формы сложной целенаправленной деятельности, возникает ответственное отношение к выполнению трудового задания, прилежание. Эта группа олигофренов наиболее приспособлена к самостоятельной трудовой деятельности. У возбудимых дебилов поведение при длительном коррекционно-пед. воздействии становится ровнее, деятельность продуктивнее, сознательнее; задания выполняются не столь поспешно, возрастает самоконтроль и требовательность к себе. Заторможённые дети-дебилы за время пребывания в школе приучаются правильно вести себя в коллективе, становятся активнее, увереннее в себе, инициативнее и настойчивее в выполнении заданий.

Очень значительна в воспитании дебилов роль семьи. Обнаружив отставание ребёнка в развитии, родители должны немедленно обратиться за советом к врачу-психоневрологу и в случае необходимости поместить ребёнка в специальное дошкольное учреждение. Ребёнок должен быть приобщён к доступной для него практич. деятельности в семье; это содействует его развитию и формированию правильных отношений с членами семьи. Семья должна воспитывать трудовую направленность умственно отсталого ребёнка, ответственность его за свои действия, заботиться о том, чтобы он не испытывал чувства неполноценности, излишне не опекать его. Наблюдение, контроль и забота необходимы и в отношении взрослых дебилов.

По окончании вспомогательной школы дети-дебилы в большинстве случаев подготовлены к выполнению посильной для них трудовой деятельности. Однако даже при самых благоприятных условиях сохраняются значительные различия между нормальными детьми и детьми-дебилами в течении, темпах и результатах их развития.

Ж. И. Шиф. Москва.

Обучение и воспитание А. д. в дореволюционной России осуществлялось частными благотворительными об-вами. Сразу же после Вел. Окт. социалистич. революции Сов. гос-во взяло на себя заботу об А. д. 1-й Всероссийский съезд медико-санитарных отделов, 1-й Всероссийский съезд по просвещению (состоялись в 1918) и ряд последующих постановлений Сов. пр-ва определили пути улучшения организации спец. воспитания и обучения. Постепенно была создана сеть *специальных школ, дошкольных учреждений* для А. д., организована систематич. подготовка квалифицированных кадров для работы с ними (см. *Дефектологическое образование*), получила развитие н.-и. работа по изучению А. д. (в н.-и. *Дефектологии институте* в Москве, в н.-и. ин-те психологии в Киеве, на дефектологич. ф-тах в пед. ин-те им. В. И. Ленина в Москве, в пед. ин-те им. А. И. Герцена в Ленинграде и др.). Работа спец. образовательно-воспитательных учреждений направлена на всемерное развитие А. д., на воспитание у них полноценной трудовой активности, преодоление обособленности, включение их в общественную жизнь и производительную деятельность. Спец. работа проводится не только с А. д., но и со взрослыми. Существуют *Всероссийское общество глухих*, *Всероссийское общество слепых*.

Лит.: 1. Б о с к и с Р. М., Глухие и слабослышащие дети, М., 1963; е е ж е, Особенности речевого развития у детей при нарушении слухового анализатора, «Изв. АПН РСФСР», 1953, вып. 48; М о р о з о в а Н. Г., Воспитание сознательного чтения у глухонемых школьников, М., 1953; Ш и ф Ж. И., Очерки психологии усвоения русского языка глухонемыми школьниками, М., 1954; Д ь я ч к о в А. И., Воспитание и обучение глухонемых детей, М., 1957; Развитие познавательной деятельности глухонемых детей..., под ред. И. М. Соловьева (и др.), М., 1957; Р а у Ф. Ф. и Р а у Е Ф., Воспитание глухого ребенка в семье, М., 1958; Р а у Ф. Ф., Обучение глухонемых произношению, М., 1960; Б е л ь т ю к о в В. И., Роль слухового восприятия при обучении тугоухих и глухонемых произношению, М., 1960; К о р с у н с к а я Б. Д., Обучение речи глухих дошкольников, М., 1960; Н е й м а н Л. В., Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей, М., 1961; Изучение и обучение детей с недостатками слуха, отв. ред. Р. М. Боскис, «Изв. АПН РСФСР», 1961, вып. 117; З ы к о в

С. А., Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения, М., 1961; Хватцев М. Е., Шабалин С. Н., Особенности психологии глухого школьника, М., 1961; Воспитательная работа в интернате школы для глухих детей, под ред. С. А. Зыкова, М., 1961; О психологическом развитии глухих и нормально слышащих детей, под ред. И. М. Соловьева, М., 1962; 2. Крогиус А. А., Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики, Саратов, 1926; Земцова М. И., Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности, М., 1956; Ерастова Е. Н., Воспитание слепых детей в семье, М., 1956; Особенности восприятия у слепых и компенсация отсутствия зрения при помощи тифлотехники, [Сб. ст.], под ред. М. И. Земцовой и И. А. Соколянского, М., 1957 («Изв. АПН РСФСР», 1957, вып. 90); Особенности познавательной деятельности слепых, [Сб. ст.], под ред. М. И. Земцовой и Ю. А. Кулагина, М., 1958; Коваленко Б. И. и Коваленко Н. Б., Тифлопедагогика, вып. 1, М., 1962; Книга для учителя школы слепых, под ред. М. И. Земцовой, М., 1962; Крачковская Н. Г., Обучение слабовидящих детей, Л., 1952; Скороходова О. И., Как я воспринимаю и представляю окружающий мир. [Записки слепоглухонемой. Вступ. ст. И. А. Соколянского], М., 1956; Ярмоленко А. В., Очерки психологии слепоглухонемых, Л., 1961; 3. Левина Р. Е., Недостатки чтения и письма у детей, М., 1940; ее же, Воспитание правильной речи у детей, М., 1958; ее же, Нарушения письма у детей с недоразвитием речи, М., 1961; Вопросы логопедии, под ред. [и с предисл.] Р. Е. Левиной, М., 1959; Никишина Н. А., Работа по исправлению недостатков речи на логопедических пунктах, М., 1956; Спирова Л. Ф., Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи, М., 1957; Хватцев М. Е., Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста, М., 1957; его же, Недостатки речи у школьников, М., 1958; его же, Логопедия, М., 1959; его же, Как предупредить и устранить недостатки голоса и речи у детей, М., 1962; 4. Занков Л. В., Психология умственно-отсталого ребенка, М., 1939; Психологические особенности учащихся младших классов вспомогательной школы, отв. ред. Л. В. Занков, «Изв. АПН РСФСР», 1951, вып. 37; О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ, под ред. Л. В. Занкова, М., 1953; Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы, под ред. И. М. Соловьева, М., 1953; Психологические вопросы сочетания слова и наглядности в учебном процессе вспомогательной школы, [Сб.ст.], под ред. Л. В. Занкова, М., 1956; Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребёнка, [Сб. ст.], отв. ред. А. Р. Лурия, т. 1—2, М., 1956—58; Принципы отбора детей во вспомогательные школы, под ред. Г. М. Дульнева и А. Р. Лурия, М., 1960; Певзнер М. С., Дети-олигофрены, М., 1959; Рубинштейн С. Я., Психология умственно отсталого ребенка, М., 1959; Умственно отсталый ребенок, под ред. А. Р. Лурия, М., 1960; Обучение и воспитание умственно отсталых детей, под ред. Г. М. Дульнева и М. И. Кузьмицкой, М., 1960; Воспитательная работа во вспомогательной школе, под ред. Г. М. Дульнева, М., 1961; Изучение познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы, отв. ред. Г. М. Дульнев, «Изв. АПН РСФСР», 1961, вып. 114; Умственное развитие учащихся вспомогательной школы, под ред. Ж. И. Шиф, М., 1961.

АНСА́МБЛЬ ДЕ́ТСКИЙ (франц. ensemble, буквально — вместе) — одна из форм *художественной самодеятельности детей*; группа детей школьного возраста, представляющая единый художественный коллектив. Так же как и другие ансамбли, А. д. делятся на ансамбли песни и танца, вокальные, инструментальные, хореографические и др. А. д. чаще всего организуются во дворцах и домах пионеров, в детских секторах клубов и домов культуры, школах. А. д. содействуют эстетическому воспитанию средствами различных видов искусства (музыки, танца, художественного чтения).

Форма А. д. песни и танца была заимствована у Краснознамённого им. А. В. Александрова ансамбля песни и пляски Сов. Армии. Первые А. д. были организованы в 30-е гг. в Москве (Центральный дом детей железнодорожников) и в Ленинграде (Дворец пионеров). Большие коллективы пионерских ансамблей песни и танца успешно работают во многих городах СССР. Широко известны А. д.: Моск. дворца пионеров (под руководством В. С. Локтева), Центрального дома детей железнодорожников (под руководством С. О. Дунаевского), нар. хореографич. ансамбль «Школьные годы» Дома культуры автомобилистов г. Москвы (под руководством В. С. Константиновского) и др. За последние годы А. д. организованы в Чехословакии, Болгарии, ГДР, Польше и др.

Ансамбль песни и танца состоит из 3 основных коллективов: хора, оркестра и танцевальной группы, работающих по единому плану и общей программе. Совместная работа хора, оркестра и танцевальной группы требует от участников А. д. достаточно высокого муз. развития. Систематич. работа в спец. группах — хоре, оркестре и детской танцевальной группе является обязательным условием для дальнейшего творческого развития каждого ребёнка и всего коллектива. Обычно во время учебной работы участники хоровой и танцевальной группы делятся на возрастные группы: младшую (1—4-е классы), среднюю (5—8-е классы) и старшую (9—11-е классы). Оркестровый коллектив, помимо возрастных групп, делится ещё и на группы по степени подготовленности и по отдельным видам инструментов.

В программу ансамбля песни и танца включаются произведения для солистов, хора, танцевальной группы и оркестра.

Вокальный ансамбль — небольшая группа детей-певцов, исполняющая к.-л. вокальные произведения. Такой ансамбль работает или как кружок во внешкольном учреждении и при школе, или выделяется из хора для исполнения более сложных произведений. Участники вокального ансамбля обычно обладают более звонкими голосами и более развиты в муз. отношении.

Инструментальный ансамбль. В большом инструментальном ансамбле может быть самое различное сочетание инструментов: скрипка, альт, виолончель, домра и балалайка; домра и баян; или одни балалайки, одни домбры, ансамбль скрипок (унисон) и т. д. Для эпизодич. выступлений такие ансамбли могут выделяться из детских оркестров, отдельных музыкальных кружков; могут работать систематически как самостоятельные коллективы.

Репертуар А. д. должен быть содержательным, художественно ценным, разнообразным, соответствовать возрасту и исполнительским возможностям участников. В репертуар А. д. включаются произведения классиков и лучшие произведения современных авторов. Знакомство с музыкальными произведениями и танцами различных стран и народов и их исполнение воспитывает у детей чувство дружбы к другим народам, уважение и любовь к их искусству, расширяет кругозор детей.

Разнообразие и занимательность форм работы А. д. привлекает внимание детей, делает его одним из массовых коллективов, активных пропагандистов музыкальной песни, танца и других видов искусства (см. также *Оркестр детский*, *Танец в школе*, *Хор детский*).

В. С. Локтев. Моск

АНТИПА́ТИЯ (от греч. ἀντιπάθεια, от ἀντι — противопоставка со значением враждебности и πάθος — чувство) — эмоциональное отношение, характеризующееся неприязненным положением, неприязнью, иногда отвращением к кому-либо или чему-либо. Причиной А. могут быть отдельные черты внешнего облика человека, его голос, манера, форма общения с людьми, отдельные действия, черты характера и т. д. Так же как и *симпатия*, А. может возникнуть неосознанно (без отчётливой мотивировки) и осознанно. Неосознанная А. обычно проявляется у детей из-за недостаточности их жизненного опыта, недостаточного умения анализировать действия и поступки людей. Осознанная А. к человеку или группе людей может возникнуть на основе резкого расхождения во взглядах, вкусах, интересах, вообще разного подхода к жизни, из-за принадлежности к враждебной социальной или политической группировке. Иногда А. может превратиться в чувство ненависти. Задача воспитателя — научить ребёнка вскрывать причины того или иного эмоционального состояния, сознательно

строить свои отношения к людям на основе оценки их существенных, принципиальных достоинств и недостатков.

АНТРОПОМЕ́ТРИЯ (от греч. ἄνθρωπος — человек и μετρέω — измеряю) — метод изучения размеров и формы человеческого тела, применяемый в антропологии и медицине. Практич. применение А. находит преимущественно при исследовании этногенеза и физич. развития человека, в т. ч. при характеристике физич. развития лиц призывного возраста, при врачебном контроле за занятиями физич. упражнениями и спортом, при учёте результатов лечения и пребывания в домах отдыха и санаториях, при решении ряда вопросов, важных для промышленности (стандартизация размеров обуви, одежды, школьной мебели и т. д.).

Научную основу А. приобрела в сер. 19 в., гл. обр. благодаря трудам франц. учёного П. Брока (Broca). В дальнейшем в разработку А. значительный вклад внесли швейц. учёный Р. Мартин (Martin), сов. учёный В. В. Бунак и др.

Размер и форма тела человека характеризуются рядом измерительных и описательных признаков. В группу описательных выделяются морфологич. признаки, не поддающиеся непосредственному измерению (характерные особенности развития мускулатуры, жирового слоя, форма мягких частей лица, окраска

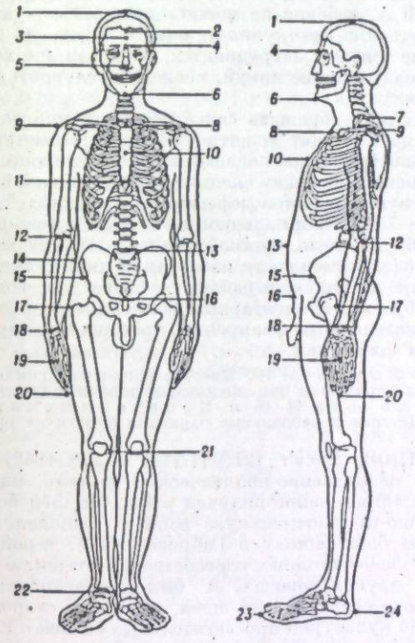


Рис. 1. Антропометрические точки: *1* — верхушка головы; *2* — волосяная; *3* — лобная; *4* — верхненосовая; *5* — нижненосовая; *6* — подбородочная; *7* — шейная; *8* — верхнегрудинная; *9* — плечевая; *10* — среднегрудинная; *11* — нижнегрудинная; *12* — лучевая; *13* — пупковая; *14* — гребешковая; *15* — остистоподвздошная; *16* — лобковая; *17* — вертельная; *18* — шиловидная; *19* — фалангова; *20* — пальцевая; *21* — верхнеберцовая; *22* — нижнеберцовая; *23* — конечная; *24* — пяточная.

волос, кожи и т. п.). Эти признаки определяются на глаз, путём сличения их вариантов с заранее установленными образцами. К группе измерительных признаков относятся рост человека (стоя и сидя), размеры головы, конечностей и их отдельных частей, измеряемые по т. н. антропометрич. точкам (определённым участкам тела). Общее число антропометрич. точек—несколько десятков (см. рис. 1). Продольные размеры измеряются антропометром (см. рис. 2), поперечные — тазомером (см. рис. 3). К числу измерительных признаков относятся также обхваты или окружности отдельных частей тела (измеряются металлич. лентой), вес тела и др. Вес тела измеряется в килограммах с точностью до десятого знака, прочие размеры — в миллиметрах.

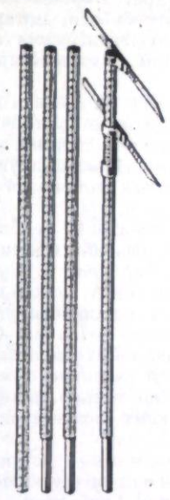


Рис. 2. Антропометр.

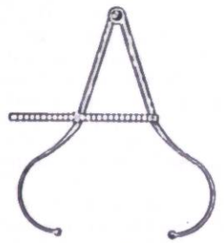


Рис. 3. Тазомер.

В зависимости от состава исследуемых А. делится на военную, физкультурную, клиническую, школьную и др.

Школьная А. приспособлена к запросам школьной гигиены. Одной из главных её задач является установление закономерностей роста и возрастно-половой дифференцировки детей. Эти признаки отображают сложные физиологич. процессы, происходящие в организме детей, и служат важными показателями их физич. развития и здоровья (см. *Анатомо-физиологические особенности детей*).

Лит.: Бунак В. В., Антропометрия, М., 1941; Рогинский Я. Я., Левин М. Г., Основы антропологии, [М.], 1955; Мартин Р., Краткое руководство по антропометрическим измерениям, пер. с нем., М., 1927; Martin R., Lehrbuch der Anthropologie, 2 Aufl., Bd 1, Jena, 1928; Grimm H., Grundriss der Konstitutionsbiologie und Anthropometrie, B., 1958.

АПА́ТИЯ (греч. ἀπάθεια, от ἀ — отрицание и πάθος — чувство) — состояние полного безразличия, вялости; пассивное отношение ко всему окружающему; часто сочетается с адинамией (затруднениями в двигательной деятельности). Устойчивая и резко выраженная А. может быть ранним признаком начинающегося нервно-психич. заболевания (шизофрения, энцефалит) или нарушения деятельности желёз внутренней секреции (см. *Микседема*). Состояние А. свойственно также больным с поражением (травмы, опухоли) лобных долей головного мозга; у детей А. бывает иногда отдалённым следствием черепно-мозговой травмы. У школьников А. может привести к значительным затруднениям в уч. деятельности, т. к. неспособность к усвоению нового материала, ослабление памяти и снижение работоспособности, наблюдаемые при А., влекут за собой плохую успеваемость. Положительное значение в практике обучения таких детей имеет правильно организованный труд, включение в коллектив, индивидуальный подход педагога. Задача педагога — возбудить и поддерживать у ребёнка интерес к учению, тренировать у него способность к напряжению. Хорошие результаты даёт помещение детей в санаторные школы для нервных детей и стимулирующее лечение.

Лит.: Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 1, М., 1955; Симсон Т. П., Шизофрения раннего детского возраста, М., 1948; Кербиков О. В., Лекции по психиатрии, М., 1955.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

АППЕРЦЕ́ПЦИЯ (от лат. ad — к и percеptio — восприятие)— зависимость восприятия от прошлого опыта, запаса знаний и общего содержания психической жизни человека, в свою очередь являющихся результатом воздействия на него внешнего мира. Большое влияние на восприятие оказывают потребности, интересы, склонности, чувства, привычки людей. Весьма велико значение взглядов, убеждений, мировоззрения человека.

Различают устойчивую и временную А. Первая представляет собой зависимость восприятия от устойчивых интересов человека, его мировоззрения, психич. склада; вторая характеризует зависимость восприятия от психич. состояния человека в данный момент (его настроения, состояния ожидания и т. п.).

Термин «А.» введён в науку нем. учёным Г. Лейбницем (1646—1716). После него теорию А. разрабатывали нем. философы-идеалисты: И. *Кант*, И. *Гербарт*, В. *Вундт*. В идеалистич. философии и психологии А. ложно понимается как проявление внутренней активности «души» или как метафизич. источник единства сознания. С материалистич. точки зрения А. может быть понята как результат системной деятельности головного мозга, складывающейся под влиянием не только наличных раздражений, но и предшествующих воздействий на мозг.

А п п е р ц е п ц и я в о б у ч е н и и — установление связи новых знаний со старыми в процессе обучения. В педагогику понятие А. введено Гербартом, основывавшим на этом понятии всю теорию педагогики как учения о способах и приёмах усвоения знаний уч-ся. В сов. педагогике термин «А.» почти не употребляется, хотя по существу понятие А. включается в неё в форме требования подготовки уч-ся к восприятию нового материала и установления постоянной связи старого с новым.

АППЛИКА́ЦИЯ (от лат. applicatio — прикладывание) — наглядное учебное пособие в виде плоскостного цветного изображения, цельного или составляемого из деталей, вырезанных из бумаги или ткани и наклеенных на бумагу, картон и т. п.

А. используются в школе, гл. обр. в младших классах, на уроках рус. яз., арифметики и рисования. В старших классах на уроках истории и географии небольшие аппликационные изображения отдельных предметов включаются как элементы в меловой рисунок учителя на классной доске для конкретизации его содержания. По мере вычерчивания рисунка на доске учитель при помощи пластилина или специальных технич. приспособлений прикрепляет в соответствующих местах заранее заготовленные аппликационные изображения. Иногда А. таким же образом используются учителем при работе с картой. Этот приём методически ценен тем, что изобразительный уч. материал преподносится уч-ся для восприятия не весь сразу, целиком, а постепенно и в строгой методич. последовательности.

Материалом для А. служит цветная бумага (чаще всего), цветные ткани и другие материалы. Способом А. могут составляться ландшафтные и сюжетные картины, рисунки отдельных предметов, узоры, орнаменты и др. А., используемые в школах как наглядные пособия, изготовляются обычно самими школами.

АПРА́КСИЯ (греч. ἀπραξία, от ἀ — частица отрицания и πρᾶξις—действие) —нарушение способности выполнять сложные предметные движения, возникающее в результате поражения определённых участков коры головного мозга (чаще всего нижнетеменной области левого полушария). Обладая нормальной силой мышц, больной оказывается не в состоянии совершить нужные предметные и символич. движения (правильно пользоваться ложкой, ножом или вилкой, писать, помахать человека пальцем и т. п.) и обычно заменяет [illegible] беспомощными, неорганизованными двигательными [illegible] пытками.

Выделяют общую и частичную А. При общей — на[illegible] шены любые двигательные процессы; при частичной [illegible] деятельность только определённых мышечных гру[illegible] напр. оральная А. (нарушение правильного польз[illegible] ния мышцами лица, рта и артикуляционного апп[illegible] та), А. левой руки и т. п.

А. в егда связана с нарушением коркового анал[illegible] и синт за сигналов, к-рые идут от кинестезич. апп[illegible] та и лежат в основе сложных произвольных движен[illegible] В зависимости от физиологич. механизмов различают [illegible] позы, пространственную А., динамич. А. (в этом с[illegible] чае сложные движения распадаются на отдель[illegible] звенья, не объединяющиеся в единую «кинетич. ме[illegible] дию»).

Явления А. могут вызывать нарушения моторной ре[illegible] (см. *Афазия*) или письма (см. *Аграфия*).

А. Р. Лурия. Моск[illegible]

А., возникшая при внутриутробных, природовы[illegible] ранних послеродовых поражениях корковых отде[illegible] двигательного анализатора, приводит к затруднения[illegible] развитии пространственной ориентировки детей, [illegible] формировании у них необходимых поз, в последовате[illegible] ности построения даже элементарных действий (ре[illegible] нок не может сам одеться, завязать бант и т. д.). П[illegible] оральной А. ребёнок не может подражать звукам, [illegible] реключиться с артикуляции одного звука на друг[illegible] Обучение письму затрудняется, т. к. он плохо за[illegible] минает направление линий, последовательность напи[illegible] ния букв.

Необходимо обращать серьёзное внимание на дет[illegible] у к-рых запаздывает развитие сложных предметных д[illegible] ствий. Своевременное последовательное, поэтапное об[illegible] чение с использованием специальных дидактич. приём[illegible] способствует развитию дефектных функций. Так, [illegible] бёнка 6—7 лет с нормальным интеллектом можно пос[illegible] пенно обучить позе, нужной для пользования каран[illegible] шом, последовательности начертания линий, смене д[illegible] жений и т. д. Сущность работы состоит в том, чтобы, [illegible] чав с обучения элементарным движениям, упрочить [illegible] последовательность и закрепить пространственную ор[illegible] ентацию движений.

М. Б. Эйдинова. Моск[illegible]

Лит.: Лурия А. Р., Высшие корковые функции че[illegible] века и их нарушения при локальных поражениях мозга, [illegible] 1962; Эйдинова М. Б. и Правдина-Винарск[illegible] Е. Н., Детские церебральные параличи и пути их преодо[illegible] ния, М., 1959.

АПРИ́ЛОВ, Васил (21.VII.1789 — 2.X.1847) — б[illegible] гарский общественно-политический деятель, писате[illegible] педагог. Образование получил в России. Вёл больш[illegible] культурно-просветительную работу. Основал перв[illegible] светскую болг. школу в Габрове (1835), к-рой за[illegible] щал всё своё состояние, способствовал созданию мно[illegible] школ в других городах. А. был пропагандистом [illegible] вых прогрессивных пед. идей, горячим сторонник[illegible] усиления культурно-просветительных связей с Росси[illegible] А. решительно отстаивал принцип обучения на родн[illegible] языке. Он считал, что обучение в школе должно на[illegible] наться с родного языка, арифметики, истории, геогр[illegible] фии и лишь после этого возможен переход к изучени[illegible] иностранных языков; древние же языки должны из[illegible] чать только те, кто собирается продолжать образова[illegible] в духовных уч. заведениях. А.— автор ряда работ, [illegible] т. ч. и педагогических: «Българските книжници или [illegible] кое словенско племе собствено принадлежи Кирилло[illegible] ската азбука?» (1841), «Денница новоболгарско[illegible] образования» (1841), «Дополнение к книге „Денница...[illegible] (1842), «Мисли за сегашното българско учение» (1847).

Лит.: Арнаудов М., Априлов — живот, дейнос[illegible] съвременници (1789—1847), София, 1935; Шишманов И. [illegible] В. Е. Априлов, Неофитъ Рилски и Неофитъ Бозвели. Сборн[illegible] на Българската Академия на науки то, София, 1926, кн. [illegible]

АРГЕНТИ́НА (Argentina) — государство в Южной Америке. Федеративная республика. Площадь — 2,8 млн. км². Население — 21,7 млн. чел. (1962). Столица — г. Буэнос-Айрес. Гос. язык — испанский.

Просвещение. Первые школы на территории А. возникли в период её колонизации испанцами (16 в.). Эти школы были организованы миссионерами с целью обращения местных жителей (индейцев-гуарани, кверанди и др.) в католич. веру. Большую роль в создании первых школ сыграл орден иезуитов. После провозглашения независимости А. (1816) стала постепенно складываться система школ, находившихся в ведении ун-тов. Такой порядок управления школами был заимствован из наполеоновской Франции. Для сер. 19 в. характерно распространение франц. влияния, в частности пед. идей Вольтера, Д. Дидро, Ж. Ж. Руссо. В 1844 был принят первый закон об обязательном нач. обучении. Однако диктатура Х. М. Росаса (1829—52), выражавшая интересы крупных помещиков, задерживала развитие нар. образования. После падения диктатуры Росаса большое влияние на развитие нар. образования оказала деятельность Д. Ф. *Сармьенто* (президент в 1868—74). Он добился больших гос. ассигнований на просвещение, значительного расширения сети нач. школ, нек-рого распространения светского образования; получили развитие библиотечное дело, театры, науч. учреждения. Эта политика проводилась, хотя и менее интенсивно, непосредственными преемниками Сармьенто. С начала 900-х гг. линия правительства определяется как всё более и более реакционная. В период диктатуры Х. Д. Перона (1946—55) цифры, характеризующие нар. образование, в официальных источниках намеренно завышались; от руководства нар. образованием были отстранены наиболее прогрессивные педагоги, 1200 учителей ср. школ и преподавателей ун-тов были сняты с работы за то, что их взгляды были неугодны правительству. После свержения режима Перона школьные программы были пересмотрены. В начальных, средних и пед. школах была введена новая дисциплина — «демократическое воспитание», основной целью к-рой является объяснение уч-ся преимуществ буржуазной республиканской формы правления. Большую роль в нар. образовании А. по-прежнему играет католич. церковь. В А. имеется значительное количество т. н. признанных школ, т. е. частных школ, получающих гос. ассигнования. Большинство этих школ конфессиональные.

Обучение обязательно с 6 до 14 лет. В 1572 дошкольных учреждениях воспитывалось (1960) 81,2 тыс. детей. Нач. школа — 7-летняя. В ней преподаются: арифметика, геометрия, исп. яз., география, история, естественная история, составление семейного бюджета, музыка, рисование, домоводство (для девочек) и правила поведения. Для преподавания в нач. школе характерны т. н. активные методы, основывающиеся на стремлении максимально удовлетворить интересы уч-ся с тем, чтобы развить у них активное стремление к знанию («центры интереса», работа группами и т. д.). Однако следование исключительно за интересами детей приводит нередко к бессистемности обучения. Большинство учителей применяет при обучении чтению и письму т. н. метод целых слов. 10% нач. школ (гл. обр. в сельских местностях) являются однокомплектными. В 1960 в 16839 нач. школах было 2806 тыс. уч-ся. Ср. школа (коллегии и лицеи) — 5-летняя, состоит из 2 циклов—3 и 2 года. В 1-м цикле преподаются: исп. яз., иностранный яз., математика, элементы физики и химии, естествознание, география, история, граждановедение, рисование, музыка, ручной труд, практич. бухгалтерия. Для тех, кто намерен поступить во 2-й цикл на классич. отделение, преподаётся еще лат. яз. 2-й цикл состоит из классического и реального отделений. На реальном отделении преподаются лит-ра, 2 иностранных яз., математика, физика, химия, естествознание, география, история, граждановедение, философия, музыка. На классич. отделении к перечисленным дисциплинам добавляется еще лат. яз. В 1960 в 995 ср. школах было ок. 178 тыс. уч-ся. На базе нач. школы работают 5- и 6-летние проф. школы (индустриальные, коммерческие, драматич. искусства, прикладного искусства и др.). В 1960 в них было ок. 270 тыс. уч-ся. Учителей нач. школы готовят 5-летние нормальные школы, в к-рые принимаются окончившие нач. школу. По окончании нормальной школы уч-ся могут поступить в 4-летние пед. ин-ты, готовящие учителей ср. школы. В 1960 в 614 пед. уч. заведениях было 139317 уч-ся, в высших учебных заведениях было 155 тыс. студентов. Ун-ты имеются в Буэнос-Айресе (осн. в 1821), Кордове (1613), Ла-Плате (1884), Санта-Фе (1919) и др.

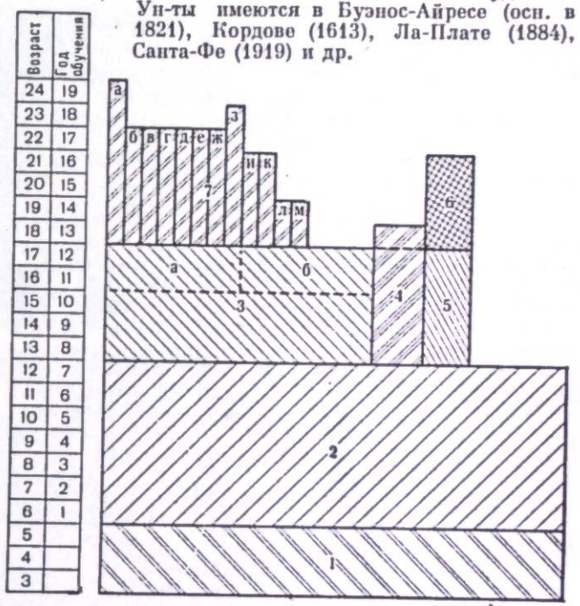


Схема системы народного образования Аргентины: *1* — дошкольные учреждения; *2* — начальная школа; *3* — средняя школа: *а* — классическое отделение, *б* — реальное отделение; *4* — профессиональные школы; *5* — нормальная школа; *6*—педагогический институт; *7* — университеты: *а*— медицинский ф-т, *б*— филологический, *в*— исторический, *г* — естественный, *д*— сельскохозяйственный, *е*— математический, *ж*— ветеринарный, *з*— юридический и инженерный, *и* — фармацевтический, *к* — бухгалтерский, *л*—средние спец. школы, *м* — юридическая школа.

Крупнейшие библиотеки: Национальная (682794 тт.), Нац. конгресса (300 тыс. тт.), Нац. библиотека аргент. учителей и уч-ся (100 тыс. тт.) в Буэнос-Айресе, Центральная библиотека нац. ун-та в Ла-Плате (200 тыс. тт.). Музеи: естественных наук, нац. музей изящных искусств, нац. историч. музей, школьный музей Сармьенто и др. в Буэнос-Айресе, естественноисторический в Мендосе и др.

Р. Б. Иоффе. Москва.

АРЕНДТ (Arendt), Рудольф (1.IV.1828—15.V.1902)— немецкий педагог, профессор химии Лейпцигского политехнического института и преподаватель реального училища. Первым разработал методику преподавания химии в средней школе. Последователь И. Гербарта в педагогике, А. считал, что преподавание уч. предмета надо строить так, чтобы раскрывались воспитательные возможности, заложенные в естественных науках. По его мнению, система изложения уч. материала должна быть подчинена исключительно особенностям

мышления уч-ся, к-рый якобы видит и устанавливает связь между явлениями совсем в ином плане, чем это имеет место в науке. Вместо научной систематики уч. предмета А. ввёл «методическую», основанную на формальной классификации по одному лишь признаку—сложности химич. состава вещества (элементы, бинарные соединения и т. д.). А.—сторонник индуктивного метода преподавания; обобщениям теоретич. характера он совсем не уделяет внимания. В Германии методич. взгляды А. были развиты и продолжены Вильбрандом, К. Шейдом и др. Труды А. оказали значительное влияние и на рус. методику и технику учебного химич. эксперимента.

Соч.: Didaktik und Methodik des Chemie-Unterrichts, Münch., 1895; Technik der Experimentalchemie, Bd 1—2, Lpz., 1880—82; 5 Aufl., Lpz., 1925.

Лит.: Шейд К., Методика преподавания химии, М., 1935; Etzold F., Rudolf Arendt, «Berichte der deutschen Chemischen Gesellschaft», B., 1902. *В. Л. Рысс.* Москва.

АРЖЕНИКОВ, Константин Петрович [17(29).XI. 1862—22.III.1933] — русский педагог, методист по арифметике. В 1886 окончил физико-математич. ф-т Моск. ун-та. В 1886—98 — преподаватель математики в Новинской, а затем Поливановской учит. семинариях. В 1892 он принимает участие в составлении программы по математике для учит. семинарий Моск. уч. округа. С 1897 активно участвует в организуемых земством учит. курсах, где читает методику арифметики и руководит практикой (в Костроме, Рыбинске, Ярославле и других городах). С 1899 — преподаватель математики в старших классах женской гимназии и методики арифметики в 8-м пед. классе в Костроме. А. организовал при гимназии «образцовую» школу, где под его руководством ученицы давали уроки. В 1918—30 преподавал математику на рабфаке (в Костроме). А. много занимался методикой преподавания арифметики. Особенность его методики — обилие практич. указаний в форме хорошо разработанных уроков. Следуя идеям А. Н. *Гольденберга*, А. завершил построение методики арифметики на основе изучения действий.

Соч.: Метрические меры, 2 изд., М., 1911; Сборник арифметических задач и примеров для начальных народных училищ. [Для 1—4 года обучения], М.—П.—Х., 1918; Методика начальной арифметики, 24 изд., М.—П.—Х., 1919; Методика начальной арифметики, 3 изд., М., 1939.

Лит.: Пчелко А. С., К. П. Арженикова, в кн.: Хрестоматия по методике начальной арифметики, М., 1940, с. 75—80.

АРИСТОТЕЛЬ (Ἀριστοτέλης) (384—322 до н. э.) — древнегреческий мыслитель, идеолог античного рабовладельческого общества. Родился в греч. колонии Стагира во Фракии. В 367 поселился в Афинах, где получил философское образование в Академии *Платона*, в к-рой состоял 20 лет. В 343, по приглашению македонского царя, стал воспитателем царского сына Александра, впоследствии знаменитого полководца. В 335 вернулся в Афины, где основал свою философскую школу (Ликей), просуществовавшую несколько столетий.

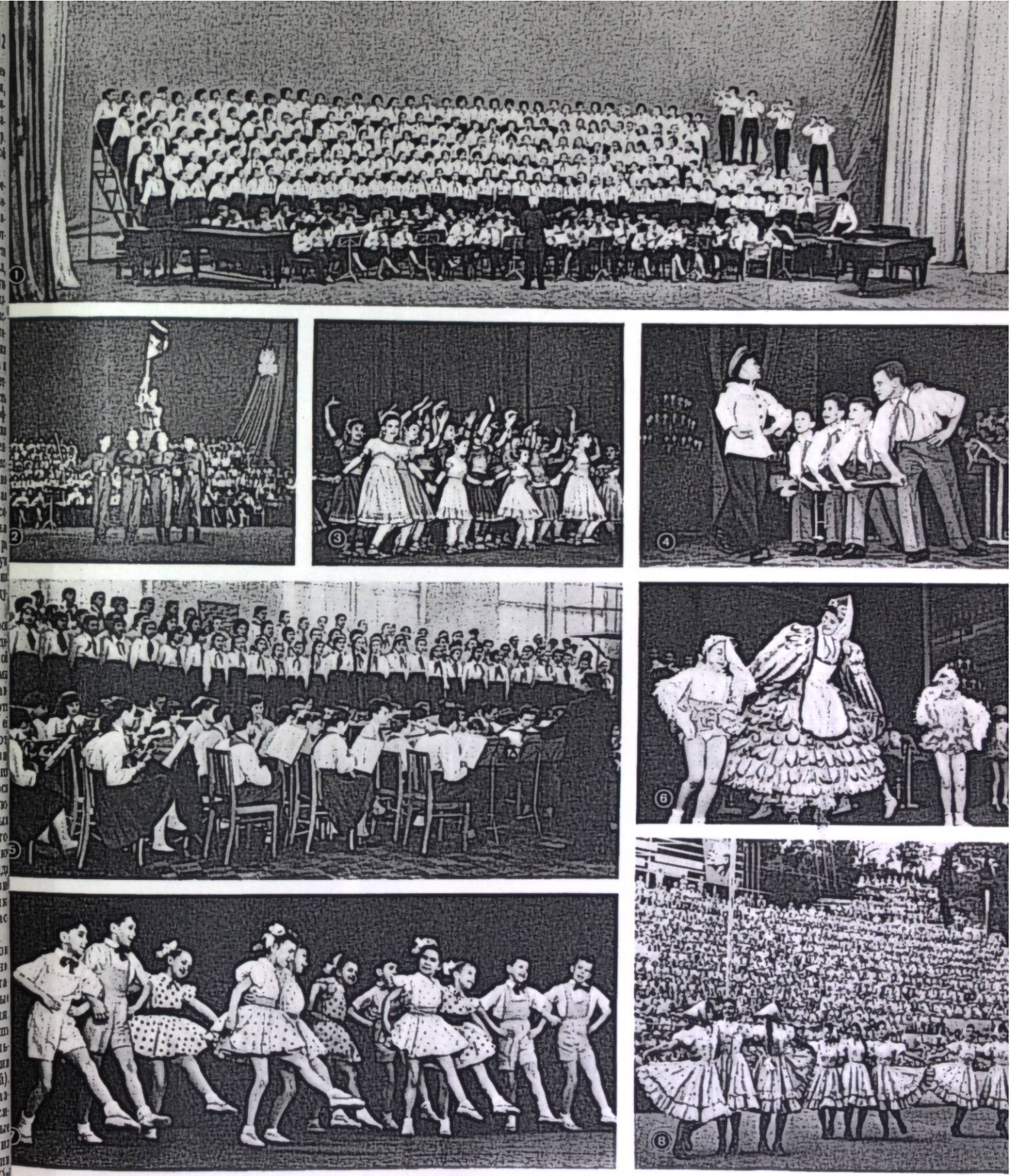


Сочинения А. охватывают все области знания того времени: философию, логику, психологию, естествознание, историю, политику, этику, эстетику. Важнейшее философское произведение А. — «Метафизика». Его логич. произведения собраны под общим названием «Органон». Из естественнонаучных работ А. наибольшее значение имеет «Физика». Из сочинений, посвящённых общественно-политич. вопросам, наиболее видное место занимает «Политика». К этим работам примыкают работы по этическим (гл. обр. «Этика») и эстетическим (гл. обр. «Поэтика») вопросам. В трактате «О душе» дан анализ различных сторон психики (мышления, памяти, эмоций и т. д.). Пед. вопросам А. не посвятил отдельных исследований, но многократно затрагивал эти вопросы в различных сочинениях (гл. обр. в «Этике» и «Политике», а также отчасти в «Афинской политии»).

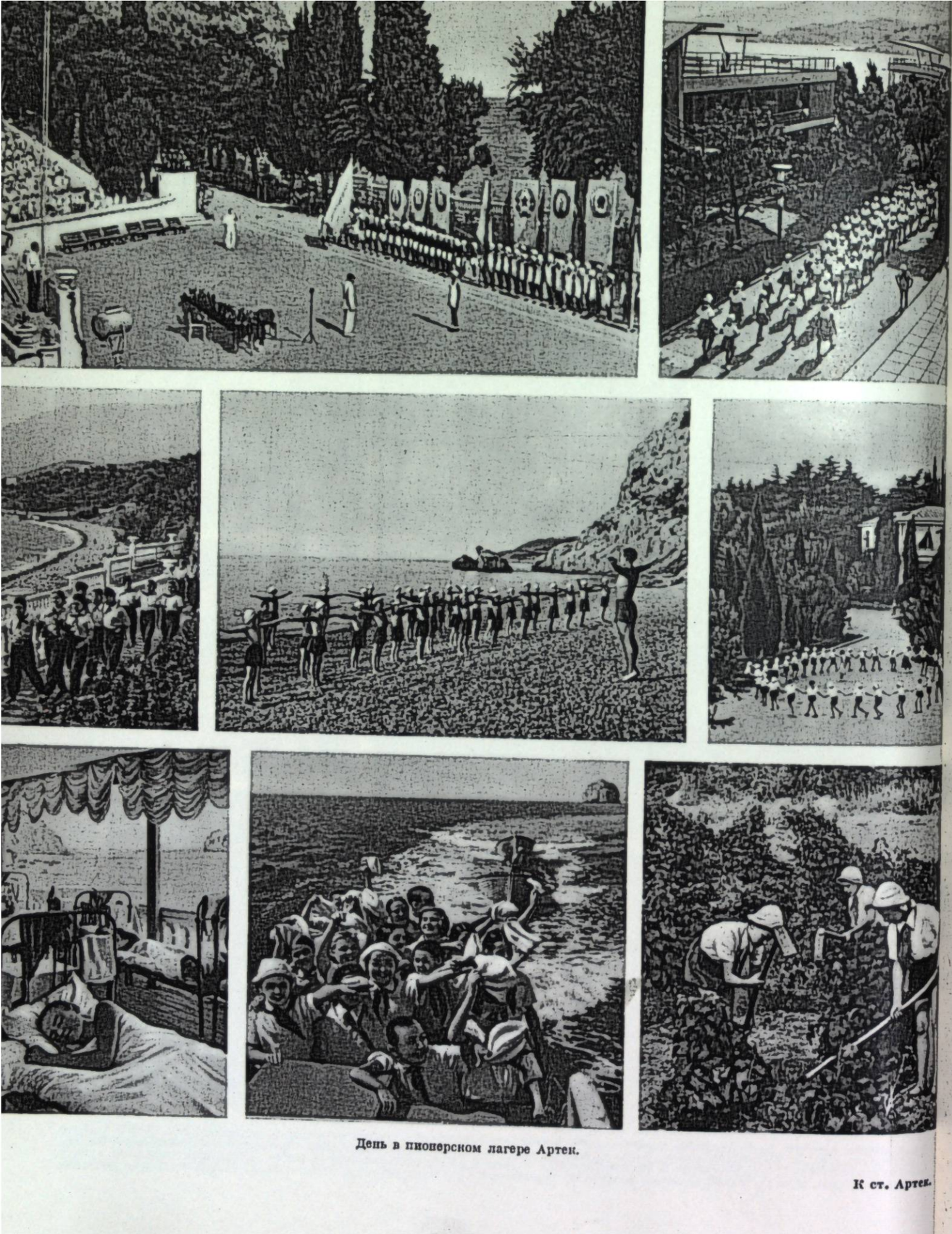
В своей философской концепции А. стремился преодолеть дуализм своего учителя Платона, разделившего мир на не связанные между собой мир идей и мир явлений. А. признавал, что мир един и идеи вещей неотделимы от самих вещей. Различая во всяком предмете вещество и форму, А. уподоблял идею форме и считал, что вещество становится вещью, получая ту или иную форму. Вещество без формы — это, по мнению А., низший предел существования мира; высший предел— чистая, безматериальная форма (бог). Между чистой материей и чистой формой располагаются все вещи и явления мира. Мир развивается от одного мыслимого предела к другому, каждая новая ступень существования является материей для след. стадии развития. Т. о., жизнь есть непрерывный процесс развития. Для общих философских взглядов А. характерны постоянные колебания между материализмом и идеализмом. Признавая объективность природы и непрерывность её развития, А. источником всякого движения считал неподвижное, и всё движущее начало — бога. Неоднократно указывая на зависимость «изменений души» от «телесного состояния», А. вместе с тем объяснял жизнь активности души. Положив в основу познания объективного мира чувственный опыт, ощущения, составляющие первую ступень познания, источником высшей ступени познания (абстрактного мышления) А. признавал «разумную душу», якобы независимую от тела.

А. обобщил позитивные достижения натурфилософов и врачей, накопленный ими опыт познания психич. деятельности людей. Исходя из своей общей философской концепции, А. считал, что душа и тело неотделимы друг от друга (как форма и материя), что душа составляет сущность тела. Поэтому учение о душе у А.— это общее учение о жизни и её функциях, включающее и органич. отправления и сознательную жизнь. В соответствии с такой трактовкой А. различал 3 разных вида души: растительную, к-рая проявляется в питании и размножении; животную (волевую), проявляющуюся в ощущениях и желаниях; разумную, характеризующуюся мышлением. Каждая из них относится к разным уровням жизни: первая специфична для растений, вторая — для животных, третья — для человека, обладающего познающим и деятельным разумом. Эти 3 вида души являются последовательными формами развития психики и связаны у человека с различными функциями его души — питательной, чувствующей и рассудочной.

На основании этой концепции А. развивал и свою теорию воспитания «свободнорождённых граждан». 3 видам души, по А., соответствуют 3 стороны воспитания — физическое, нравственное и умственное, к-рые должны быть тесно связаны. Исходя из идеи развития, А. считал, что от природы у человека имеются лишь зародыши способностей, к-рые развиваются в результате воспитания. Цель воспитания состоит в развитии высших сторон души — разумной и животной (волевой). Т. о., практике *афинского воспитания*, сочетавшей различные стороны воспитания, А. дал философско-психологическое теоретич. обоснование, высказав впервые мысль о природосообразности воспитания. Исходя из идеи природосообразности, А. сделал первую в истории педагогики попытку дать возрастную периодизацию. Он различал 3 главных возрастных периода: до 7 лет, от 7 лет до половой зрелости (14 лет) и от 14 лет до 21 года. Большое значение А. придавал дошкольному воспита-



К ст. Ансамбль детский. 1—3. Ансамбль песни и танца Московского городского дворца пионеров и школьников: 1. Хор и оркестр. 2. Кубинский танец. 3. Индийский танец. 4—6. Ансамбль песни и танца Центрального дома детей железнодорожников. Москва: 4. «Пионерский поезд». 5. Хор и оркестр. 6. Танец «Цыплята». 7. Народный хореографический ансамбль «Школьные годы» Дома культуры автомобилистов. Москва. Танец «Детская полька». 8. Выступление в Артеке ансамбля песни и танца Минского дворца пионеров.



День в пионерском лагере Артек.

К ст. Артек.

нию и особенно игре. До 7 лет дети воспитываются дома; с 7 лет мальчики должны посещать школу. В период начального обучения дети занимаются гимнастикой, чтением, письмом, грамматикой, счётом, рисованием, пением. А. рассматривал воспитание как средство укрепления гос. строя, поэтому считал, что все школы должны быть государственными. Все граждане, указывал он, должны получить тождественное воспитание, приучающее их к гос. порядку. Однако А. не имел в виду рабов, к-рых рассматривал только как «говорящие орудия».

Цель физич. воспитания, по А.,— развитие сильного, красивого, ловкого тела. Большое значение в системе воспитания он придавал музыке. Задачей нравственного воспитания, с точки зрения А., является развитие дееспособности, активности, волевого начала. Содержанием нравственного воспитания, по А., должно быть развитие качеств, необходимых для рабовладельцев: умение держать рабов в повиновении, чувство собственного достоинства и чести, храбрость, мужество и т. п. Типично рабовладельческим является и предостережение А. против физич. труда, к-рым, как полагал А., следует заниматься только рабам; по его мнению, надо воздерживаться и от занятий, «выполняемых за плату», т. к. эти занятия отнимают досуг, необходимый для развития интеллектуальных и нравственных сил. Природные задатки, навыки и разум — таковы, по А., движущие силы развития, на к-рые опирается воспитание вообще и нравственное воспитание в частности.

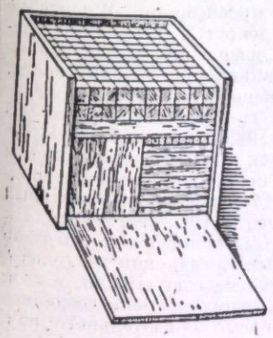
Пед. система А., основанная на требовании гармонич. развития личности, была вершиной теоретич. пед. мысли античного мира. Являясь, по характеристике Ф. Энгельса, «самой всеобъемлющей головой» среди др.-греч. философов, А. оказал огромное влияние на последующее развитие всей научной, в т. ч. и педагогической, мысли. Передовые прогрессивные мыслители опирались на материалистич. и диалектич. тенденции его учения, реакционные—на идеалистич. и метафизические.

Соч.: Aristotelis opera. Ed. Academia regia borussica, v. 1—5, Berolini, 1831—70; в рус. пер.— Метафизика, М.—Л., 1934; Физика, 2 изд., М., 1937; О душе, М., 1937; Политика, СПБ, 1911; Афинская полития, 2 изд., М., 1937; Этика, СПБ, 1908; Поэтика, Л., 1927.

Лит.: Маркс К. и Энгельс Ф., Немецкая идеология, Соч., 2 изд., т. 3, М., 1955; Энгельс Ф., Анти-Дюринг, М., 1957; его же, Диалектика природы, М., 1955; Ленин В. И., Соч., 4 изд., т. 38 (Конспект книги Гегеля «Лекции по истории философии»; Конспект книги Аристотеля «Метафизика»); Зелинский Ф. Ф., Педагогические воззрения Платона и Аристотеля, П., 1916; Жураковский Г. Е., Очерки по истории античной педагогики, М., 1940; Медынский Е. Н., История педагогики, М., 1947; Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф., История педагогики, 2 изд., М., 1959.

АРИФМЕ́ТИКА в школе (от греч. ἀριθμός — число) — см. *Математика* в школе.

АРИФМЕТИ́ЧЕСКИЙ ЯЩИК — наглядное учебное пособие по арифметике для начальной школы. Создание его приписывается Э. Тиллиху, ученику И. Г. Песталоцци. А. я. содержит кубики, брусочки и пластины с нанесёнными на них делениями. Кубики обозначают единицы, брусочки — десятки, пластины—сотни. В совр. конструкции А. я. часть пластин заменена кубом и параллелепипедами. Используется при обучении счёту, изучении состава чисел, знакомстве с элементарной геометрией и др.



АРКИН, Ефим Аронович [1(13).I.1873—31.I.1948]—советский педагог и врач, доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПН РСФСР (с 1947). В 1897 окончил мед. ф-т Киевского ун-та. Пед. деятельность начал в 1907 лектором по курсу физиологии и детских болезней в средних мед. школах Москвы. С 1919 вёл научно-пед. работу в высшей школе и н.-и. учреждениях. В 1930—45 — профессор Моск. гос. пед. ин-та им. В. И. Ленина. А.— один из создателей сов. системы дошкольного воспитания. Разрабатывал также проблемы семейного и физич. воспитания, физиологии человека и гигиены.

Соч.: Физиология человека, 8 изд., М., 1929; Мозг и душа, 4 изд., М., 1928; Человек, 5 изд., М.— Л., 1928; Беседы о воспитании, [2 изд.], М., 1945; Особенности школьного возраста, 2 изд., М., 1947; Физическое воспитание в детском саду, 2 изд., М.—Л., 1946; Работа детского сада с семьей, 2 изд., [М.], 1947; К дошкольным работникам, «Дошкольное воспитание», 1947, № 10; Некоторые вопросы семейного воспитания, «Семья и школа», 1947, № 1; Участок детского сада, «Дошкольное воспитание», 1948, № 2; Дошкольный возраст, 5 изд., М., 1948; Родителям о воспитании. Воспитание ребенка в семье от года до зрелости, 2 изд., М., 1957.

АРМСТРОНГ (Armstrong), Генри Эдуард (6.V.1848—13.VII.1937)—англ. педагог, проф. химии Высшей технич. школы в Лондоне. Последователь Г. *Спенсера* в педагогике, пропагандист исследовательского (эвристического, естественнонаучного) метода в обучении. Конкретизируя идею Спенсера — «ученик до всего доходит сам»— применительно к преподаванию химии, А. считал, что «начинающий... должен быть поставлен в положение первого исследователя», что уч-ся должны сами проводить эксперименты, к-рые являются средством открытия прежде неизвестного. Опыты, по А., должны являться первым и основным источником знания. Метод А. привлёк учителей к разработке осн. проблем методики преподавания химии в ср. школе. Недостатки метода А.: замедленность темпов обучения (уч-ся не может в часы занятий открыть всё, что ему следовало бы знать), эмпиризм (путь «от опыта к опыту» оставляет в неведении уч-ся относительно общего плана исследования), односторонее применение индукции (отрицание других методов преподавания).

Соч.: Эвристический метод обучения или искусство предоставлять детям самим доходить до познания предметов (Глава из истории английских школ), извлечение и перевод проф. А. П. Павлова, М., 1900.

Лит.: Fowles G., Lecture experiments in chemistry, 4 ed., L., 1957; Eyre Y. V., Henry Edward Armstrong, 1848—1937, L., 1958.

В. Л. Рысс. Москва.

АРМСТРОНГ (Armstrong), Самюэл Чапмен (30.I.1839—11.V.1893) — американский педагог, сторонник отмены рабовладения. Родился на Гавайских о-вах, сын миссионера. Учился в Гонолулу. В гражданской войне 1861—65 в США командовал одним из негритянских полков (достиг чина бригадного генерала). Большая заслуга А.— разработка проекта организации уч. заведения для негров и индейцев. В 1868 А. удалось основать в Хэмптоне (штат Виргиния) платный ин-т — «Нормальный и сельскохозяйственный ин-т» для подготовки педагогов из детей негров, а впоследствии также и индейцев. До конца жизни он руководил этим ин-том. Целью ин-та было создание учит. кадров для негритянского и индейского населения. Кроме общеобразовательных предметов, в ин-те обучали многочисленным ремёслам (кузнечному, сапожному, бондарному, плотницкому, ткацкому), а также рациональному ведению с. х-ва, к-рое занимало большое место в программе обучения. Несколько уч. заведений типа ин-та, созданного А., возникло и в других штатах страны.

Лит.: Ogden R. C., S. Ch. Armstrong. A sketch, N. Y., 1894; Bennett Ch. A., History of manual and industrial education up to 1870, Peoria, 1926; Knight E., Education in the United States, [Boston], 1929.

Л. Н. Гончаров. Москва.

АРМЯНСКАЯ СОВЕ́ТСКАЯ СОЦИАЛИСТИ́ЧЕСКАЯ РЕСПУ́БЛИКА (Армения). Образована 29 ноября 1920. Площадь — 29,8 тыс. км². Население — 1958 тыс. чел. (на 1 января 1962, оценка). Столица — г. Ереван.

Просвещение. В арм. школах, существовавших до 5 в., преподавание велось на ассирийском и греч. яз. Создание арм. просветителем и педагогом Месропом *Маштоцом* в конце 4 в. арм. алфавита способствовало развитию школьного образования на родном языке. В различных областях А. при поддержке гос-ва были открыты школы первоначальной грамотности. После раздела А. Ираном и Византией (387) и падения арм. гос-ва (428) многие школы были закрыты, а часть их полностью перешла в ведение монастырей. Возникшие в 6 в. монастырские школы готовили гл. обр. церковнослужителей. Дети арм. знати получали образование дома. Нек-рые монастырские школы повышенного типа — вардапетараны (вардапет — учитель, учёный) готовили высших духовнослужителей и учителей. Среди деятелей средневековой арм. школы известны учёные и педагоги— Анания Ширакаци, Оганес Гитнакан, Григор Магистрос, Оганес Саркаваг, Нерсес Мшеци, Оганес Воротнеци, Григор Татеваци, Товма Мецобеци и др. В сер. 7 в. в А. вторглись арабы. Араб. завоевание на целое столетие замедлило процесс развития экономики и культуры арм. народа. С восстановлением арм. гос-ва на части территории А. в 9—11 вв. начался новый подъём нац. культуры. Открылись новые светские общественные школы. Гос-во взяло на себя часть расходов на содержание уч. заведений. Возникают арм. академии (чемаран), ун-ты (амалсаран) и другие уч. заведения. Из ср.-век. школ наиболее известны Санаинская академия, Ахпатская школа мудрости, Анийская философская школа, Гладзорский и Татевский ун-ты, Нор-Гетикская школа и др. В школах, помимо религиозно-богословских наук, преподавались философия, риторика, грамматика, арифметика, геометрия, музыка, рисование; уч-ся обучались переплётному делу и другим ремёслам, связанным с изготовлением книги. В 10 в. славилась монастырская школа Нарекаваик, во главе к-рой стоял философ Анания Нарекаци, много сделавший для обучения уч-ся философским и математич. наукам. В сер. 11 в. ослабленная феод. распрями А. вновь подверглась агрессии Византии, а затем была завоёвана сельджуками, беспощадно разорявшими арм. народ. В конце 11 в. в исконных землях А. возникло новое арм. княжество; а в 1080 из разрозненных арм. княжеств в Киликии (на побережье Средиземного м.) образовалось Киликийское арм. гос-во. В Киликии существовали общественные домашние школы. Они находились в ведении гос-ва, к-рое снимало дома для обучения детей, содержало учителей за счёт гос. казны. Из педагогов киликийских школ наиболее известен поэт и общественный деятель Нерсес Шнорали (12 в.). Его наставления «Воспитание учащихся детей» и «Взамен букваря» написаны в виде коротких стишков, с помощью к-рых уч-ся обучались азбуке и правилам поведения в школе.

Завоевателям не удалось уничтожить многовековую культуру арм. народа; был сохранён ряд школ, Татевский ун-т (до 1415), к-рый вырастил десятки учёных, писателей, художников и музыкантов.

Росту культурного движения в А. помогло возникновение книгопечатания на арм. яз. В 1512 в Италии вышла первая печатная книга на арм. яз. Позже арм. типографии открылись во многих городах Европы и Азии. В А. первая типография была создана в 1771 (в Эчмиадзине), а в 1776 — первая бумажная фабрика. В 1780 в Петербург была перевезена из Лондона арм. типография. В ней печатались буквари, учебники, а также пособия для обучения рус. языку в арм. школах.

В 1828 Вост. Армения была присоединена к России. Это способствовало нац. возрождению и развитию арм. культуры.

Из стен основанного в Москве в 1815 Лазаревского ин-та вост. яз. (существовал до 1918) вышли известные арм. писатели, педагоги, языковеды, передовые общественные деятели. Нерсесяновское училище (1824—1921), открытое в Тифлисе Нерсесом Аштаракеци, дало арм. народу сотни учителей, учёных, писателей и деятелей культуры. Созданные в 30-х гг. 19 в. Ереванская и Шушинская духовные семинарии готовили не только деятелей церкви, но и учителей нац. школ.

Из арм. педагогов 20—30-х гг. 19 в. наиболее известны Арутюн Аламдарян (1796—1834) и Месроп Тагиадян (1803—58).

В 60—70-х гг. 19 в. открываются одно- и двухклассные *церковно-приходские школы*, к-рые содержатся на средства, получаемые с прихожан, и ряд частных женских школ в Тбилиси, Ереване, Баку, Александрополе, Константинополе. В Эчмиадзине основывается Арм. духовная академия (1874) — высшее уч. заведение, готовившее гл. обр. церковнослужителей, а также учителей для арм. школ.

Для развития передовой пед. мысли и нар. образования в А. большое значение имела деятельность основоположника новой арм. литературы и педагогики Х. *Абовяна*, революционного демократа, поэта, философа и педагога М. *Налбандяна*, известного просветителя и педагога С. И. *Назаряна*, писателя и педагога Г. *Агаяна*.

В 70—80-х гг. 19 в. издаются пед. журналы и газеты, спец. труды по теории и истории педагогики, переводятся на арм. яз. классики педагогики. В развитии школы и пед. мысли в конце 19 — начале 20 вв. видное место принадлежит А. Багатряну (1843—83), С. Мандиняну (1844—1915), Н. Тер-Гевондяну (1848—1920), Р. Перперяну (1848—1907), а также И. Арутюняну и О. Тер-Миракяну — редакторам пед. журнала «Нор дпроц» («Новая школа»), издававшегося в 1908—13. Выдающиеся деятели Коммунистич. партии С. Г. Шаумян (1878—1918), С. С. Спандарян (1882—1916) и др. уделяли большое внимание вопросам нар. образования, боролись за воспитание детей в духе пролетарского интернационализма.

Под влиянием революц. движения 1905—07, охватившего в А. широкие массы рабочих и крестьян, царское пр-во вынуждено было разрешить открытие армянских церковно-приходских школ (число к-рых к 1914 достигло 217) и увеличить число гос. нач. школ. В 459 государственных и церковно-приходских школах в 1914 обучалось 34,7 тыс. уч-ся, составлявших очень незначительный процент детей школьного возраста. Больше 85% населения А. было неграмотно. В период господства буржуазно-националистич. пр-ва дашнаков (1918—20) часть школьных зданий была разрушена. В 1918—19 в А. действовало нерегулярно 166 школ (18,6 тыс. уч-ся).

После победы Сов. власти в А. (ноябрь 1920) были изданы декреты, провозгласившие, что все школы и культурные учреждения переходят в ведение гос-ва, школы объявляются светскими и отделяются от церкви; во всех школах вводится преподавание на родном яз. Был создан нар. комиссариат просвещения. В сентябре 1921 Совнарком А. принял декрет о ликвидации неграмотности среди взрослого населения. Стали открываться школы и курсы по ликвидации неграмотности.

Была создана массовая, общедоступная единая трудовая школа. В 1921/22 уч. г. в А. действовало 545 школ, в 1922/23—607, а в 1925/26 — около 800. По сравнению с 1914 число уч-ся в 1925 увеличилось в 2,5 раза. Началась работа по подготовке и переподготовке учит. кадров. В 1914 в общеобразовательных школах работало 1146 учителей, в 1925 уже 2,6 тыс.

В январе 1921 в Ереване был основан нар. ун-т, на базе к-рого в 1922 был открыт Ереванский гос. ун-т.

В 1929/30 уч. г. работало 900 массовых школ, в т. ч. 88 семилетних и средних. К этому времени создались условия для введения всеобщего обязательного нач.

обучения. В 1932/33 многие нач. школы были реорганизованы в семилетние. В 1940 было введено всеобщее обязательное семилетнее обучение. В конце 30-х гг. А. стала республикой сплошной грамотности. К 1940/41 количество школ увеличилось до 1218, в т. ч. было 325 средних, 572 семилетние и 255 начальных. Число уч-ся выросло до 333 тыс. В организации и развитии нар. образования в сов. А. деятельное участие принимали педагоги-коммунисты А. Иоаннисян, А. Мравян, Т. Мушегян, С. Давтян, Д. Тер-Симонян, Л. Арисян, А. Егиазарян, М. Сантросян, А. Шаваршян и др.

В 30-е гг. большое развитие получило высшее и спец. образование. Кроме ун-та, были созданы Ереванский арм. пед. ин-т, политехнический, с.-х., медицинский, зооветеринарный, русский учительский, а потом и русский пед. ин-ты; пед. училища, техникумы и другие спец. средние уч. заведения.

В период Вел. Отечеств. войны количество школ и других уч. заведений не только не сократилось, но и несколько увеличилось. Школы работали бесперебойно. В 1945 в А. было осуществлено всеобщее обязательное семилетнее образование. В большинстве школ были созданы уч. мастерские и опытные участки, укрепилась материально-технич. база школы, была организована производственная практика уч-ся. С 1956 в 34 городских и сельских школах в порядке опыта проводилось специализированное обучение по особому уч. плану. Были созданы ученические учебно-производственные бригады в колхозах и совхозах.

В соответствии с законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) и аналогичным законом, принятым Верховным Советом Арм. ССР (1959), был разработан план школьной сети, организации производственного обучения уч-ся старших классов и трудового устройства части уч-ся, окончивших восьмилетнюю школу (при реорганизации школы строго учитывались условия и особенности каждого города, района, каждой школы). Вопросы перестройки школы и дальнейшего развития системы нар. образования обсуждались на 1-м съезде учителей А. (1960) и 7-й сессии Верховного Совета Арм. ССР (1962).

В 1961/62 уч. г. была в основном закончена перестройка общеобразовательной школы.

В 1962/63 уч. г. действовало 1402 общеобразовательные школы, в т. ч. 716 восьмилетних, 161 вечерняя (сменная, сезонная), 355 средних политехнических с производственным обучением. Общее количество уч-ся этих школ достигло 408 тыс. чел. (в 11 раз больше, чем в 1914/15). В 28 школах-интернатах воспитывалось ок. 10 тыс. детей, а в 8 школах с продлённым днём — 2 тыс. детей.

Создана разветвлённая сеть дошкольных и внешкольных учреждений. Дошкольное воспитание до революции находилось в частных руках (было 2—3 частных детских сада с незначительным числом детей). В 1959 в 329 детских садах воспитывалось 19,2 тыс. детей, работало более 1400 воспитателей. В 1963 число детских садов и яслей-садов достигло 551 с общим количеством детей св. 40 тыс. В 1963 функционировало 38 дворцов и домов пионеров и школьников, более 40 детских и юношеских спортивных школ, 3 детские экскурсионно-туристич. базы, 42 пионерских лагеря, 3 станции юных натуралистов, 1 станция юных техников, Ереванский театр юного зрителя.

В семилетнем плане предусмотрено дальнейшее развитие высшего и среднего спец. образования. В 1959 образован Комитет Совета Министров Армянской ССР по высшему и среднему специальному образованию. В 1962/63 в 10 вузах обучалось св. 22 тыс. студентов. В 41 среднем специальном уч. заведении и 29 профессиональных технич. училищах — более 23 тыс. уч-ся.

Пед. кадры готовят Ереванский ун-т, пед. ин-ты им. Х. Абовяна и В. Брюсова, а также заочный пед. ин-т и ин-т физич. воспитания. Ежегодно сотни учителей повышают свою квалификацию на курсах Ин-та усовершенствования учителей.

До Вел. Окт. социалистич. революции в А. насчитывались единицы учителей с высшим образованием. В 1962/63 из 24 тыс. учителей ок. 70% имели высшее и незаконченное высшее образование. Значительную помощь школам А. оказало Мин-во просвещения РСФСР, направив на работу в школы А. более 400 учителей рус. яз. и лит-ры.

В связи с перестройкой нар. образования Мин-вом просвещения и н.-и. ин-том пед. наук (осн. в Ереване в 1939) разработаны новые уч. планы и программы. Усовершенствованы учебники арм., рус. и иностр. яз., арм. и рус. лит-ры, истории арм. народа и географии А. и других предметов. Значительные изменения внесены в программы биологии и производственного обучения с учётом местных условий. Впервые созданы программы для вечерних (сменных, сезонных) общеобразовательных школ. С 1957/58 преподавание рус. яз. в арм. школах введено с 1-го класса, для чего созданы специальные уч. плакаты и пособия. Учпедгизом А. ежегодно издаётся более 100 наименований учебников для ср. школы тиражом более 3 млн. экз., дидактич. материалы (схемы, плакаты и др.), методич. пособия и пед. лит-ра. Из учебников, изданных за последние годы на основе новых программ, следует отметить учебники по родной лит-ре для 5-го и 6-го классов Ас. Асатряна, для 7-го класса М. Мкряна и для 8-го класса Т. Джугаряна и В. Есаян, учебники рус. яз. для 3-го класса Н. Савоян и Н. Давтян, 5-го класса П. Фоляна, 6-го класса П. Фоляна и Р. Давтян, 8-го класса П. Симонян, Б. Мазлумяна и Л. Заргарян, учебники грамматики рус. яз. для 6-го и 7-го классов М. Алавердяна и А. Секояна и др.

Подготавливаются новые экспериментальные учебники. Издано уже 2 таких учебника: учебник арм. яз. для 4-го класса, учебник по родной природе. В составлении новых учебников принимают активное участие лучшие учителя республики — Л. Парсаданян, В. Есаян, Н. Савоян, Н. Давтян, Р. Давтян, С. Саркисян, Л. Заргарян и др.

По математике, физике, химии, истории и ряду других предметов используются учебники РСФСР, к-рые переводятся на арм. яз.

Изданы работы по теории и истории педагогики и методике преподавания отдельных дисциплин: коллективные труды н.-и. ин-та школ «Воспитательная работа в школе» (1956), «Письменные работы по армянскому языку» (1961); «Педагогические условия нравственного воспитания» Г. Г. Карамяна (1958), «Методика армянского языка» А. С. Гарибяна (1955), «Методика русского языка в армянской школе» Р. Л. Мелкумяна и М. А. Каракешишяна, «Великий армянский просветитель педагог Хачатур Абовян» М. А. Сантросяна (1953), «Микаел Налбандян о воспитании» С. К. Худояна (1955), «Уч. пособие по психологии» М. Мазманяна, «Методика армянской литературы» (5—8-й классы) Т. Джугаряна (1962) и др.; выпускаются сборники материалов республиканских «Педагогических чтений».

С 1926 издаётся пед. журнал «Советакан манкаварж» («Советский педагог»), с 1932 — газета «Советакан дпроц» («Советская школа»); с 1957 печатается методический журнал «Русский язык в армянской школе». Выпускаются дет. газета «Пионер канч» («Пионерский зов») и журнал «Пионер». Ежегодно издаётся св. 1,1 тыс. названий книг.

В республике более 2800 библиотек, в т. ч. Гос. публичная библиотека им. А. Мясникяна, Ереванская библиотека школьников им. Хико Апер, всемирно извест-

ный Матенадаран (ныне Н.-и. ин-т старых рукописей при Совете Министров Арм. ССР); 1100 клубных учреждений, 22 музея, 558 киноустановок (1961), 12 театров. Издаётся 91 газета (в т. ч. 83 на арм. яз.) и 63 журнала. В Академию наук Арм. ССР (основана в 1943) входят 34 н.-и. ин-та, сектора, лаборатории и музея (на 1 января 1962).

Лит.: Мовсесян С. А., Состояние народного образования и распространение марксистских педагогических идей в Армении (1900—1917), Ереван, 1955 (на арм. яз.); Мовсесян А. Х., Сантросян М. А. и Навикян Г. А., Очерки по истории общеобразовательной школы Советской Армении, Ереван, 1955 (на арм. яз.); Мовсесян А. Х., Очерки по истории армянской школы и педагогики (X—XV вв.), Ереван, 1958 (на арм. яз.); Армянские педагоги в XIX—XX вв., т. 1—2, Ереван, 1958—61 (на арм. яз.); Симонян Ш., Достижения народного образования в Советской Армении за 40 лет, Ереван, 1961 (на арм. яз.). *С. К. Худоян.* Ереван.

АРНОЛД (Arnold), Томас (13.VI.1795—12.VI.1842) — английский педагог. Став в 1828 директором *паблик скул* в Регби, А. за счёт классич. яз. усилил роль математики, истории и новых яз. На первое место он ставил задачу развития умственных способностей уч-ся и подготовку их к самовоспитанию, добивался, чтобы у детей создавалось собственное суждение об изучаемом предмете.

Главной задачей школы А. считал нравств. воспитание. Идеал человека в его представлении — это «джентльмен-христианин». Большое место в школе занимали религиозные проповеди, молитвы, пение псалмов. А. придавал важное значение жизни уч-ся в коллективе, взаимной ответственности его членов, воспитанию младших уч-ся старшими. Уч-ся выпускного класса помогали ему в управлении школой. Телесные наказания А. допускал лишь за аморальные проступки. Учителей и воспитателей А. подбирал среди тех, кто разделял его пед. взгляды.

Деятельность А. была направлена на улучшение воспитания детей правящего класса, будущих руководителей английского бурж. гос-ва. Принципы воспитания А. нашли применение в гос. *грамматических школах*, во многом стали англ. традицией.

Соч.: The miscellaneous works of Thomas Arnold, 2 ed., L., 1858.

Лит.: Stanley M. A., The life and correspondence of Thomas Arnold, v. 1—2, L., 1845. *В. П. Лапчинская.* Москва.

АРНО́ЛЬД, Игорь Владимирович [6(18).III.1900—20.X.1948] — советский математик и методист, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (1947). В 1929 окончил физико-математич. ф-т Моск. ун-та. Пед. деятельность начал в 1920 преподавателем математики рабфака в Одессе. С 1930 вёл научно-пед. работу в высшей школе. В 1944—48 — старший науч. сотрудник Н.-и. ин-та методов обучения АПН. А. разрабатывал проблемы методики преподавания математики в ср. школе, в частности методики преподавания арифметики и алгебры.

Соч.: Теоретическая арифметика, 2 изд., М., 1939; Отрицательные числа в курсе алгебры, М.— Л., 1947; Показатели степени и логарифмы в курсе элементарной алгебры, М.— Л., 1949, и др.

АРСЕ́НЬЕВ, Александр Михайлович [р.22.VIII (4.IX).1906] — советский педагог, кандидат педагогических наук, доцент, действительный член АПН РСФСР (с 1959). Член Коммунистической партии с 1927. В 1930 окончил пед. ф-т Академии коммунистич. воспитания им. Н. К. Крупской. В 1923 начал пед. деятельность учителем сельской нач. школы в Можайском р-не Моск. обл. В 1949—58 — зам. министра просвещения РСФСР. Член президиума АПН. Директор Н.-и. ин-та общего и политехнич. образования АПН. С 1960 — президент Пед. об-ва РСФСР. Разрабатывает проблемы науч. обоснования сов. системы пед. образования и перспективы развития общеобразовательной школы.

Соч.: Роль Н. К. Крупской в строительстве Советской школы, М., 1958; Советская школа на современном этапе, совм. с И. А. Каировым и др., М., 1961; Основы коммунистического воспитания, совм. с Ф. Ф. Королевым, Г. Е. Глезерманом и др., 2 изд., М., 1962; Повышение квалификации учителей, М., 1962; Über die Grundzüge der sozialistischen und kommunistischen Erziehung, в сб.: Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europa, B., 1962.

АРТЕ́К (от др.-греч. ὄρτυξ — перепёлка; по преданию, уголок отдыха огромных стай перепёлок во время перелётов через море) — всесоюзный пионерский лагерь им. В. И. Ленина. Осн. в 1925. Расположен в Крыму, вблизи Гурзуфа у подножия Медведь-горы, в живописной местности. Протяжённость территории А. вдоль побережья Чёрного м.—7 *км*; общая площадь — более 200 *га*. А.— единый лагерь, в состав к-рого входят 8 лагерей-дружин («Горная», «Морская», «Лазурная», «Кипарисная», «Озёрная», «Речная», «Лесная» и «Полевая»). В 1925 в А. отдохнуло всего 320 пионеров, а в 1941 лагерь мог принимать уже 1020 пионеров в смену. В период Вел. Отечеств. войны и годы временной оккупации Крыма А. функционировал на Алтае. Фашистские захватчики нанесли А. огромный ущерб: полностью были разрушены Нижний лагерь, дворец Суук-Су, пристань, электростанция и мн. др. После освобождения территории А. (апрель 1944) и проведения восстановительных работ А. в августе принял 500 пионеров. 13 сент. 1945 в связи с 20-летием А. был награждён Орденом Трудового Красного Знамени; в 1957 ему присвоено имя В. И. Ленина. В 1960 А. был награждён почётной грамотой Всемирного Совета Мира. С 1925 по 1962 в А. отдыхало более 150 тыс. детей из всех республик Сов. Союза и 35 зарубежных стран. С 1960 в А. ежегодно отдыхает более 15 тыс. детей; 50% всех путёвок — бесплатные, они вручаются пионерским активистам, отличникам учёбы, воспитанникам детских домов, детям из многодетных семей и др. С 1958 в одном из артековских лагерей — «Морском» — открыт международный пионерский лагерь.

В период уч. года в 3 артековских лагерях работают восьмилетние школы. Каждый артековский лагерь имеет хорошо оборудованную станцию юных техников.

Полная ярких впечатлений, интересная и содержательная жизнь в А. — увлекательные игры и походы, экскурсии, различные конкурсы и состязания, знаменитые артековские костры и встречи со знатными людьми СССР и зарубежными гостями, море и солнце — остаётся памятной на всю жизнь для каждого пионера, побывавшего в этом лагере. В играх, спорте, в походах, в различных пионерских делах рождается дружба между детьми разных рас и национальностей.

По плану строительства и реконструкции А. к 1965 будут построены новые благоустроенные лагеря, стадион, городок науки и техники, портовые и пляжные сооружения, подвесная дорога, заповедник и т. д. В 1965 А. будет принимать одновременно 6 тыс. пионеров.

В лагере проводится большая профилактич. работа по предупреждению инфекционных заболеваний и травматизма, а также санитарно-просветительная работа. Каждый лагерь имеет свои изоляторы, физиокабинеты и др. Вновь выстроен и вступил в эксплуатацию лечебный корпус с бальнеологич. отделением.

Лит.: Памяти друга пионеров З. П. Соловьева, М., 1930; Свистов В., Есть местечко в Крыму (очерки об Артеке), Симферополь, 1961; Артек глазами ребят, Симферополь, 1962. *Д. А. Трисевич.* Артек.

АРТЁМОВ, Владимир Алексеевич [р.23.IV(5.V).1897] — советский психолог, доктор педагогических наук, профессор. В 1918 окончил историко-филологич. ф-т Моск. ун-та и в том же году начал пед. деятельность преподавателем логики, психологии и литературы в ср. школах г. Яранска Вятской губ. (ныне Кировская обл.). С 1921 ведёт научно-пед. работу в вузах и н.-и. ин-тах Москвы. С 1934 возглавляет кафедру психологии и Лабораторию экспериментальной фонетики и психологии речи 1-го Моск. гос. пед. ин-та иностранных языков. А.

разрабатывает проблемы общей психологии, психологии речи и психологии обучения иностранным яз., а также экспериментальной фонетики, в частности вопросы производства, восприятия и понимания речи.

Соч.: О репродуктивных процессах, в сб.: Проблемы совр. психологии, т. 3, М., 1928; Абсолютное и относительное в психологии, «Психология», 1930, т. 3; Детская экспериментальная психология. Школьный возраст, 2 изд., М.— Л., 1931; Психология восприятия, в кн.: Сборник, посвящённый 35-летию научной деятельности Д. Н. Узнадзе, Тб., 1945; Лабораторные занятия по экспериментальной психологии, М., 1951; Очерк психологии, М., 1954; Экспериментальная фонетика, М., 1956; Курс лекций по психологии, 2 изд., Х., 1958; Языковая культура речи, М., 1961; Тон и интонация. Доклад на IV Международном конгрессе по фонетич. знаниям. Хельсинки, 4—9 сент. 1961, М., 1961, и др.

АРТИКУЛЯЦИО́ННЫЙ АППАРА́Т (от лат. articulo — расчленяю) — см. *Речевой аппарат.*

АРТИКУЛЯ́ЦИЯ РЕЧЕВА́Я — см. *Речевая артикуляция.*

АРХИ́ВЫ по народному образованию в СССР (лат. archivum — архив) — собрания важнейших документальных материалов по вопросам воспитания, обучения и образования. Эти материалы раскрывают историч. ход развития нар. образования и пед. науки и тем самым служат источником науч. исследований и содействуют решению практич. задач нар. образования.

Центральный государственный исторический архив СССР (Ц Г И А) в Ленинграде. Имеет большое количество фондов, содержащих материалы по истории педагогики и нар. образования 19 — нач. 20 вв. (до 1917) и частично за 18 в. Осн. место среди них занимают фонды Мин-ва нар. просвещения: Комиссии об учреждении нар. училищ (1782—1802), Департамента нар. просвещения (1802—1917), Гл. правления училищ (1803—63), Учёного комитета (1817—31, 1856—1917), Комитета устройства уч. заведений (1826—42), Отдела пром. училищ (1893—1917), Комитета об учреждении училищ взаимного обучения (1818—1831), Комитета рассмотрения уч. руководств (1850—1856) и др.

Особое значение имеет фонд Департамента нар. просвещения, где сосредоточена осн. часть материалов по всем вопросам педагогики и нар. образования за период св. 100 лет (1802—1917). В фонде содержатся материалы об ун-тах, ин-тах, высших женских курсах, средних и низших уч. заведениях всех типов, о науч. учреждениях и обществах: отчёты уч. округов, дирекций нар. училищ, науч. учреждений и уч. заведений, уставы и штаты, уч. планы, программы и обозрения преподавания, уч. пособия и руководства, списки учебников и книг для чтения и другие документы, отражающие деятельность уч. заведений и науч. учреждений, материалы по внешкольному образованию, статистика нар. образования, личные дела о научной и пед. деятельности профессоров и преподавателей.

Аналогичные материалы по вопросам технич. образования за 1893—1917 находятся в фонде Отдела пром. училищ Мин-ва нар. просвещения.

Большое количество документов сосредоточено в фонде Учёного комитета Мин-ва нар. просвещения за столетие (1817—1917) по рассмотрению уч. программ, книг, пособий и руководств для всех уч. заведений, проектов по учёной и уч. части.

В самостоятельную группу документов выделены «высочайшие» указы, рескрипты, «всеподданнейшие» доклады по всем вопросам деятельности Мин-ва за 1782—1917.

В фондах Синода — Канцелярия Синода (1707—1918), Канцелярия обер-прокурора Синода (1742—1917), Уч. комитет (1807—1918), Училищный совет (1885—1918) — содержатся материалы, отражающие организацию и деятельность духовных уч. заведений (начальных, средних и высших) за 18—20 вв., в частности в фонде Училищного совета — осн. масса материалов по церковно-приходским школам.

В фондах Ведомства учреждений императрицы Марии сосредоточены материалы о постановке обучения и воспитания в женских уч. заведениях, благотворительных заведениях, воспитательных домах и приютах (ин-ты благородных девиц, гимназии, коммерческие училища, проф. курсы медицинские, педагогические, технические, ремесленные и т. д.). В фондах Мин-ва нар. просвещения и Ведомства учреждений императрицы Марии имеются также материалы о выдающихся педагогах: К. Д. Ушинском, Н. А. Вышеградском, В. П. Острогорском, Д. И. Тихомирове и др.

В фондах мин-в торговли и промышленности, финансов, земледелия, путей сообщения и др., в особенности в делах учёных комитетов и уч. отделов министерств, содержатся документальные материалы по специальным подведомственным им высшим, средним и низшим уч. заведениям.

В фондах учреждений царской цензуры имеются дела об издании пед. журналов в России, начиная с первых: «Педагогический журнал» (1833—34), «Журнал для воспитания» (1857—59), «Русский педагогический вестник» (1857—61), «Учитель» (1861—70) и «Ясная Поляна» (1861—62).

Значительные материалы по истории просвещения имеются также в фондах Гос. думы, Гос. совета, Комитета министров, Совета министров. На все материалы фондов имеются описи и к большинству — алфавитные указатели. Имеется также картотека, отражающая документальные материалы А. по истории нар. просвещения.

З. И. Малкова. Ленинград.

Центральный государственный архив Октябрьской революции, высших органов государственной власти и органов государственного управления СССР (Ц Г А О Р) в Москве. Располагает документальными материалами по вопросам культурного строительства и народного образования, возникшими в результате деятельности органов гос. власти и гос. управления, а также учреждений, непосредственно занимавшихся вопросами нар. образования.

Фонд Нар. комиссариата просвещения РСФСР (Наркомпроса РСФСР), 1917—1946. Содержит декреты и постановления Рабоче-крестьянского пр-ва по вопросам нар. просвещения, положения о Наркомпросе, его управлениях, отделах, приказы и циркуляры, протоколы и материалы к ним Большой и Малой комиссий по просвещению, Коллегии Наркомпроса.

Фонд Гл. управления социального воспитания и политехнич. образования детей (Главсоцпос РСФСР, 1921—30). Включает материалы отделов Главсоцвоса и местных отделов, опытно-показательных учреждений, протоколы съездов и конференций по дошкольному воспитанию, школе, социально-правовой защите несовершеннолетних, борьбе с беспризорностью.

Фонд Гл. управления научными, научно-художественными музейными учреждениями Наркомпроса (Главнаука, 1922—30).

Фонд Гос. учёного совета при Наркомпросе РСФСР (ГУС, 1919—33). Содержит протоколы заседаний Совета, планы науч. учреждений, научно-педагогической и школьной секции, переписку о реформе высшей школы.

Фонд Всероссийской чрезвычайной комиссии по ликвидации безграмотности при НКП (ВЧКЛБ, 1920—30). Тезисы докладов, резолюции и другие документы Всероссийского съезда по ликвидации безграмотности. Циркуляры, инструкции, планы работ и методич. планы комиссии.

Фонд Гл. политико-просветительного комитета (Главполитпросвет, 1920—30). Включает постановления ВЦИК и СНК РСФСР, приказы, циркуляры и инструкции; положение о Главполитпросвете и его местных органах; отчёты, доклады, сводки и переписку о состоянии и методах работы; материалы о работе нар. домов, клубов, изб-читален и библиотек; протоколы заседаний, стенограммы и доклады Всероссийских и губернских съездов по внешкольному образованию; статьи и рукописи Н. К. Крупской по вопросам внешкольного образования и политико-просветительной работы.

Фонд Гл. комитета проф.-технич. образования НКП РСФСР (Главпрофобр, 1921—28). Включает материалы, охватывающие период заведования НКП всеми видами учреждений проф.-технич. характера (до передачи их секторам кадров наркоматов, трестов и хоз. объединений), в т. ч. социально-экономических, педагогических, медицинских ин-тов, музыкальных и художественных ин-тов, техникумов, школ и курсов, музыкальных, художественных и драматич. студий, консерваторий, художественно-пром. мастерских, политехникумов и проф.-технич. курсов разных специальностей для рабочих, школ фабрично-заводского ученичества, уч. мастерских и рабочих ф-тов. Материалы Всероссийских съездов и конференций по различным видам проф. образования.

Фонд Совета культурного строительства при Президиуме ВЦИК (1931—37). Содержит материалы о работе Советов культурного строительства на местах. Докладные записки о ликвидации неграмотности и малограмотности, планы работ по школьному и дошкольному воспитанию, по внешкольной работе с детьми, политпросветработе.

Кроме того, ЦГАОР располагает материалами секретариата Н. К. Крупской в Наркомпросе РСФСР (1922—39). Они содержат письма учителей, пионеров и школьников, письма трудящихся и ответы на них Н. К. Крупской; стенограмму 1-го Всероссийского съезда общества «Долой неграмотность»; отзывы и замечания Н. К. Крупской на учебники, программы, методич. пособия и др. В ЦГАОРе находится также архив М. Н. Покровского (1887—1933): доклады, отчёты, статистич. сведения по отдельным вопросам работы Наркомпроса, Главполитпросвета, Главнауки, вузов, рабфаков и др.; материалы в связи с 60-летием М. Н. Покровского, письма к нему.

Фонды, относящиеся к правовой защите детей, — материалы Комиссий по улучшению жизни детей при ВЦИК РСФСР (1921—38) (документы о работе по борьбе с детской беспризорностью, переписка с местными учреждениями НКП об охране детства, отчёты о работе местных деткомиссий); Всероссийского совета защиты детей при НКП РСФСР (1919—21) (отчёты и доклады Всероссийского и губернского советов защиты детей, отчёты инструкторов и уполномоченных о состоянии учебной и воспитательной работы, о борьбе с беспризорностью и дефективностью; сведения о работе по снабжению детей, детских домов, колоний, приютов).

Фонды по вопросам высшего образования — материалы Всесоюзного комитета по высшему технич. образованию при ЦИК СССР (1932—36); Всесоюзного комитета по делам высшей школы при Совнаркоме СССР (ВК ВШ, 1936—45); Мин-ва

высшего, среднего и спец. образования (1946—53). Они содержат: документы по подготовке специалистов для нар. х-ва страны (уставы, уч. планы, программы, номенклатуры специальностей); отчёты о работе вузов и техникумов, стенограммы совещаний и др.

В эти фонды входят также материалы Центрального ин-та инструкторов-организаторов нар. просвещения (1922—24) (уч. планы ин-та, протоколы лекций и докладов студентов, собраний студентов, отчёты окончивших ин-т).

Фонды профессиональных союзов содержат материалы о проф.-технич. образовании—Всесоюзного центрального совета профессиональных союзов (ВЦСПС), Центрального бюро Всероссийского союза учителей-интернационалистов (1918—19); стенограммы 1-го и 2-го Всероссийских съездов союза (с записями выступлений В. И. Ленина), протоколы Центрального бюро и местных профорганизаций, переписку.

Фонды содержат также материалы ЦК Союза работников просвещения (ЦК Рабпрос, 1919—34): стенограммы, протоколы и резолюции Всероссийских и Всесоюзных съездов союза, 1-го Всесоюзного учит. съезда (1925), Всесоюзного съезда науч. работников, дошкольных работников (1931), различного рода конференций; материалы по обследованию сельских школ Грузии, Армении, Азербайджана, о пятилетнем плане культурного строительства, о социалистич. соревновании, об участии учительства в социалистич. переустройстве деревни, инструкции по переподготовке учителей, об условиях труда работников просвещения, отчёты по обследованию науч. учреждений и детских домов и т. д.

К ним относятся фонды Комиссии по изучению истории проф. движения при ЦК профсоюза работников просвещения (Истпроф при ЦК Рабпроса, 1921—30; материалы Комиссии и её отделений за 1924—28, материалы по истории проф. движения работников просвещения в копиях за 1866—1924); архив ЦК профсоюза работников дошкольных учреждений и детских домов (1934—48; материалы до объединения в профсоюз начальной и ср. школы); архив ЦК профсоюза работников высшей школы и науч. учреждений (1939—53; материалы до объединения в профсоюз работников просвещения и социалистич. культуры).

Фонды по вопросам просвещения 1917. Содержат материалы Мин-ва нар. просвещения Временного пр-ва (временные правила об управлении делом нар. образования на местах, материалы по реформе вузов и студенческим делам, по вопросам проф. обучения); Гос. комиссии по нар. образованию при Мин-ве нар. просвещения Временного пр-ва (законопроекты, постановления, журналы заседаний бюро комиссии, бюллетени Госкомитета и другие материалы).

По заявкам исследователей изготовляются машинописные копии, фотокопии и микрофильмы документов. На каждый фонд имеется опись.

Е. Т. Захарова, А. В. Цейцан. Москва.

Центральный государственный архив РСФСР (Ц Г А) в Москве. Содержит документальные материалы по истории развития нар. образования в РСФСР и вопросам педагогики за 1920—47. Это фонды высших и центральных органов гос. власти и управления РСФСР.

В фонде Совета Народных Комиссаров РСФСР (1941—45) находятся постановления по осн. вопросам нар. образования в годы Вел. Отечеств. войны: строительство новых школ и их материальное обеспечение, восстановление школ в районах, освобождённых от фашистской оккупации, создание сети детских домов для детей, оставшихся без родителей в годы войны, организация обучения молодёжи, выбывшей из школы в связи с уходом на производство. Там же сосредоточены годовые отчёты о деятельности Наркомпроса, материалы о структуре и штатах учреждений

системы нар. образования, о пед. кадрах, о работе вузов, техникумов и специальных средних уч. заведений, о восстановлении прежних и открытии новых пед. ин-тов.

В фонде Гос. плановой комиссии (Госплан) Совета Министров РСФСР находятся планы развития нар. х-ва и культурного строительства по РСФСР и отдельным авт. республикам, губерниям и областям в основном за период 1925—45, а также статистич. данные о количестве общеобразовательных школ, техникумов, вузов, их контингенте, материально-технич. обеспеченности, расчёты потребности в пед. кадрах и т. д.

Наиболее широко представлены документальные материалы в фонде Наркомпроса РСФСР (1921—46) с его структурными частями и в фондах учреждений системы Наркомпроса. В материалах Секретариата НКП РСФСР находятся постановления, распоряжения и приказы НКП РСФСР за 1924—46, стенограммы заседаний президиума Коллегии и Коллегии Наркомата за 1925—46, выступлений руководителей по делам просвещения А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, М. Н. Покровского, О. Ю. Шмидта и др.

В материалах Гл. инспекции НКП (1926—1946), Учебно-методич. совета (1931—46), Управления начальных и ср. школ (1930—46), Управления школ рабочей молодёжи и школ взрослых (1934—46), Гл. управления вузов и педучилищ (1930—46) хранятся отчёты о работе краевых и обл. отделов нар. образования, докладные записки инспекторов, стенограммы 1-го Всероссийского съезда по политехнич. образованию (1930), 1-го Всероссийского съезда по вопросам всеобщего нач. обучения (1931), различных совещаний, материалы по методике преподавания отдельных предметов, подготовке учебников, уч. программы, отзывы на учебные и методич. пособия.

Вопросы просвещения представлены также в документальных материалах фондов Главсоцвоса (1921—30), Главпрофобра (1923—30), Гос. учёного совета (ГУС), Комитета по просвещению нац. меньшинства (Комнац НКП, 1920—23), Всероссийской чрезвычайной комиссии по ликвидации безграмотности (ВЧКЛБ).

В фонде Всероссийской чрезвычайной комиссии по ликвидации безграмотности (ВЧКЛБ, 1920—30) хранятся материалы Всероссийских съездов по ликвидации безграмотности (1922, 1923), 1-го Всероссийского съезда общества «Долой неграмотность» с выступлениями М. И. Калинина, Н. К. Крупской, А. В. Луначарского и др.; всероссийских и всесоюзных методич. совещаний по вопросам ликвидации неграмотности.

В фонде Гос. учёного совета (ГУС) Наркомпроса РСФСР (1922—33) находятся материалы по руководству программно-методич. работой учреждений по просвещению со стороны Президиума и секций — научно-педагогической, социально-экономической, просвещения, национальностей и др.: типовые уч. планы для вузов, списки уч. лит-ры, рецензии на учебники и уч. пособия и т. д.

Каждый архивный фонд имеет опись, позволяющую ориентироваться в материале. В случае необходимости читатель может заказать машинописные копии, фотокопии и микрофильмы. *Т. Н. Долгорукова.* Москва.

Центральный партийный архив Института марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. Состоит из 5 секций. Секция документов К. Маркса и Ф. Энгельса (включая материалы франц. утопистов, документы по истории франц. бурж. революции конца 18 в., революций 1830 и 1848). Секция документов В. И. Ленина (включая материалы семьи Ульяновых). Секция историко-партийных документов, включающих личные фонды

выдающихся деятелей КПСС: Ф. Э. Дзержинского, М. И. Калинина, С. М. Кирова и др. Секция документов междунар. рабочего и коммунистич. движения и Секция кино-фотофонодокументов. В каждой из секций содержатся материалы по вопросам коммунистич. воспитания и различных видов народного образования.

В центральном партийном А. выделен фонд Н. К. Крупской, отражающий её многообразную пед. деятельность, начиная с подготовительных материалов к её труду «Народное образование и демократия».

К числу спец. А. по нар. образованию относятся: Центральный А. Министерства просвещения РСФСР и Научный А. Академии пед. наук РСФСР.

Центральный архив Министерства просвещения РСФСР. Создан в 1920 (подотдел Управления делами). Постепенно разрастаясь, он объединил документальные источники, соответствующие многообразным в то время функциям Наркомата просвещения, ведавшего всей системой просвещения. Все документальные материалы Наркомпроса РСФСР (до 1947) переданы в Центральный гос. архив РСФСР и в ЦГАОР, а с 1947 в Центральном А. Министерства просвещения РСФСР сосредоточены общие материалы по нар. образованию, протоколы заседаний Коллегии и материалы по функциональным частям Мин-ва — Гл. управлению восьмилетних школ, Гл. управлениям ср. школ, детских домов и школ-интернатов, Гл. управлению высших и средних пед. уч. заведений (ГУВУЗ), Гл. управлению учебно-технич. промышленности (Главучтехпром), Гл. управлению по снабжению и торговле учебно-наглядными пособиями, оборудованием (Главснабпрос). Эти материалы представлены в виде планов, отчётов, программ, методич. разработок, докладных записок, стенограмм совещаний и т. д. Все документы и материалы имеют описи и доступны для пользования. *М. Л. Бедова.* Москва.

Научный архив Академии педагогических наук РСФСР (А П Н). Основан в 1944. Содержит документы 13 н.-и. ин-тов Наркомпроса РСФСР, существовавших до организации АПН (1918—44), Центральной агробиологич. станции юных натуралистов, 1-й опытной станции НКП РСФСР, Центральной экспериментальной пед. лаборатории НКП РСФСР и обществ «Труд и отдых детей», «Сетлемент», «Помощь учащимся детям» под руководством С. Т. *Шацкого.* В нём сосредоточиваются А. н.-и. ин-тов и учреждений АПН РСФСР, а также фонд диссертаций, защищённых в АПН.

Значительную часть А. представляют фонды педагогов и деятелей по нар. образованию: В. П. *Вахтерова*, В. И. *Чарнолуского*, Н. В. *Чехова*, Н. Н. *Иорданского*, С. И. *Шохор-Троцкого*, К. Н. *Вентцеля*, Е. А. *Флериной* и др.

Во всех авт. республиках есть свои центральные А., в краях и областях краевые или обл. А. с филиалами в крупных районных центрах, содержащие местные материалы по нар. образованию, напр. в Ленинградском, Московском обл. А.— архивы крупных вузов, учит. ин-тов и др. В Томске — Центральный гос. архив РСФСР Дальнего Востока.

В союзных республиках: УССР — Центральный гос. А. Октябрьской революции и социалистич. строительства в Харькове, Центральные гос. историч. А. в Киеве и Львове и филиал в Харькове, Центральный гос. А. кино-фото-фонодокументов в Киеве; БССР — Центральный гос. А. Октябрьской революции, Центральный гос. литературный А. и Центральный гос. А. кино-фото-фонодокументов в Минске, Центральные гос. историч. А. в Могилёве и Гродно; Груз. ССР — Центральный гос. А. Октябрьской революции, Центральный гос. историч. А. и Центральный гос. А. кино-фото-фонодокументов в Тбилиси, филиал Центрального гос. А. Октябрьской революции в Кутаиси; Арм.

ССР —Центральный гос. А. Октябрьской революции, Центральный гос. историч. А. и Центральный гос. А. кино-фото-фонодокументов в Ереване; Азерб. ССР— Центральный гос. А. Октябрьской революции и Центральный гос. историч. архив в Баку; Казах. ССР— Центральный гос. А. в Алма-Ате; Узб. ССР — Центральный гос. А. и Центральный гос. мед. А. в Ташкенте; Туркм. ССР — Центральный гос. А. в Ашхабаде; Тадж. ССР — Центральный гос. А. в Душанбе; Кирг. ССР — Центральный гос. А. во Фрунзе; Молд. ССР — Центральный гос. А. в Кишинёве; Литов. ССР — Центральный гос. А. и Центральный гос. историч. А. в Вильнюсе; Латв. ССР — Центральный гос. А. Октябрьской революции и Центральный гос. историч. А. в Риге; Эст. ССР — Центральный гос. А. Октябрьской революции в Таллине и Центральный гос. историч. А. в Тарту.

Материалы, имеющие отношение к вопросам педагогики и нар. образования, имеются также в таких А., как Центральный гос. А. лит-ры и иск-ва (ЦГАЛИ) в Москве, рукописные отделы крупнейших гос. б-к (Гос. б-ка Союза ССР им. В. И. Ленина в Москве, Публичная б-ка им. М. Е. Салтыкова-Щедрина в Ленинграде и др.), Пушкинского Дома АН СССР в Ленинграде.

А. организуют встречи учителей с работниками А., выставки материалов, экскурсии в архивохранилища. Иногда учителя тут же в А. проводят уроки истории. Экскурсиям и урокам в А. предшествует большая совместная работа учителей и сотрудников А. Тематика таких занятий должна быть наиболее актуальной. Создаются подборки документов и материалов, оформленных в виде выставок или альбомов, готовятся пояснительные тексты. Связь школы и А. помогает в работе школьных исторических и краеведческих кружков. Комплекты документальных материалов для школ готовятся во многих А. Они очень облегчают работу учителя. Архивные учреждения РСФСР, Азерб. ССР, Эст. ССР и других республик с помощью учителей подготовили комплекты фотокопий материалов и документов об установлении Сов. власти, о гражданской войне, о боевых и трудовых подвигах молодёжи. В этих комплектах подобраны наиболее яркие, краткие и легко читаемые первоисточники, раскрывающие осн. вопросы темы занятий. Все подобранные документы располагаются в хронологич. последовательности с краткой пояснительной аннотацией. Древние и плохо сохранившиеся тексты имеют переводы. Готовятся также учебные хрестоматийные сборники документов по всему курсу истории СССР или по отдельным социально-экономич. формациям. Планы хрестоматийных сборников соответствуют уч. программе, но более тесно связываются с историей родного края. Сотрудниками местных А. вместе с методистами ин-тов усовершенствования учителей, пединститутов подготавливаются также выставки плакатов, сборники статей и документов, уч. кинофильмы и диапозитивы по различным вопросам истории, лит-ры, науки и техники.

АРХИЕРЕ́ЙСКИЕ ШКО́ЛЫ — сословные низшие учебные заведения для детей духовенства, открывавшиеся в России с 1721 при архиерейских домах. Предметами обучения в А. ш. являлись религия, чтение, письмо, а в нек-рых также арифметика, латинский, греческий, славянский, древнееврейский языки. С открытием А. ш. в них перешла значительная часть уч-ся — детей духовенства — из *цифирных школ*. С 1737 А. ш. постепенно были преобразованы в духовные семинарии.

АРХИТЕКТУ́РНОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ (от греч. ἀρχιτέκτων — строитель) — образование, имеющее целью подготовку архитекторов. Профессия архитектора — одна из древнейших. В странах Др. Востока — Египте, Ассирии, Вавилоне, Индии, Китае и др. труд архитектора считался наиболее почётным и сложным.

Греч. слово ἀρχιτέκτων — «главный строитель», возникло примерно в 6 в. до н. э. Ряд фактов свидетельствует, что профессии архитектора в Греции в более поздний период (3 в. до н. э.) придавалось большое значение в связи с широкими масштабами градостроительства, жилищного и храмового строительства. В это время были созданы спец. архитектурные школы.

В классич. труде римского архитектора и инженера Витрувия (конец 1 в. до н. э.) «Десять книг об архитектуре» раскрывается уже сложившаяся в античной древности система А. о.

В Римской империи в 1—3 вв. н. э. с ростом потребности в архитекторах возникла специализация: архитектор-градостроитель, военный архитектор (по фортификационным сооружениям), архитектор по строительству мостов, дорог, акведуков и других инженерных сооружений, архитектор по сооружению жилых домов. Встречаются архитекторы и «широкого профиля», сочетавшие талант художника и инженера, напр. Аполлодор из Дамаска (нач. 2 в.) — строитель Форума и терм Траяна, моста через Дунай. В крупных городах имелись частные архитектурные школы. В 334 император Константин дал указание о наборе учеников в архитектурные школы (их родители освобождались от налогов, а ученикам назначалась стипендия).

В ср. века в городах Зап. Европы во всех ремёслах и искусствах, в т. ч. и в архитектуре, господствовала цеховая система разделения труда. Цех подготавливал «смену» чаще всего в семьях самих мастеров, к-рые передавали опыт своим сыновьям. У мастеров-строителей (так называли архитекторов в ср. века) сохранялась т. о. преемственность спец. знаний и навыков.

В 15—17 вв. в Италии и в других странах Европы в противовес цеховой специализации предыдущего периода появляются широкие специалисты; к ним принадлежали выдающиеся архитекторы, художники, скульпторы, живописцы, ювелиры, декораторы, часто широко образованные и универсальные. В 17—18 вв. в ряде гос-в Европы были открыты Академии изящных искусств, в к-рых наряду с художниками и скульпторами готовились архитекторы для строительства богатых дворцов, парковых ансамблей, храмов, монументов и других уникальных сооружений.

Во Франции (в 1671) была создана в Париже Королевская академия архитектуры в дополнение к Академии живописи и скульптуры (созданной в 1648); в 1806 они были преобразованы в «Школу изящных искусств», где в числе других художников подготавливали и архитекторов.

Истоки А. о. в России восходят к периоду образования др.-рус. гос-ва (10 в.). В древности артели мастеров-строителей воспитывали молодых зодчих на практике. В 16—17 вв. в Москве возникло обучение каменных дел мастеров под контролем гос-ва в Приказе каменных дел. Пётр I посылал молодых зодчих учиться в Зап. Европу и проектировал основание Академии художеств. В Москве несколько «архитектурных команд» в 1749 слились в команду выдающегося архитектора Д. В. Ухтомского (1719—75, или 1774), из к-рой вышли А.Ф. Кокоринов (1726—72), М. Ф. Казаков (1738—1812) и др. В 1757 была основана в Петербурге «Академия трёх знатнейших художеств», преобразованная в 1764 в Академию художеств во главе со строителем её здания Кокориновым. Казаков был основателем архитектурного уч-ща при Экспедиции кремлёвского строения в Москве, явившегося продолжением архитектурных школ Ухтомского и В. И. Баженова [1737 (по другим данным 1738)—1799]. В 1865 архитектурное училище влилось в уч-ще живописи и ваяния, существовавшее до 1918. Из Моск. архитектурной школы вышли такие выдающиеся зодчие, как В. П. Стасов (1769—1848),

А. Г. Григорьев (1782—1868), О. И. Бове (1784—1834) и др.

По мере разложения феодального строя и развития в его недрах капитализма созданные для обслуживания аристократии художественные и архитектурные академии приходят в конфликт с новыми требованиями общества. Особенно ярко эта эпоха отмирания старых традиций и аристократич. архитектуры проявляется во Франции. Академии, как правило, не могли понять новых социальных задач архитектуры, рождённых изменившимися потребностями общества и связанных с появлением в 19 в. новой строительной техники и новых материалов (сталь, бетон, стекло и др.).

Ещё в 18 в. в европ. столицах были основаны строительные школы нового типа, напр. Политехнич. школа в Париже (1795), к-рую окончили А. Лабруст и А. Г. Эйфель — первые создатели крупных сооружений из металлич. конструкций (библиотека св. Женевьевы — 1843—50, Эйфелева башня — 1889, обе в Париже). С середины 19 в. два конкурирующих направления в подготовке архитекторов вошли в противоречие между собой.

В России на протяжении 19 в. происходил тот же процесс расслоения архитектурной школы. В Петербурге до Вел. Окт. социалистич. революции архитекторов готовили Академия художеств и Ин-т гражданских инженеров. Как правило, ученики Академии архитекторы-художники строили богатые особняки, храмы, театры, музеи и другие уникальные здания, тогда как гражданские инженеры строили жилые «доходные» дома, крытые рынки, электростанции, бойни, холодильники, городские санитарно-технические и инженерные сооружения.

После Вел. Окт. социалистич. революции осуществлялся принцип объединения художественного и технич. обучения будущего архитектора.

Постановлением Совета Народных Комиссаров от 25 дек. 1920, подписанным В. И. Лениным, были созданы в Москве на базе Училища живописи, ваяния и зодчества Высшие художественно-технич. мастерские (ВХУТЕМАС), в т.ч. и архитектурные. Позже (в 1926—27) ВХУТЕМАС был реорганизован в Высший художественно-технич. ин-т (ВХУТЕИН), где на архитектурном ф-те была введена специализация по различным видам сооружений: жилых, общественных, промышленных, по планировке городов и по декоративно-пространственной архитектуре. В 1930 ВХУТЕИН подвергся коренной реформе; архитектурный ф-т объединился с таким же ф-том Московского высшего технич. уч-ща, образовав новое самостоятельное уч. заведение — Высший архитектурно-строительный ин-т (ВАСИ). В 1933 (после постановления ЦК КПСС об архитектурном образовании) ВАСИ был переименован в Московский архитектурный ин-т (см. *Архитектурный институт*).

Осн. принципами сов. архитектурной школы являются: объединение художественного и технич. образования, служащее необходимым и первым условием правильного, всестороннего понимания задач архитектуры; максимальное приближение к требованиям жизни, к требованиям реального строительства; специализация по различным определившимся направлениям практики в архитектурной профессии; широкая общенаучная база подготовки как по технике, так и по искусству, включая глубокое изучение всемирного и нац. архитектурного наследия; высокий творческий уровень подготовки, стимулирующий уч-ся к поискам того нового, что отвечает перспективам развития сов. общества.

После решений ЦК КПСС о перестройке сов. архитектуры (1955) и Закона о школе (1958) была пересмотрена вся система внутривузовской подготовки архитекторов, особенно по архитектурному проектированию и технич. дисциплинам; в уч. план включена работа студентов на строительной площадке в качестве рабочего на 1-м

курсе и в проектном ин-те в качестве техника-архитектора — на 5-м курсе.

В сферу интересов архитекторов вошли: домостроительство, мебельная промышленность, производство бытового оборудования, электроприборов и электроарматуры, озеленение и благоустройство городов, декоративное оформление не только стационарных помещений, но и средств транспорта, общественных, торговых и других зданий. В СССР (1963), кроме основного уч. заведения — Московского архитектурного ин-та, имелось 17 архитектурных ф-тов и отделений при вузах различных типов (при политехнических и инженерно-строительных ин-тах, художественных ин-тах и академиях).

Подготовка архитекторов осуществляется по следующим специализациям: гражданскому строительству, пром. строительству, градостроительству (планировка населённых мест), озеленению, интерьеру и внутреннему оборудованию зданий, с.-х. строительству. Из общего срока обучения первые 3 года уделяются общей подготовке: по математике, физике, строительной механике, строительному производству, строительным материалам, по истории архитектуры и искусства, по рисунку, скульптуре и живописи (примерно с равным соотношением научно-технических и художественных предметов); на старших курсах проводится специальная подготовка. Ведущим предметом с первого курса до дипломного проекта является курс архитектурного проектирования — проф. комплексная дисциплина, с помощью к-рой будущий архитектор приобретает творческий опыт, переходя от проектирования простых зданий к сложным (за время обучения студенты выполняют 12 проектов жилых, общественных, пром. зданий и их градостроительных комплексов). При кафедрах Московского архитектурного института и в н.-и. ин-тах имеется аспирантура.

В соответствии с новой Программой КПСС, принятой XXII съездом партии (1961), началось капитальное строительство в огромных масштабах и повысились требования к качеству строительства. Увеличилась потребность в архитекторах, повысился уровень их подготовки как в техническом, так и в творческо-художественном направлении.

После 2-й мировой войны потребность в архитекторах возросла во всем мире, что было вызвано восстановлением и реконструкцией разрушенных во время войны городов, строительством новых жилищ и других архитектурных сооружений. В ряде зарубежных стран создаются новые архитектурные уч. заведения, а существовавшие ранее перестраиваются в связи с изменением требований к профилю архитектуры, вызванным практикой совр. строительства. Как в СССР, так и за рубежом всё большее применение в строительстве получает сборный железобетон, широко применяются пластмассы, новые водо- и теплоизоляционные материалы, всё более внедряется механизация строительства. Широко развернулось строительство крупнопанельных жилых домов, одноэтажных пром. зданий готового типа; развивается заводское домостроение из готовых конструктивных элементов, что заставило архитекторов углубить свои познания в новой технике, заинтересоваться строительной индустрией. В архитектурных школах значительно усилена технич. подготовка архитекторов; архитектурные ф-ты создаются при технич. вузах.

В ГДР подготовка архитекторов осуществляется в 3 вузах (Берлин, Веймар, Дрезден), в Чехословакии, Польше и КНР имеются также по 3 вуза, в к-рых готовятся архитекторы, в Болгарии, Венгрии и Румынии — по одному.

В капиталистич. странах, как правило, срок обучения архитекторов 4 года. Отличительной чертой А. о.

в США и Великобритании является раздроблённость архитектурных школ (ф-тов), находящихся при различных вузах; напр., в США их около 50. Профиль архитектора в этих странах определяется иногда узкими требованиями практики. Процесс раздвоения архитектурной школы, хотя и даёт себя знать во Франции, США и нек-рых других капиталистич. странах, но технич. уклон всё больше сказывается даже на архитектурных ф-тах при художественных вузах, как, напр., во Франции в «Школе изящных искусств» (Ecole des beaux-arts).

Лит.: 150 лет архитектурного образования в Москве, Стенограф. торж. заседания... июнь 1939, М., 1940; «Архитектура СССР», 1959, № 3 (номер посвящен советской архитектурной школе); K a y e B., The development of the architectural profession in Britain, L., 1960. *И. С. Николаев.* Москва.

АРХИТЕКТУ́РНЫЙ ИНСТИТУ́Т — высшее учебное заведение, готовящее архитекторов для работы: в проектных ин-тах, организациях по руководству, надзору и контролю в строительстве; в н.-и. ин-тах и вузах; в строительной индустрии; на домостроительных заводах; для наблюдения за реставрацией и ремонтом историч. памятников архитектуры и т. д.

В СССР архитекторов готовят: Московский архитектурный ин-т (МАИ), архитектурные ф-ты при политехнических, строительных и художественных ин-тах в Ленинграде (в частности, на старейшем в России архитектурном ф-те Ин-та живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина), Свердловске, Новосибирске, Киеве, Харькове, Львове, Минске, Риге, Таллине, Вильнюсе, Каунасе, Тбилиси, Ереване, Баку, Ташкенте, Алма-Ате. Кроме того, высшие художественно-промышленные уч-ща в Москве и Ленинграде выпускают художников по бытовому оборудованию и внешней и внутренней отделке зданий (см. *Художественные институты*).

Архитекторы готовятся по следующим специализациям: жилищному и общественному строительству, пром. строительству, сельскому строительству, градостроительству, озеленению и пейзажной архитектуре, интерьеру и внутреннему оборудованию зданий.

МАИ выпускает около $^1/_3$ молодых сов. зодчих. В ин-те 3 ф-та: гражданского, пром. строительства и градостроительства, на к-рых обучается ок. 1,2 тыс. студентов; имеется вечернее отделение и аспирантура. Уч. программа включает обязательную работу студента на строительной площадке (1-й курс) и в проектном ин-те (предпоследний курс). Дипломные проекты студенты готовят со всеми необходимыми расчётами, схемами санитарной техники, конструкциями перекрытий, опор и стен, с расчётами освещённости и акустики и т. д. Чаще всего дипломные проекты сопровождаются макетами сооружений, их отдельных частей или комплекса. Студенты старших курсов привлекаются к крупным конкурсам на сложные проекты.

Деятельное участие в пед. работе ин-та принимали В. А., А. А., Л. А. Веснины, И. В. Жолтовский, А. В. Щусев, И. В. Рыльский и др. *И. С. Николаев.* Москва.

АРЯ́МОВ, Иван Антонович [24.I(5.II).1884—30.IX. 1958] — советский психолог, доктор педагогических наук, профессор. Член Коммунистич. партии с 1945. В 1912 окончил естественное отделение физико-математич. ф-та и в 1914 медицинский ф-т Моск. ун-та. Пед. деятельность начал в 1899 учителем сельской нач. школы в Пензенской губ. С 1914 вёл научно-пед. и мед. работу. В 1938—57 — профессор и зав. кафедрой психологии областного пед. ин-та им. Н. К. Крупской. А. разрабатывал вопросы педагогической и детской возрастной психологии, а также школьной гигиены.

Соч.: Школьная гигиена, М., 1940 (совм. с др.); Особенности детского возраста. Очерки, М., 1953.

АСПИРА́НТ (от лат. aspiro — стремлюсь, стараюсь приблизиться)— лицо, подготовляющееся к научной или преподавательской работе в вузах и н.-и. ин-тах (см. *Аспирантура*).

АСПИРАНТУ́РА в СССР — основная форма подготовки научно-педагогических и научных кадров. Организуется при вузах и н.-и. ин-тах. А. бывает очная (3 года) и заочная (4 года). В А. принимаются лица, проявившие способность к научно-педагогической и н.-и. деятельности, имеющие законченное высшее образование, стаж практич. работы по окончании высшего уч. заведения не менее 2 лет (по избранной специальности) и выдержавшие вступительные экзамены. Возраст зачисляемых в А.— в очную до 35 лет, в заочную до 45 лет. Поступить в А. непосредственно после окончания вуза можно только по решению советов вузов (факультетов). Поступающие в А. представляют опубликованные науч. работы, сведения об изобретениях, об опытно-конструкторских работах; не имеющие опубликованных науч. работ — научные доклады (рефераты). К вступительным экзаменам в А. допускаются лица, получившие положительный отзыв будущего науч. руководителя по представленным науч. работам или реферату. Вступительные экзамены сдаются в объёме программы вуза по истории КПСС, специальности и иностранному языку. Допущенным к сдаче экзаменов в А. (очную и заочную) предоставляется отпуск в 30 календарных дней с сохранением заработной платы по месту работы. Зачисленные в очную А. освобождаются от работы руководителем учреждения или предприятия за 2 недели до начала занятий. Аспирант работает по индивидуальному уч. плану, утверждённому советом вуза или н.-и. ин-та. К каждому аспиранту прикрепляется научный руководитель, как правило, из числа докторов наук или профессоров. Аспирант изучает избранную специальность, овладевает методами н.-и. и учебно-методич. работы, сдаёт кандидатские экзамены в объёме кандидатского минимума и выполняет кандидатскую *диссертацию*. Окончившими А. считаются аспиранты, к-рые сдали кандидатские экзамены, защитили или подготовили диссертационную работу, опубликовали или сдали в печать основные положения диссертации, получили рекомендацию кафедры (отдела и т. п.) на представление диссертации к защите и оформили ее для постановки на защиту.

Обучающиеся в очной А. обеспечиваются гос. стипендией и пользуются ежегодно 2-месячными каникулами. Тем, кто получал до поступления в А. заработную плату выше существующей стипендии, устанавливается стипендия в размере их основного должностного оклада, но не свыше 100 руб. в месяц. Аспиранты-заочники, выполняющие индивидуальный план, получают ежегодно дополнительный отпуск по месту работы с сохранением заработной платы на 30 календарных дней. Кроме того, они освобождаются на 1 день в неделю от основной работы с оплатой его в размере 50%.

Окончившие А. направляются мин-вом (ведомством) на работу по специальности.

Кроме обычной А., существует также годичная А., в к-рую зачисляются преподаватели вузов и учителя школ для завершения н.-и. работы по избранной теме и защиты кандидатской диссертации. За лицами, зачисленными в годичную А., сохраняется должность и осн. оклад.

Вопросам подготовки кадров через А. уделяют большое внимание ЦК КПСС и Сов. правительство. Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по улучшению подготовки и аттестации научных и педагогических кадров» (1956), «О мерах улучшения качества диссертационных работ и порядка присуждения ученых степеней и званий» (1960) и «О мерах по дальнейшему улучшению подбора и подготовки научных кадров» (1962) открыли перед вузами и н.-и. организациями ши-

рокие возможности для подготовки высококвалифицированных научных и пед. работников.

Лит.: Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции, М., 1957, с. 618—21. *Д. А. Троицкий.* Москва.

АССИСТЕ́НТ (от лат. assistens — стоящий рядом, помогающий) — 1) Первое учёное звание в СССР, присваиваемое ректором вуза по постановлению учёного совета лицам, окончившим вуз и имеющим достаточную квалификацию для ведения преподавательской или н.-и. работы под руководством профессора или доцента. 2) Помощник профессора при чтении лекций, лабораторных и практич. занятиях в вузах; помощник врача в больницах, наблюдающий за ходом болезни, помогающий хирургу при операциях. 3) Помощник экзаменатора в ср. школе.

АССОЦИАТИ́ВНАЯ ПСИХОЛО́ГИЯ — различные по своей научно-идейной сущности психологические направления, использующие понятие *ассоциации* в качестве главного объяснительного принципа. Идея о том, что существуют закономерные сочетания психич. явлений и что эти сочетания имеют определённую телесную (физиологическую) основу, возникла уже у др.-греч. мыслителя *Аристотеля*. Однако лишь в новое время (в 17 в.), когда материалистич. методология постепенно начала распространяться и на область психич. явлений, эта идея выросла в науч. доктрину, положившую начало А. п. Первые попытки наметить такую доктрину содержатся в работах франц. философа Р. Декарта (его физиологич. сочинениях), голл. философа Б. Спинозы и англ. философа Т. Гоббса. По Гоббсу, порядок, в каком представления сменяют друг друга, соответствует последовательности ощущений. Эта последовательность, в свою очередь, обусловлена изменениями в организме, вызванными воздействиями на него физич. тел, и поэтому течение всех психич. процессов определяется материальными причинами. Сам термин «ассоциация» был введён англ. философом Дж. *Локком*, называвшим термином «ассоциация идей» только те связи, к-рые «обусловлены случаем или привычкой».

Учению о зависимости порядка и сочетаний психич. фактов от материальных причин (эта зависимость понималась первоначально с позиций механистич. материализма) идеализм противопоставил концепцию, согласно к-рой как компоненты ассоциации, так и она сама представляют первичные психич. явления, из совокупности к-рых строится якобы не только вся психич. жизнь, но и внешняя реальность. Эту точку зрения отстаивали англ. философы Дж. Беркли, Д. Юм и их последователи.

Виднейшим представителем материалистич. направления А. п. в 18 в. был англ. философ и психолог Д. *Гартли*, отстаивавший принцип тесной связи психич. деятельности с нервной (последнюю Гартли из-за ограниченности физиологич. знаний того времени понимал как процесс вибрации). Будучи механистич. материалистом, Гартли не смог правильно разрешить проблему причинной обусловленности психич. явлений и придерживался мнения, что они соединяются параллельно нервным процессам, но, в отличие от других сторонников психофизич. параллелизма, он признавал воздействие внешнего мира первичным, а связи в сфере психического — производным. Благодаря Гартли ассоциативное понимание психики стало синонимом материалистического. Материалистич. тенденцию А. п. в 18 в. развивали также англ. учёные Дж. *Пристли*, Эразм Дарвин и др.

Идеалистич. направление А. п. в 18—19 вв. развивали англ. философы У. Гамильтон, Джеймс Милль, нем. философ, психолог и педагог И. Гербарт и др. К середине 19 в. наиболее видными представителями А. п. являлись англ. философы Джон Стюарт *Милль* и А. *Бэн*; в рус. науке 19 в. — М. М. *Троицкий*.

С развитием эволюц. теории предпринимаются попытки перестроить А. п. на основе новых биологич. представлений (англ. философ Г. *Спенсер*). Но ни Дж. С. Милль, ни Спенсер не смогли вывести А. п. из кризиса, т. к. придерживались ложного интроспекционистского взгляда (см. *Интроспективная психология*) на сознание и законы, к-рым оно подчинено. С выделением в 70—80-х гг. 19 в. *экспериментальной психологии* в самостоятельную научную дисциплину по отношению к принципам А. п. наметились 2 линии. Нем. философ и психолог В. *Вундт*, уделявший много внимания экспериментальному изучению ассоциаций, подчинял их особому синтетич. акту сознания — *апперцепции*. Другие исследователи (в т. ч. нем. психолог Г. *Эббингауз*), напротив, видели в ассоциации исходный первичный психич. факт. В целом идеи А. п. способствовали прогрессу опытных исследований в области психологии восприятия, памяти, воображения, мышления. Вместе с тем в ходе экспериментальных исследований обнаружилась ограниченность принципов А. п., вызвавшая критику А. п. со стороны различных идеалистич. школ, в особенности *гештальтпсихологии*. При этом критике были подвергнуты не только уязвимые стороны А. п. (игнорирование активной предметной деятельности субъекта и качественных различий в формах её проявления и уровнях развития), но и прогрессивные установки её материалистич. направления, утверждавшего закономерный характер возникновения и связи психич. процессов и их обусловленность нервными актами. Сторонники А. п. конца 19 в. (нем. психологи Т. Циген и др.), придерживаясь махистской методологии, защищали изжившие себя механистич. схемы А. п. К нач. 20 в. науч. несостоятельность традиционной А. п., пронизанной механицизмом и идеализмом, стала очевидной, но многие её идеи воспринял *бихевиоризм*. Осн. принципы нового учения об *ассоциации*, базирующегося на научно обоснованном материалистич. понимании высшей нервной деятельности человека и животных, были выдвинуты И. М. Сеченовым и И. П. Павловым. *М. Г. Ярошевский.* Душанбе.

АССОЦИАТИ́ВНОЕ ТОРМОЖЕ́НИЕ — задержка (торможение) формирования новых *ассоциаций* вследствие отрицательного влияния ранее образованных связей. См. *Интерференция навыков*.

АССОЦИАТИ́ВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕ́НТ (в психологии)— один из методов исследования эмоциональных состояний с помощью речевых реакций. Одна из наиболее типичных форм А. э. заключается в том, что испытуемому предлагается к.-л. слово-раздражитель, в ответ на к-рое он должен ответить первым пришедшим ему в голову словом. С помощью секундомера или хроноскопа учитывается время речевой реакции. Экспериментальные исследования показали влияние эмоциональных переживаний на характер и время реакции. Если слова-раздражители не затрагивают эмоциональных переживаний испытуемого, то слова-реакции обычно бывают так или иначе связаны со словами-раздражителями по обычным законам *ассоциаций*, а время реакции остаётся для данного испытуемого довольно стабильным. Эмоционально переживаемые слова-раздражители нарушают законы ассоциаций, время реакции значительно замедляется и общее поведение испытуемого характеризуется замешательством. А. э. был разработан рядом авторов (нем. психологом и психиатром Э. Крепелином и др.) в 80—90-х гг. 19 в. Позднее, в 1906—10 гг., был введён швейц. психологом и психиатром К. *Юнгом* как диагностич. метод в психиатрию. Применение А. э. в клинике помогает вскрывать бывшие в прошлом психич. травмы и аффективные переживания больных.

АССОЦИА́ЦИЯ (в психологии) (от лат. associo — соединяю, связываю) — отражение в сознании взаимосвязей предметов и явлений действительности

в форме закономерной связи нервно-психических явлений. Первоначальное понятие об А. сложилось при наблюдении за процессами памяти, когда было установлено, что одно представление влечёт за собой появление другого, связанного с ним в прошлом опыте. Эту общую закономерность отметил Аристотель, указавший, что впечатления воспроизводятся по смежности, сходству и контрасту и что различный способ припоминания обусловлен физиологич. изменениями в организме. А. по смежности являются отражением в сознании пространственно-временных отношений предметов и явлений (напр., весна —трава); А. по сходству наблюдаются тогда, когда образы предметов и явлений или мысли о них вызывают представление о чем-либо сходном с ними (напр., шелест листвы — шёпот); по контрасту ассоциируются резко различные явления (напр., белый — чёрный, шум—тишина). Наряду с этими видами А., отражающими элементарные связи предметов и явлений действительности, существуют и другие виды связей, соответствующие более сложным зависимостям между объектами, напр. причинно-следственным отношениям.

В 17—19 вв. принцип А. был положен в основу т. н. *ассоциативной психологии*, распространившей этот принцип на все психич. явления. Вся психич. деятельность, согласно ассоциативной психологии, состоит из отдельных элементарных процессов (ощущений, представлений, чувств и др.), к-рые, ассоциируясь между собой, создают более сложные единства (напр., восприятия); последние, ассоциируясь с другими процессами того же или другого типа (напр., восприятия с чувствами), порождают ещё более сложные психич. явления. Учение об А. получило как материалистическую, так и идеалистич. трактовку. Материалистич. толкование А. первоначально носило механистич. характер и не было научно обоснованным. Научное материалистич. обоснование принципа А. и раскрытие закономерностей образования А. было дано И. М. Сеченовым и гл. обр. И. П. Павловым на базе рефлекторной теории. А., по Павлову, это — временная нервная связь, *условный рефлекс*. Физиологич. основу А. составляет проторение пути между различными пунктами коры больших полушарий головного мозга. «Условная связь... есть, очевидно, то, что мы называем ассоциацией по одновременности. Генерализация условной связи отвечает тому, что зовётся ассоциацией по сходству. Синтез и анализ условных рефлексов (ассоциаций) — в сущности те же основные процессы нашей умственной работы» (П а в л о в И. П., Полн. собр. соч., т. 3, кн. 2, 1951, с. 335). Все виды А. представляют отражение в головном мозгу связей объективного мира в соответствии с задачами, возникающими в ходе реальной деятельности человека. Поэтому ошибочен взгляд на А. как на процесс механич. сочетания отдельных нервно-психич. состояний. Последние ассоциируются под влиянием факторов, выражающих направленность личности (потребности, интересы, установки).

Большое место занимают А. в процессе обучения и воспитания. Любое усвоение знаний представляет собой процесс установления связей (ассоциаций) между представлениями, понятиями, имевшимися в прежнем опыте ребёнка и вновь усваиваемыми. В процессе обучения очень важно связывать вновь усваиваемое с ранее приобретёнными знаниями, устанавливать сходство и различие между тем, что уже известно из прошлого опыта, и тем, что усваивается вновь. Без отграничения нового материала от сходного с ним ранее усвоенного он легко будет смешиваться со сходным, и усвоение его будет неточным. Важнейшим условием усвоения нового уч. материала является полное понимание его, раскрытие существующих в нём связей и отношений.

Поскольку знания, умения и навыки, получаемые в школе, обусловлены характером формирующихся у

уч-ся А., изучение ассоциативных процессов имеет большую ценность для практики воспитания и обучения. Оно даёт возможность определить, какие именно А. должны быть выработаны, чтобы сложились соответствующие знания и навыки, чем объясняется возникновение ошибочных А., каков наиболее экономный путь создания необходимой системы А. и т. п.

Существенную роль для пед. теории и практики имеет разработка проблемы т. н. обобщённых А., отличительная особенность к-рых состоит в том, что они соответствуют определённому правилу, хотя само правило (как общее положение) и не осознаётся. Эти обобщённые (или «правилосообразные») А. играют существенную роль в навыках правописания, в умении решать нек-рые типы алгебраических и геометрич. задач и в других видах умственной деятельности. Важное значение в процессе обучения имеет системный характер А. В результате обучения происходит отбор существенных для данных условий А. и торможение несущественных; отдельные цепи А., соподчиняясь, образуют систему.

Сов. психология, развивая линию, намеченную Сеченовым и Павловым, рассматривает принцип А. как одну из важных закономерностей, охватывающую весь строй психич. деятельности человека.

Лит.: С е ч е н о в И. М., Рефлексы головного мозга, Избр. произв., 2 изд., М., 1958; е г о ж е, Элементы мысли, там же; П а в л о в И. П., Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных, Полное собр. соч., т. 3, кн. 1—2, М.— Л., 1951; Павловские среды. Протоколы и стенограммы физиологических бесед, т. 1—3, М.— Л., 1949; А н а н ь е в Б. Г., Ассоциация ощущений, «Ученые записки ЛГУ», № 203, 1955, вып. 8; С а м а р и н Ю. А., Об ассоциативной природе умственной деятельности, «Вопросы психологии», 1957, № 2; Ш е в а р е в П. А., Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника, М., 1959.

М. Г. Ярошевский. Душанбе.

АСТЕНИЯ (греч. ἀσθένεια, от ἀ — частица отрицания и σθένος — сила) — бессилие, состояние нервно-психической слабости, зависящее от нарушения тонуса нервных процессов в коре головного мозга. Астенич. состояние выражается в повышенной утомляемости, неспособности к длительному сосредоточению, в ослаблении памяти и внимания. Эти болезненные явления отмечаются на фоне общей слабости, нарушенного сна и аппетита и часто сопровождаются головными болями, раздражительностью и эмоциональной неустойчивостью (см. *Неврастения*). А. наблюдается на нек-рых этапах (обычно в начале) органических нервных и психич. заболеваний, при нарушении деятельности желёз внутренней секреции. Чаще всего А. является следствием перенесённых острых инфекционных или хронич. заболеваний (туберкулёз, ревматизм и др.). Детей к астенич. состоянию может привести ряд инфекций, следующих одна за другой в течение короткого периода времени (скарлатина, корь, ветрянка и т. д.). В связи с повышенной утомляемостью, частыми головными болями и обострённой чувствительностью к шуму такие дети, вернувшись после болезни в школу, с трудом переносят обычный школьный режим. При условиях, неблагоприятных для астенизированной нервной системы, у ребёнка может возникнуть тяжёлое *астено-невротическое состояние*.

Астенич. состояние часто бывает отдалённым следствием черепно-мозговой травмы. Особенностями посттравматич. А. у детей-школьников являются значительное ослабление памяти, резкая невыносливость к повышению температуры в помещении, снижение работоспособности и склонность к неожиданным вспышкам гнева по ничтожным поводам. На 3-м и 4-м уроках такой ученик уже не может слушать объяснений—ему мешает головная боль, перед глазами мелькают кружочки, чёрточки, появляются жалобы на «провалы памяти»; отмечается резкое падение внимания и трудности в поведении.

В лечении А. важную роль играют длительный рационально организованный отдых (лучше всего в санатор-

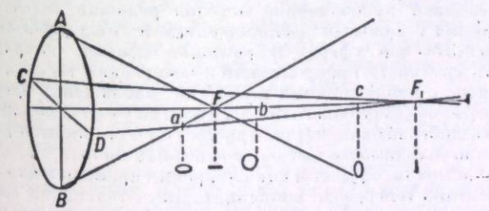
ных условиях), увеличение продолжительности сна (снотворные) и другие укрепляющие и успокаивающие мероприятия (тёплые водные процедуры, препараты брома и пр.).

Лит.: С у х а р е в а Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 1—2, М., 1955—59; С и м с о н Т. П., Неврозы у детей, их предупреждение и лечение, М., 1958; М о р о з о в Г. В., Р о м а с е н к о В. А., Невропатология и психиатрия, М., 1958. *Е. М. Лубоцкая-Росселье.* Москва.

АСТЕНО-НЕВРОТИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ — состояния, при которых на фоне нервно-психической слабости (*астения*) возникают те или иные невротические реакции. Особенно часто такие состояния наблюдаются у детей после тяжёлых инфекционных заболеваний и при травматизации неблагоприятными условиями жизни (ошибки в подходе к ребёнку, переутомление, семейные конфликты, алкоголизм отца и связанные с этим частые испуги детей и т. д.). К астено-невротич. реакциям и состояниям особенно склонны дети со слабым *типом высшей нервной деятельности*. При этом на общем астенич. фоне у ребёнка поражается та функциональная система, к-рая наиболее слаба в данный момент. Так, у детей, перенёсших длительное желудочно-кишечное заболевание, может появиться в дальнейшем «нервная» потеря аппетита или «нервная» рвота; у детей, часто болеющих катарами дыхательных путей, бывают астено-невротич. реакции со стороны органов дыхания—«нервный» кашель, «нервная» одышка и т. п. Иногда после тяжёлого заболевания, надолго приковавшего ребёнка к постели, А.-н. с. может проявиться в виде капризов, недержания мочи и т. д. У детей старшего возраста А.-н. с. протекают с элементами подавленности, угнетённости; у подростков в таком состоянии могут возникнуть мысли о самоубийстве. В целях профилактики А.-н. с. необходим бережный, ласковый, внимательный подход к ребёнку, перенёсшему тяжёлое заболевание или травму. Нельзя посылать ребёнка с явлениями послеинфекционного истощения нервной системы в шумный детский коллектив — детский сад, школу. В то же время следует всегда настаивать на выполнении ребёнком требующихся в данный момент ранее усвоенных им действий. Необходимо проводить с раннего возраста правильное *физическое воспитание* детей.

Лит.: С у х а р е в а Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 2, М., 1959; С и м с о н Т. П., Неврозы у детей, их предупреждение и лечение, М., 1958. *Е. М. Лубоцкая-Росселье.* Москва.

АСТИГМАТИЗМ глаза (от греч. ἀ — отрицательная частица и στίγμη — точка) — особый вид преломляющей способности (рефракции) глаза. При А. лучи, исходящие из светящейся точки, после преломления их в оптич. средах глаза не дают точечного изображения; поэтому на сетчатке получаются всегда различные фигуры светорассеяния (вместо точки — кружок, эллипс, короткая линия и т. п.), отсутствует чёткое изображение рассматриваемых предметов, что влечёт за собой понижение зрения и утомляемость его. Астигматики часто страдают головными болями, хронич. заболева-



Ход лучей при астигматизме: *ACBD* — роговица, *AB* — вертикальный меридиан, *CD* — горизонтальный меридиан, *F* — главный фокус вертикального меридиана, F_1 — главный фокус горизонтального меридиана, *a*, *b*, *c* — точки пересечения лучей, внизу — фигуры светорассеяния.

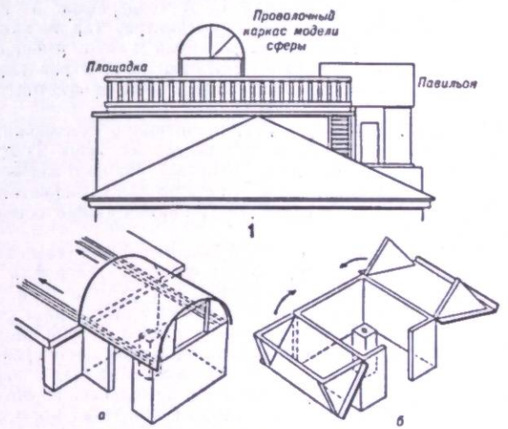
нием краев век (блефаритом) и слизистой оболочки глаз (конъюнктивитом). В основе А. лежит обычно не вполне правильная форма роговой оболочки глаза; в редких случаях А. бывает обусловлен неправильностями формы хрусталика. Степень понижения зрения при А. зависит прежде всего от величины А. Очень небольшие степени А. (до 0,5 диоптрии) встречаются часто и существенного влияния на остроту зрения обычно не оказывают (такой А. наз. «физиологическим»). Более значительные степени А. могут резко снижать зрение и требуют обязательно исправления (коррекции) стёклами; корригируется А. цилиндрич. очковыми линзами или линзами с комбинацией цилиндрической и сферич. поверхности (т. н. сфероторич. линзы); коррекция А. может значительно повышать остроту зрения, иногда даже до нормы. А.— обычно врождённая особенность, могущая передаваться по наследству; в течение жизни мало или совсем не изменяется. Приобретённый А. может возникать в результате различных заболеваний глаза (воспаления, травмы), изменяющих форму роговицы. В отличие от врождённого, для приобретённого А. характерно отсутствие закономерности преломления лучей. Поэтому он плохо поддается коррекции; иногда удаётся добиться удовлетворительных результатов с помощью т. н. контактных линз, надевающихся непосредственно на роговую оболочку глаза.

Лит.: О д и н ц о в В. П., Курс глазных болезней, 5 изд., М., 1946; П л е т н е в а Н. А., Глазные болезни, 2 изд., М., 1956; D u k e-E l d e r W. S., Text-book of ophthalmology, v. 4, L., 1949.

М. Л. Краснов. Москва.

АСТРОНОМИЧЕСКАЯ ПЛОЩАДКА в ш к о л е — специально оборудованная площадка для наблюдения небесных светил и практических занятий по астрономии в школе. Имеет большое значение для сознательного усвоения уч-ся основ *астрономии*.

В 1958 Мин-вом просвещения РСФСР разработан «Альбом проектов комплексных (астрономических и географических) учебных площадок и астрономических обсерваторий средних школ». Один из проектов представляет собой А. п., расположенную на крыше школы, и павильон, примыкающий к зданию школы (рис., *1*), с отодвигающейся полуцилиндрич. крышей (рис., *а*) или с раскрывающейся крышей (рис., *б*).



Общий вид астрономической площадки с павильоном на крыше школьного здания (*1*); *а* — павильон с отодвигающейся крышей; *б* — павильон с раскрывающейся крышей.

Внутри павильона на кирпичном или бетонном столбе устанавливается телескоп для наблюдения небесных объектов (Луны, планет, Солнца, туманностей и пр.). Для астрономич. обсерватории в школе рекомендован

телескоп на параллактич. установке с объективом диаметром 80 *мм* и 3 окуляра с увеличениями: 28,5 раза, 40 и 80 раз; длина телескопа 75 *см*. Школьный телескоп изготовляется Главучтехпромом Мин-ва просвещения РСФСР.

А. п. должна быть достаточных размеров для размещения группы уч-ся (не менее 4 *м*×4 *м*). На А. п. помещают солнечные часы, гномон, указатель на полюс мира и стороны горизонта, приспособления для переносных астрономич. инструментов, большой проволочный каркас (изображающий осн. круги и линии небесной сферы и помогающий уч-ся ориентироваться в звёздном небе), в центре к-рого имеется небольшой вертикальный угломер для определения высоты Солнца над горизонтом.

При отсутствии школьной обсерватории А. п. устраивается на земле, чаще вместе с *географической площадкой*.

Лит.: Новиков И. Д. и Шишаков В. А., Самодельные астрономические приборы и инструменты, М., 1956; Набоков М. Е., Методика преподавания астрономии, 2 изд., М., 1955; Преподавание астрономии в школе. Сб. статей, М., 1959. *П. И. Попов.* Москва.

АСТРОНО́МИЯ в ш к о л е (греч. ἀστρονομία, от ἄστρον — звезда и νόμος — закон) — учебный предмет в школе, преподавание которого имеет целью дать учащимся основы знаний в области астрономии — науки, занимающейся изучением строения и развития небесных тел (Солнца, планет с их спутниками, комет, метеоров, звёзд и туманностей) и Вселенной, также закономерностей движения небесных тел в пространстве.

А. — одна из древнейших наук. Еще в 6 в. до н. э. народами Китая, Индии, Египта, Вавилона на основе накопленных веками наблюдений светил были созданы календари. В 4 в. до н. э. в Китае был составлен первый каталог звёзд. В школах Древней Греции преподавание А. ставило перед собой как общеобразовательные, так и практич. цели (напр., изучение основ А., необходимых для мореплавания). Однако в последующий период — в средневековье, когда в обучении господствовали религия и схоластика, естественным предметам, в т. ч. и А., почти не уделялось внимания. Только в связи с начавшимся пром. развитием в 17—18 вв. А. занимает более значительное место в обучении. Так, в системе общего образования, разработанной Я. А. Коменским, А. находится среди первостепенных предметов, так же как и у Ж. Ж. Руссо. В последующее время в англ. и франц. средних школах, а также герм. гимназиях и реальных училищах А. входит в число постоянных предметов уч. плана.

Начало обучения А. в России связано с учреждением *Школы математических и навигацких наук* (1701), помещавшейся в Москве в Сухаревой башне и имевшей астрономич. обсерваторию. В 1703 вышла «Арифметика» Л. Ф. *Магницкого*, в к-рой содержались также основы практич. А.

Во 2-й половине 18 в. в *академической гимназии* А. входила в уч. предмет математич. географии (с изложением учения Коперника). На рубеже 19 в. А. как предмет была введена в старших классах нар. училищ, учит. семинариях и даже в духовных училищах. В 19 и начале 20 вв. А. под наименованием космографии стала обязательным предметом в гимназиях (час в неделю в течение года), в реальных и коммерческих училищах (по 2 часа в неделю), а также в кадетских корпусах и морских школах. Издавался ряд учебников различных авторов (К. Д. Покровского, С. В. Щербакова, И. Ф. Полака и др.), к-рые использовались и после Вел. Окт. социалистич. революции. В первые годы Сов. власти А. не преподавалась как самостоятельный предмет, а материал излагался гл. обр. в курсах географии и физики. В начале 30-х гг. А. вошла в уч. план ср. школы и стала преподаваться в качестве самостоятельного предмета в старших классах. Первый систематический сов. учебник по астрономии, составленный М. Е. Набоковым и Б. А. Воронцовым-Вельяминовым, был издан в 1935. В новых уч. планах и программах по А., утверждённых после принятия закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы нар. образования в СССР» (24 декабря 1958), на преподавание А. в 10-х или 11-х классах отводится по 1 часу в неделю в течение уч. года или по 2 часа в неделю в течение полугодия.

Преподавание А. в сов. школе содействует формированию у уч-ся материалистич. мировоззрения, т. к. вопросы развития Вселенной, происхождения Земли и небесных тел излагаются с позиций диалектич. материализма. Объяснение астрономич. явлений естественными законами природы позволяет активно бороться с проявлениями религиозных предрассудков, воспитывать стойких атеистов.

Курс А. знакомит уч-ся с созвездиями, суточным и годовым изменениями вида звёздного неба (в связи с 2 главными движениями Земли), со способами определения времени и географических координат по положению небесных светил; даёт представление о строении Солнечной системы, месте Земли в ней, о законах действительных движений небесных тел; освещает историю борьбы за научное мировоззрение; включает основные сведения из астрофизики с предварительным понятием о методах определения состава и физич. состояния небесных светил, изменений в них; содержит описание природы планет, физики Солнца, влияние на Землю процессов, происходящих на Солнце; описание звёздного мира, понятие о строении доступной наблюдениям части Вселенной и современных представлениях о происхождении Земли, небесных тел и их систем.

Значительное место уделяется астрофизике, изучающей природу и эволюцию небесных тел, а также космич. полётам, впервые осуществлённым в СССР. В связи с задачами политехнич. обучения и дальнейшим укреплением связи школы с жизнью особенно большое значение приобрело знакомство уч-ся с практич. применением А., а также умение пользоваться переносными астрономич. инструментами, имеющими широкое применение в различных областях нар. х-ва.

Помимо общих методов обучения (лекция, рассказ, беседа, решение задач), в А. очень велико значение непосредственных наблюдений, проводимых как под руководством преподавателя, так и самостоятельно. Школьная программа предусматривает ряд обязательных астрономич. наблюдений. Наибольшее затруднение вызывают преподавание методов решения задач, связанных с видимым расположением и движением светил на небесной сфере, и введение сферич. координат; эти трудности преодолеваются сочетанием теоретич. занятий с наблюдениями неба. Так, наблюдения звёзд на небесной сфере облегчают восприятие уч-ся изображения звёздного неба на карте, причём уч-ся становится понятна необходимость введения небесных координат, к-рые, в частности, служат и для измерения времени и для определения географич. координат. Для объяснения наблюдаемых явлений служит модель небесной сферы. Далеко не все даже главнейшие небесные объекты могут непосредственно наблюдаться уч-ся. Поэтому при обучении А. применяются иллюстрации в виде картин, фотографий, диапозитивов уч. кинофильмов, а также подвижные карты звёздного неба, астрономич. календари, «Учебный звёздный атлас» А. Д. Могилко. Для наблюдений с помощью школьного телескопа при школе устраивается вместе с географич. площадкой *астрономическая площадка* или вышка на крыше. При обучении А. особенно велико значение внеклассной работы, т. к. астрономич. наблюдения большей частью проводятся вечером и не могут быть выполнены в часы школьных занятий. Большая роль принадлежит школьным астрономич. кружкам.

И.-м. работа по методике преподавания А. ведётся на кафедре астрономии в пед. ин-тах и имеет целью усовершенствование методов обучения, постановку экспериментов в школе, осуществление связи обучения с жизнью, с производительным трудом, постановку наблюдений, разработку наглядных пособий и наблюдательных приборов и пр.

Лит.: Набоков М. Е., Методика преподавания астрономии в средней школе, 2 изд., М., 1955; Таблицы по астрономии. Наглядное учебное пособие, под ред. П. И. Попова, М., 1955; Попов П. И., Общедоступная практическая астрономия, 4 изд., М., 1958; Преподавание астрономии в школе, М., 1959; Шишаков В. А., В помощь учителю астрономии в средней школе, М., 1960. *П. И. Попов.* Москва.

АТЕИСТИ́ЧЕСКОЕ ВОСПИТА́НИЕ у ч а щ и х с я (от греч. ἄθεος — безбожный) — составная часть коммунистического воспитания; направлено на формирование у учащихся научного атеистического мировоззрения.

Свобода совести, провозглашённая в нашей стране, предполагает две стороны: свободу вероисповедания и свободу борьбы с религиозным мировоззрением. Важность А. в. подчёркивается в Программе КПСС, принятой XXII съездом партии (1961). «Партия использует средства идейного воздействия для воспитания людей в духе научно-материалистического миропонимания, для преодоления религиозных предрассудков, не допуская оскорбления чувств верующих. Необходимо систематически вести широкую научно-атеистическую пропаганду, терпеливо разъяснять несостоятельность религиозных верований... При этом следует опираться на достижения современной науки, которая все полнее раскрывает картину мира, увеличивает власть человека над природой и не оставляет места для фантастических вымыслов религии о сверхъестественных силах» (Программа КПСС, 1961, с. 121—22). Религиозные представления и чувства наносят вред воспитанию детей. Они тормозят их развитие, мешают формированию научных взглядов, убивают у многих из них любовь к знаниям, воспитывают в детях неуверенность в своих силах, замкнутость, безволие, двоедушие и беспринципность. «Формирование научного мировоззрения и коммунистической морали,— говорилось в докладе Л. Ф. Ильичёва на Июньском пленуме ЦК КПСС (1963),— невозможно без б о р ь б ы с р е л и г и о з н о й и д е о л о г и е й. Религия — главный противник научного мировоззрения внутри страны, один из самых цепких пережитков прошлого... В нашей стране давно уже подрезаны социальные корни религии, но религиозные взгляды еще существуют, как пережиток прошлого. Там, где не работаем мы, усиливается влияние церковников и сектантов» («Очередные задачи идеологической работы партии», 1963, с. 46).

Религиозно настроенных детей в СССР мало. Однако глубоко ошибочно мнение, что в совр. условиях нет необходимости проводить систематич. работу по А. в. всех школьников, т. к., привлекая внимание ребят к вопросам религии, можно якобы нанести вред формированию их мировоззрения. Не менее ошибочна точка зрения, будто вооружение школьников научными знаниями автоматически обеспечивает формирование у них атеистич. взглядов. В выборе средств для подчинения детей своему влиянию церковники и сектанты особенно изобретательны. Неуспеваемость, сиротство, болезнь, дисциплинарное взыскание в школе используются ими как повод для «моральной поддержки», для религиозного воздействия на душу ребёнка. Большинство церковников не выступает открыто против получения детьми знаний в школах, но стремится внушить детям, что нравственное совершенствование может быть достигнуто только с помощью религии.

Защитить детей от тлетворного влияния религии, помочь религиозно настроенным уч-ся освободиться от предрассудков — долг школы. Но этого ещё недостаточно. Задача школы — воспитать молодёжь сознательными атеистами, готовыми и способными вести непримиримую борьбу с религией. Атеистич. взгляды школьников необходимо рассматривать при этом не только как составную часть их мировоззрения, но и как особенность их морального облика. А. в. принципиально противоположно безрелигиозному воспитанию, официально провозглашенному в ряде капиталистич. стран. При безрелигиозном воспитании школа, учитель хотя прямо и не содействуют возникновению или укреплению у уч-ся религиозных предрассудков, но и не противодействуют им. Отношение к религии рассматривается как частное дело воспитанников и их родителей. Такая позиция невмешательства весьма удобна для церкви, активно воздействующей на умы и чувства детей и молодёжи, ничем не защищённых от влияния религии.

Важнейшей предпосылкой успеха в А. в. уч-ся является высокий уровень всей учебно-воспитательной работы школы: творческое, сознательное и глубокое усвоение основ наук в процессе обучения, связь уч. и воспитательной работы с жизнью, удовлетворение эстетич. и духовных потребностей и разносторонних интересов уч-ся, умелая организация *досуга детей* и т. д. Опыт школ убедительно доказывает, что в крепком, сплочённом коллективе (см. *Коллектив детский*), как правило, не наблюдается религиозности его членов. «...надо углублять коллективность жизни ребят,— писала Н. К. Крупская.— Надо делать жизнь ребят как можно богаче переживаниями. Это не значит водить их почаще в театр или возить в дальние экскурсии. Это значит — учить их читать окружающую жизнь, понимать и творить ее. Тогда не будет детского одиночества, не будет у подростков и потребности в религии» (Пед. соч., т. 3, 1959, с. 202).

А т е и с т и ч е с к о е в о с п и т а н и е д о ш к о л ь н и к о в. Дети рано начинают познавать, осмысливать предметы и явления окружающего мира. В дошкольном и младшем школьном возрасте представления и понятия ребёнка ещё поверхностны, неустойчивы. Вместе с правильными представлениями у детей могут быть и неверные, искажённые. Бытующие среди окружающих их людей суеверия западают в детскую душу, поражают сознание, тормозят формирование правильных взглядов на мир.

Родители и воспитатели дошкольных детских учреждений, внимательно изучая особенности развития каждого ребёнка, должны убедительно, на доступных примерах раскрыть детям несостоятельность и вред суеверий. Особенно внимательны должны быть родители к А. в. в семьях, где дедушка или бабушка религиозны. Надо вдумчиво отвечать на возникающие у детей вопросы, предупреждать детские *страхи*, чувство беззащитности перед силами природы. Верующим родителям надо в тактичной форме помочь понять, что религиозным воспитанием они мешают счастью своих детей.

А т е и с т и ч е с к о е в о с п и т а н и е в п р о ц е с с е о б у ч е н и я. Основу А. в. в школе составляет вооружение уч-ся научными знаниями о закономерностях развития природы и общества, научно-достоверный показ антинаучной и реакционной сущности религии. Доступный и интересный уч. материал позволяет убедить уч-ся в нелепости религиозных воззрений и создать верное научное миропонимание. Нередко один яркий факт, приведённый вовремя, имеет больший воспитательный эффект, чем десяток общих длинных рассуждений педагога о вреде религии.

Уроки чтения и развития речи в 1—3-х классах (по темам «картины природы») дают возможность объяснить детям причины «необыкновенных» явлений в природе:

смену дня и ночи, времён года, солнечных и лунных затмений и т. д. На уроках рус. яз. при изучении темы «забота о здоровье» уч-ся узнают о причинах болезней; им объясняют, в чём вред знахарства и нек-рых церковных обрядов (причащение, крещение, целование крестов и икон, употребление воды из «святых источников»). Уч-ся младших классов доступны такие произведения, имеющие антирелигиозную направленность, как «Каштель» А. Чехова, «На затмении» В. Короленко, «Смерть пионерки» Э. Багрицкого, «Две божьи матери» А. Серафимовича.

В нач. школе детям необходимо показывать вред бытовых суеверий, этих остатков древних религиозных верований.

В ср. школе возможности А. в. ещё шире. Нет ни одной уч. дисциплины, к-рая не давала бы материала для формирования научного мировоззрения школьников, для материалистич. атеистич. выводов. Не обязательно проводить спец. атеистич. уроки. Тем более было бы неверно искусственно привязывать атеистич. проблематику к теме каждого урока. Атеистич. выводы должны быть логически связаны с системой научных фактов и понятий, изучаемых на уроке.

При изучении истории важно обстоятельно показать уч-ся «...несостоятельность религиозных верований, возникших в прошлом на почве придавленности людей стихийными силами природы и социальным гнетом, из-за незнания истинных причин природных и общественных явлений» (Программа КПСС, 1961, с. 122). Надо также на конкретных историч. фактах показать, что религиозная идеология и мораль служат эксплуататорам. Вздорность утверждений об облагораживающем влиянии религии на человека рассеивается при знакомстве уч-ся с событиями Варфоломеевской ночи, крестовыми походами, инквизицией и т. д. В курсе истории СССР уч-ся знакомятся с фактами антинародного верноподданического служения церкви царскому самодержавию и господствующим эксплуататорским классам. Так было во времена крестьянских войн и восстания декабристов, в период революции 1905—07 и Вел. Окт. социалистич. революции. В годы гражданской войны и интервенции (1918—22) церковь поддерживала белогвардейцев и интервентов. На уроках обществоведения учитель рассказывает об отношении КПСС и Сов. гос-ва к религии и церкви, о задачах и путях преодоления религии, знакомит уч-ся с Постановлением ЦК КПСС от 10 ноября 1954 «Об ошибках в проведении научно-атеистической пропаганды среди населения».

Учителя лит-ры используют в целях А. в. эмоциональную силу воздействия художественных произведений. Однако часто атеистич. направленность взглядов и произведений писателя не доходит до уч-ся, если учитель не помогает им. Делать это нужно, опираясь на текст, без скучного морализирования, без глумления над религией, избегая назойливого повторения азбучных истин. Изучение нек-рых произведений будет способствовать А. в. в косвенной форме, развивая у уч-ся лучшие черты характера, давая им яркое представление об общественной борьбе в различные эпохи. Другие же произведения прямо пригвождают религию к позорному столбу, показывая, как она пагубно воздействует на сознание человека, коверкает его жизнь. Преподаватель литературы, ставя перед собой задачу А. в., должен хорошо представлять себе всё идейное богатство и своеобразие художественного произведения, учитывать состав уч-ся. Он может использовать разнообразные формы и методы ведения урока. В старших классах полезны сочинения и доклады на такие, напр., темы, как «Антирелигиозные мотивы в публицистике М. Горького», «В. Маяковский в борьбе с религией» и др. На уроках языка и литературы преподаватель может обратить внимание уч-ся на антирелигиозное содержание многих народных пословиц, дать научное марксистское объяснение происхождению речи, разоблачить легенду о «вавилонском смешении языков» и т. п.

Изучение предметов естественнонаучного цикла — биологии, физики, химии, астрономии, физич. географии — вооружает уч-ся знанием закономерностей развития природы, убеждает в нелепости догматов «священного писания» о сотворении мира, о его конечности во времени и пространстве. При этом надо подчёркивать неограниченные возможности познания и преобразования человеком природы, использования её закономерностей в интересах человека.

Изучение законов эволюции, оторванное от конкретных фактов, отнюдь не обеспечивает А. в. Учитель, сообщая о том, что птицы — потомки уже изученной группы пресмыкающихся, должен сравнивать особенности тех и других не в статике («есть» или «нет» зубы, крылья и т. п.), а в динамике, употребляя глаголы «появились», «исчезли», «изменились» и т. д. «Только изучая явления в их развитии, в их динамике, можно понять закономерность явлений. А там, где есть это понимание, там нет места религии» (Крупская Н. К., Пед. соч., т. 3, 1959, с. 202).

На уроках физич. географии учитель может разоблачить многие библейские легенды. Для этого придётся рассказать и самую легенду. И это не страшно, напротив, стыдливое умалчивание как раз и оставляет возможность для религиозной пропаганды в семье.

Умело привлекая материал из истории науки и рассказывая уч-ся о совр. научном эксперименте, приборах и др. средствах исследования, о новейших научных теориях, учитель может и должен пробудить у уч-ся чувство восхищения перед могуществом человеческого познания, перед глубиной ума человека, силой его воли, неистощимой изобретательностью и выдержкой.

Триумфальное покорение космоса сов. людьми даёт большой и убедительный материал для А. в.

Рассказывая о таких направлениях совр. науки, как радиоастрономия, электроника, кибернетика, молекулярная биология, бионика, космонавтика и др., учитель показывает безграничные горизонты непознанного, неизведанного, пробуждает у уч-ся жажду научного творчества.

Не нужно забывать, что религия в настоящее время усиленно пропагандирует свою «дружбу» с наукой. На материале естествознания учитель может показать, чего стоят эти заигрывания теологов с наукой, фальсифицирующих знания для того, чтобы прикрыть якобы научными аргументами ненаучность и бессмысленность «истин» религии. Материал по этим вопросам есть в любой дисциплине. В астрономии — «красное смещение» и возраст известной нам части Вселенной; в дарвинизме — проблема происхождения человека и его сознания; в физике — второй закон термодинамики и теория «тепловой смерти» мира; в курсе анатомии и физиологии человека — «таинственные» явления психической жизни: сновидения, галлюцинации, гипноз, самовнушение; в географии — «необыкновенные» явления природы: «кровавые» тучи и дожди, смерчи, тайфуны, землетрясения и извержения вулканов и т. п. При изучении каждого уч. предмета нужно находить время и место для атеистич. освещения вопросов, подобных перечисленным выше.

Содержание программного материала, научные знания сами по себе еще не гарантируют формирования атеистич. взглядов у всех уч-ся. Атеистич. выводы из научных фактов, теорий уч-ся не всегда могут сделать сами. Но это не значит, что нужно преподносить уч-ся научно-атеистич. выводы в виде готовых формул, сообщать им абстрактные выводы. Искусство учителя состоит в том, чтобы пробуждать жажду знания, интерес к

мировоззренческим вопросам, умело подводить к самостоятельным атеистич. выводам.

Случается, что нек-рые школьники, усваивая уч. материал на «хорошо» и «отлично», в то же время находятся под влиянием религиозных предрассудков. Научные идеи, изучаемые уч-ся, должны быть связаны с жизнью, глубоко осознаны и прочувствованы ими.

Атеистич. представления, понятия, убеждения школьников станут прочными, действенными, если они сопровождаются глубокими эмоциональными переживаниями «... без „человеческих эмоций“,— писал В. И. Ленин,— никогда не бывало, нет и быть не может человеческого искания истины» (Соч., т. 20, с. 237). Теоретич. критика религии станет убедительна для уч-ся только тогда, когда они не только поймут, осознают, но и прочувствуют нелепость и вред религиозных предрассудков.

Атеистическое воспитание во внеклассной работе. Только нек-рые вопросы религии и атеизма являются предметом спец. изучения на уроках. Многие из них, важные для А. в. школьников, на уроках или совершенно не рассматриваются, или о них говорится вскользь. Напр., вопрос о вреде религиозной морали специально не ставится и всесторонне не изучается. Между тем в последнее время религиозные деятели прилагают много усилий, чтобы представить религиозную мораль в качестве общечеловеческой, делают попытки доказать её общность с моралью коммунистической. Необходимо подвести уч-ся к глубокому пониманию того, что религиозная мораль является моралью эксплуататоров, что по своему существу она противоположна морали коммунистической. Убедительно показать уч-ся реакционную сущность морали «священного писания» важно и потому, что преимущественно на этой основе можно воспитать у них непримиримое отношение к религиозной идеологии в целом. Кружковые занятия, лекции и беседы, стенные газеты, раскрывающие вред религиозной морали, помогают школьникам укрепить их атеистич. убеждения. Используя разнообразные формы внеклассной работы, учитель может включить в её тематику те вопросы, к-рые хотя и не освещаются на уроках, но имеют существенное значение для А. в.

Своевременное выявление религиозных предрассудков имеет большое значение для их преодоления. При решении этой задачи роль внеклассной работы особенно велика. В процессе подготовки вечеров, оборудования выставок и уголков атеиста, проведения кружковых занятий создаются благоприятные условия для непринуждённой откровенной беседы с уч-ся об их отношении к религии.

Пытаясь распространить своё влияние, церковь особенно большое внимание уделяет воздействию на чувства людей. М. Горький писал, что «... многие возвращаются к религии по мотивам эстетическим, потому, что в церкви поют хорошо» (Собр. соч., т. 25, 1953, с. 35). Воздействуя на чувства человека пышной церковной службой, хором, органной музыкой, системой обрядов, священнослужителям и сектантским проповедникам удаётся удерживать в сетях религии часть верующих. Школа, противопоставляя влиянию церковников и сектантских деятелей своё влияние, должна полнее использовать подлинно народное реалистич. искусство.

Велико воспитательное воздействие кинофильмов, раскрывающих антинародную сущность религиозной идеологии и морали, напр., таких художественных фильмов, как «Чудотворная», «Тучи над Борском», «Иванна», «Овод», «Костёр бессмертия», «Грешница», а также хронико-документальных — «Апостолы без маски», «Дорога из мрака», «Король бубен», «Тёмные люди», «Чудотворец из Бирюлёва» и др. Интересны и поучительны фильмы, рассказывающие о борьбе великих учёных за научные знания, против церкви и её догматов: «Александр Попов», «Жуковский», «Пирогов» и др. Научно-популярные фильмы «Как человек создал бога», «Вселенная», «Сновидения» и др. наглядно и убедительно разоблачают церковные измышления. В учебных кинофильмах школьникам раскрывается многообразие процессов, происходящих в живой и неживой природе. Опыт школ говорит о том, что воспитательное воздействие кинофильмов на чувства и сознание школьников значительно повышается, если после просмотра уч-ся обсуждают их под руководством учителя.

Проводя беседы, читательские конференции, вечера, можно использовать и репродукции произведений рус. художников («В монастырской гостинице» Корзухина, «Сельский крестный ход на Пасху» и «Чаепитие в Мытищах» Перова, «Отказ от исповеди», «Протодьякон», «Крестный ход в Курской губернии» Репина, «Неравный брак» Пукирева, «Встреча иконы» Савицкого и др.). На атеистич. вечерах целесообразно поставить такие антирелигиозные пьесы, как «Темнота» С. Михалкова, «Доброе утро, Светлана» И. Эвальда, «Тень над переулком» М. Милявского и др.

Широко распространённой и эффективной формой А. в. является беседа. Как и во всей работе по А. в., проводя беседы, необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности уч-ся, особенности классного коллектива, и в соответствии с этим планировать тематику бесед, продумывать их содержание и методику проведения. Умело проведённая беседа заставит детей задуматься над своим отношением к религии, вызовет интерес к атеистич. литературе. У многих уч-ся может пробудиться сознание необходимости борьбы с религиозными предрассудками. В антирелигиозной беседе каждая фраза должна содержать не только важные и убедительные для уч-ся мысли, но и выражать непримиримое отношение к религии самого учителя, вызывать у уч-ся эмоциональные переживания. Большое воспитательное воздействие на школьников оказывают атеистич. беседы людей, к-рые прежде были верующими, на себе испытали вред религии, а впоследствии отошли от неё, стали убеждёнными атеистами.

Для воспитания уч-ся старших классов в духе атеизма существенное значение имеют атеистич. кружки. Они способствуют созданию среди уч-ся атмосферы непримиримого отношения к религии, прямо и косвенно содействуют отходу от религии верующих родителей, в них воспитывается актив атеистов. А. в. должно осуществляться не только в атеистич. кружках, но и во всех школьных кружках, особенно в предметных.

В осуществлении А. в. важную роль играют пионерские и комсомольские организации. Они не только помогают учителям, но и непосредственно организуют работу по А. в. Во всех пионерских и комсомольских организациях должно быть создано непримиримое отношение к религиозным и др. суевериям. Безразличное отношение к пережиткам этих суеверий (участие в исповеди и причащении, в конфирмации, освящение пасхи и куличей и т. п.) воспринимается детьми и молодёжью как одобрение этих обрядов.

Чтобы воспитать уч-ся убеждёнными атеистами, недостаточно раскрыть антинаучную и реакционную сущность религиозного мировоззрения. Необходимо вооружить их и умением бороться с религией. Мнение, будто уч-ся нецелесообразно привлекать к атеистич. пропаганде ввиду сложности вопросов религии и атеизма, несостоятельно. Конечно, не следует поручать уч-ся доклады, цель к-рых разоблачить противоречивые догматы «священного писания». Надо привлекать школьников к конкретным, практич. делам. Уч-ся (гл. обр. старших классов) могут организовать атеистич. лекции и беседы в школе; оформить атеистич. выставки и уголки в школе, в колхозном клубе, на предприятии. Участие школьников в пропаганде атеистич. знаний про-

водится под непосредственным руководством и при помощи партийных организаций, учителей.

Индивидуальная работа с учащимися и родителями. Нельзя добиться успеха в А. в., не проводя наряду с массовой также индивидуальной работы. Степень и характер религиозности уч-ся могут быть самыми различными. Есть дети (гл. обр. в сельских районах, отдалённых от культурных центров, но иногда и в городах), которые верят в бога, читают религиозные книги, не участвуют в жизни школьного коллектива, не читают сов. лит-ры, не посещают кино и театры, уклоняются от общественно полезного труда. Обычно это дети из сектантских семей или из религ. семей, где родители особенно фанатичны. К антирелигиозным мероприятиям такие школьники относятся отрицательно. Есть уч-ся, к-рые в бога не верят, но верят в судьбу, в «вещие» сновидения, в приметы. Нек-рые школьники, свободные от религиозных предрассудков, тем не менее по требованию родителей посещают церкви, молитвенные дома, выполняют религиозные обряды. Очевидно, что даже при самой тщательной подготовке и идеальной методике проведения антирелигиозные мероприятия не могут воздействовать на всех уч-ся с одинаковой эффективностью. Одному школьнику достаточно обстоятельно раскрыть положение К. Маркса о том, что религия есть опиум для народа, привести убедительные примеры антинародной деятельности церкви и духовенства, и атеистич. идеи глубоко западут в его сознание. У другого материалистич. знания о религии являются как бы формальными, не влияют на его мировоззрение. У третьего беседа о реакционной сущности религии может вызвать обиду, стремление замкнуться в себе. Поэтому с одним школьником можно прямо и конкретно говорить о его отношении к религии, убеждать его в нелепости и вреде веры в сверхъестественное, предложить ему почитать ряд книг и серьёзно подумать над необходимостью навсегда порвать с суевериями. С другим, наоборот, нужно быть чрезвычайно осторожным. Сначала учитель должен расположить его к себе, сдружить с хорошими товарищами, заинтересовать литературой, кино, кружковой работой, вовлечь в жизнь коллектива. Важно помнить, что детям, к-рые находятся под влиянием религиозных чувств и взглядов, обычно не чужд и интерес к науке, искусству, спорту, им не безразлично мнение коллектива и дела их товарищей. Внимательное изучение психологии ребёнка, выявление положительных черт его личности и опора на них — обязательные требования к А. в. Нельзя забывать, что уч-ся, к-рым в семье навязывают религиозные взгляды, нуждаются не только во вдумчивой работе по преодолению религиозных предрассудков, но и в дружеской моральной поддержке.

Осуществляя А. в., школа должна поддерживать тесную связь с родителями, учитывать их отношение к религии и воспитанию детей. Суеверные родители зачастую сознательно прививают детям предрассудки. В других семьях целенаправленного религиозного воспитания не проводится, однако сама атмосфера религиозности воспитывает детей суеверными. Нек-рые родители, свободные от предрассудков, не уделяют должного внимания воспитанию детей, и они могут подпасть под влияние людей, заражённых ядом религии. Настойчивая атеистич. пропаганда среди родителей и вооружение их методикой А. в. детей составляют неотъемлемую часть работы школы по воспитанию подрастающего поколения в духе атеизма. Ведя научно-атеистическую пропаганду среди родителей, школа, как и во всей работе по А. в., объединяет свои усилия с общественными организациями, культурно-просветительными учреждениями.

Убеждение как основной метод коммунистич. воспитания должно быть и основным методом воспитания

непримиримого отношения к религии. Недопустимо оскорбительное отношение к верующим.

Система атеистического воспитания. Ни одна из многообразных форм А. в.— даже самая эффективная — сама по себе не может обеспечить успеха А. в. Необходимо использовать всё многообразие форм, средств и методов, осуществлять А. в. во всех звеньях учебно-воспитательного процесса. Разрабатывая систему А. в., необходимо исходить из того, что за время обучения в средней школе каждый уч-ся должен глубоко и сознательно усвоить основы материалистич. знаний о религии: а) причины возникновения и сущность религии; б) антинаучный и реакционный классовый характер религиозной идеологии и морали; в) положение религии в бурж. и социалистич. странах; г) условия и пути преодоления религии. Необходимо в доступной уч-ся форме разоблачать различные лжеучения идеалистич. и метафизич. толка, примыкающие к религии, дополняющие и оправдывающие её. В нек-рых школах нередко ограничивают А. в. двумя-тремя вопросами: «Что такое религия?», «Научные предвидения и религиозные пророчества», «О вреде религиозных праздников и обрядов». Естественно, на этой основе нельзя строить систему антирелигиозной работы в школе. Система А. в. предполагает настойчивую, последовательную и согласованную работу пед. коллектива, работников внешкольных дет. учреждений, родительского комитета. Нельзя ожидать успеха в воспитании атеизма уч-ся в тех школах, где, напр., учитель лит-ры настойчиво формирует атеистич. взгляды своих питомцев, а другие учителя излагают программный материал объективистски; одни классные руководители используют все возможности и средства в борьбе за атеистич. взгляды уч-ся, а другие лишь иногда бесстрастно пересказывают в классе содержание первой попавшейся атеистич. брошюры.

Пед. коллектив, разрабатывая план работы школы, должен учитывать конкретные условия, в к-рых приходится решать задачи А. в. Очень важно хорошо знать местные условия, характер религиозных предрассудков, распространённых в данном селе, районе, области. Если среди части родителей и окружающего населения активно действуют сектанты-баптисты, острие атеистич. работы школы должно быть направлено именно против этой секты; там, где распространена католич. религия, необходимо в первую очередь раскрывать вред католицизма, и т. п. Уделяя внимание критике той формы религии, влиянию к-рой подвергаются уч-ся и их родители, необходимо формировать у школьников убеждение, что всякая религия является антинаучной и реакционной.

Решающую роль в А. в. школьников играет учитель. На уроках и во внеклассной работе, в агитационно-массовой работе среди населения он должен быть убеждённым, страстным, непримиримым борцом против религии. «Нельзя благодушествовать и рассчитывать, что религия, как антинаучная идеология, отомрет сама по себе, без усилий, без борьбы с ней. Надо противопоставить религии боевую, наступательную научно-атеистическую пропаганду, разоблачать деятельность изуверских сект, которые причиняют физический и моральный ущерб людям, носят откровенно антиобщественный характер» (Ильичёв Л. Ф., Очередные задачи идеологической работы партии, 1963, с. 46). Критика религии должна быть убедительной, яркой, эмоционально окрашенной. Бесстрастное, равнодушное повествование о том, что религия противоречит науке, что она вредна и с ней надо бороться, не достигает положительных воспитат. результатов. Глубокое знание марксистско-ленинского учения о религии и методики А. в., готовность бороться за научное материалистич. мировоззрение обеспечивают успех в воспитании подрастающего поколения в духе атеизма.

Лит.: К. Маркс и Ф. Энгельс о религии, [Сборник], М., 1955; В. И. Ленин о религии, [Сборник], М., 1954; Коммунистическая партия и Советское правительство о религии и церкви, Сборник, М., 1959; Крупская Н. К., Вопросы атеистического воспитания, М., 1961; Основы научного атеизма, 2 изд., М., 1962; Спутник атеиста, 2 изд., М., 1961; Алексеев А. Н., Атеистическое воспитание в школе, М., 1958; Беляев К. И., Что несет детям религия, М., 1961; Об атеистическом воспитании школьников, Пермь, 1961; Воспитание атеизма на уроках в средней школе, Сб. ст., Архангельск, 1961; Борисов И. Н., Химия и научно-атеистическое воспитание, М., 1958; Гончаров Н. К., Вопросы педагогики, М., 1960, с. 144—78; Зверев И. Д., Научно-атеистическое воспитание на уроках биологии, М., 1961; Радина К. Д., Атеистическое воспитание детей в семье, Л., 1955; Эльманович С. С., Научно-атеистическое воспитание на уроках физики, М., 1959; Вираховский А. С., Научно-атеистическое воспитание учащихся при изучении основных законов и теорий химии, «Химия в школе», 1955, № 3; Воробьев П. Г., Атеистическое воспитание учащихся при изучении русских дореволюционных писателей, «Литература в школе», 1955, № 1; Дайри Н. Г., Материалистическое объяснение религии на уроках новой истории в VIII—IX классах, «Преподавание истории в школе», 1955, № 1; За усиление научно-атеистической работы в процессе преподавания физики и астрономии, «Физика в школе», 1955, № 1; Маслениникова Т. В., Научно-атеистическое воспитание учащихся при обучении ботанике, «Биология в школе», 1958, № 5; Недопекина Е. Т., Об атеистической работе в детском саду, «Дошкольное воспитание», 1960, № 4; Шеенко С. Д., Атеистическое воспитание на уроках экономической географии зарубежных стран, «География в школе», 1960, № 3; Нетылько А. М., Вопросы атеистического воспитания во внеклассной работе, Сыктывкар, 1960; Новая советская и иностранная литература по вопросам религии и атеизма, ФБОН АН СССР, 12 вып. в год с 1959 г.; Перовский Е. И., Атеистическое воспитание детей в школе и семье, М., 1955.

А. М. Нетылько. Тамбов.

АТЛАС школьный [А. впервые был назван сборник карт фламандского географа Г. Меркатора (1512—1594). Меркатор имел ввиду мифич. царя Атласа — философа, математика и космографа, якобы изготовившего впервые небесный глобус] — учебное пособие; представляет собой собрание географических или исторических карт настольного размера, предназначенных для самостоятельных занятий в классе и дома. Географич. А. используются в школе начиная с 4-го класса, а исторические — начиная с 5-го класса. См. также *Карты учебные.*

АТРИБУ́ТЫ ЮНЫХ ПИОНЕ́РОВ — см. *Символика пионерская.*

АТТЕСТА́Т ЗРЕ́ЛОСТИ (нем. Attestat, от лат. attestor — свидетельствую, удостоверяю) — документ об окончании средней общеобразовательной школы. В России был введён в 1872 в классич. гимназиях. Выдавался только лицам, окончившим мужские гимназии (женщины могли держать экзамены на А. з. экстерном). А. з. давал право поступления в ун-т.

В СССР А. з. введён с 21 июня 1944 постановлением СНК СССР. А. з. получали юноши, девушки и рабочая молодёжь, оканчивающие общеобразовательную ср. школу, школу рабочей и сельской молодёжи, заочную ср. школу, сдавшие экзамен на А. з. Были установлены А. з. трёх образцов: А. з. без отличия, А. з. для уч-ся, окончивших ср. школу с золотой медалью, для уч-ся, окончивших ср. школу с серебряной медалью. А. з. даёт право поступления в вузы СССР при условии успешной сдачи конкурсных экзаменов. Выдавался до 1962, когда был введён *аттестат о среднем образовании.*

АТТЕСТА́Т О СРЕ́ДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ. Введён в 1962 постановлениями Советов Министров союзных республик. А. о с. о. получают лица, оканчивающие среднюю общеобразовательную трудовую политехническую школу с производственным обучением, школы рабочей и сельской молодёжи — вечерние (сменные) средние общеобразовательные школы, заочные ср. школы и сдавшие экзамены на А. о с. о. В аттестатах, выдаваемых лицам, награждённым золотой или серебряной медалью, слово «Аттестат» выполняется золотым или серебряным тиснением. А. о с. о. выдаётся также лицам, сдавшим экзамены за курс ср. школы экстерном.

А. о с. о. даёт право поступления в вузы СССР при условии успешной сдачи конкурсных экзаменов.

АТТЕСТА́ЦИЯ УЧИТЕ́ЛЕЙ (лат. attestatio — свидетельство) — присвоение персонального пожизненного звания учителя начальной и средней школы СССР и выдача им аттестатов установленного образца; введена по постановлению ЦИК и СНК СССР от 10 апр. 1936. С 1936 до 1939 персональные звания присваивались нар. комиссариатами просвещения союзных республик по представлению нар. комиссаров просвещения автономных республик и заведующих областных (краевых) отделов нар. образования, а там, где нет областного (краевого) деления,— по представлению заведующих окружных (городских) и районных отделов нар. образования.

Звание учителя нач. школы присваивалось лицам, окончившим ср. пед. уч. заведения (или приравненные к ним) и признанным пригодными для пед. работы. Звание учителя ср. школы — окончившим пед. ин-ты или ун-ты и признанным пригодными для пед. работы. Окончившим учительские ин-ты присваивалось звание учителя ср. школы с правом преподавания в первых семи классах ср. школы. Лицам, ведущим пед. работу в нач., ср. школе, но не окончившим соответствующего уч. заведения, было предоставлено право продолжать пед. работу и в течение двух лет (до 1 авг. 1938) сдать необходимые испытания и получить соответствующие аттестаты. Персональные звания присваивались лишь после прохождения учителем одногодичного стажа пед. работы в школах. В испытательный стаж зачислялась прежняя пед. работа учителя до поступления его в уч. заведение.

С 1939 А. у. производится пед. уч. заведениями после сдачи студентами гос. экзаменов.

АУДИОМЕ́ТРИЯ (от лат. audio — слышу и греч. μετρέω —измеряю) — измерение остроты слуха. С помощью А. исследуется *чувствительность* уха (острота слуха) к звукам разной частоты. Поскольку чувствительность уха характеризуется порогом слуховых ощущений (см. *Порог ощущения*), А. сводится к измерению порогов этих ощущений. А. может производиться с помощью спец. электроакустич. аппарата (аудиометра) или ряда звучащих инструментов (камертон и др.), а также с помощью речи — либо естественной, т. е. произносимой человеком, либо осуществляемой при помощи аппаратов, искусственно воспроизводящих элементы речи человека (речевая А.). Речевая А. часто применяется при определении порогов восприятия речи детьми. Наиболее совершенным методом является исследование слуха с помощью аудиометра. Аудиометрич. исследование позволяет производить точное измерение остроты слуха, установить диапазон воспринимаемых звуковых частот, исследовать костную проводимость звука и т. д. А. широко применяется в школах для детей с недостатками слуха.

Лит.: Беранек Л., Акустические измерения, пер. с англ., М., 1952;Ундрицв. Ф., Темкин Я. С., Нейман Л. В., Клиническая аудиология, М., 1962.

АУТИ́ЗМ (от греч. αὐτός — сам) — болезненное состояние психики, характеризующееся занятостью человека своими внутренними переживаниями, отгороженностью от внешнего мира и постепенным отрывом от реальной действительности. В состоянии А. больные теряют интерес к текущим событиям, становятся бездеятельными, теряют контакт с окружающими людьми и уходят в мир галлюцинаций. Особенно ярко А. проявляется при нек-рых формах *шизофрении.* Дети, страдающие А., становятся нелюдимыми, перестают общаться со сверстниками, уединяются, иногда прячутся, создают собственный мир бредовых фантазий и живут в этом фантастич. мире как действующие лица, подолгу разговаривают с кем-то невидимым, спорят, кому-то угрожают. Больного ребёнка почти невозможно вернуть к действительности. А. часто сочетается с полным

отказом от речи (мутизм, от лат. mutus — немой) или с резким уменьшением её, хотя потенциальная возможность речевого общения ещё сохраняется. При нерезко выраженном А. дети, имеющие достаточные способности, могут учиться в нормальной школе. Однако странности в поведении, чудачества и невозможность приспособиться к дет. коллективу обычно вынуждают больного ребёнка в конце концов оставить школу.

Лит.: Гуревич М. О., Психиатрия, М., 1949; Кербиков О. В., Лекции по психиатрии, М., 1955; Симсон Т. П., Шизофрения раннего детского возраста, М., 1948; Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 1, М., 1955.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

АФАЗИЯ (от греч. ἀφασία, буквально — утрата речи, от ἀ — частица отрицания и φάσις — высказывание) — нарушение речи, возникающее при мозговых заболеваниях (чаще всего при кровоизлиянии, ранении или опухоли головного мозга), приводящих к разрушению определённых участков коры головного мозга. А. характеризуется тем, что человек сохраняет слух и голосовые средства, однако лишается возможности понимать обращённую к нему речь, припоминать нужные слова и правильно произносить их. Обычно А. сопровождается и нарушением письма и чтения. Различают три основные формы А. В основе одной из них (сенсорной) лежит поражение коры задних отделов височной области левого полушария, т. н. зоны Вернике (коркового аппарата анализа и синтеза звуков); характерным для этого поражения является то, что больной теряет возможность различать близкие звуки речи (фонемы), особенно же те из них, к-рые отличаются лишь одним каким-либо признаком (напр., «б» и «п», «д» и «т»); в связи с этим воспринимаемая им речь начинает казаться ему нечленораздельной, а смысл этой речи — неясным и непонятным. В результате такого нарушения речевого слуха больной оказывается не в состоянии чётко произносить слова, в его речи появляются искажения или замена слов (т. н. парафазии), он не может вспомнить нужные слова, его речь становится неправильной, спутанной. Особенно отчётливо это проявляется в письме: больной теряет возможность разлагать слово на составляющие его звуки, начинает замещать нужные звуки близкими по звучанию, письмо больного приобретает спутанный характер.

Вторая форма А. (моторная) своей основой имеет поражение тех отделов коры больших полушарий, к-рые связаны с анализом и синтезом тонких движений артикуляторного аппарата, чаще всего — нижних отделов сенсо-моторной и премоторной области левого полушария (т. н. зоны Брока). При поражении этих областей мозговой коры больной продолжает слышать обращённую к нему речь, но теряет возможность правильно артикулировать соответствующие речевые звуки или вовремя переходить от одного звука к другому. Последнее имеет место в связи с той патологич. инертностью нервных процессов, к-рая возникает в поражённых двигательных участках мозговой коры. В случаях моторной А. могут возникать и затруднения в различении близких по артикуляции звуков (напр., губных «б», «м», «п» или нёбно-язычных «н», «д», «т») и соответствующим образом может нарушаться понимание речи и письма. При этом понимание речи и письма особенно страдает в тех случаях, когда процесс написания сложных по звуковому составу слов связан с проговариванием (артикуляторным анализом) его звукового строения. Одним из существенных последствий нарушения плавной речи при моторной А. является нарушение грамматич. структуры устной речи (см. *Аграмматизм*).

Третья форма А. (семантическая) связана с поражением теменно-затылочных отделов левого полушария; характерным для неё является нарушение сложной системы значения слов и смысловых связей. Больные с этой формой А. сохраняют способность понимать и правильно произносить слова, но теряют возможность быстро и легко анализировать их сочетания и улавливать сложный смысл, придаваемый речи этими грамматич. сочетаниями. Они имеют конкретные представления об отдельных предметах и их лексич. обозначениях, но не могут различать такие сочетания, как «брат отца» и «отец брата», не могут схватить смысл предложных конструкций (напр., различить значение выражений «круг под квадратом»; «квадрат под кругом»).

Одним из существенных проявлений А. является забывание названий предметов (т. н. амнестическая А.). В основе этих нарушений могут лежать разные дефекты: слабость слухо-речевых следов (акустикомнестич. А.), поражение корковых аппаратов зрительно-пространственного синтеза, необходимого для совмещения деталей в одной системе и одновременного схватывания сложных комплексов (амнестич. нарушения семантич. А.), и др.

Указанные формы А. представляют наиболее существенные виды нарушений речи; при широких поражениях коры головного мозга могут возникать сложные, смешанные формы А., включающие компоненты нескольких или всех перечисленных выше нарушений (т. н. тотальная А.).

Явления А. сопровождают обычно поражения левого (доминирующего) полушария, связанного с работой правой руки; у левшей А. может возникать при поражении правого полушария, к-рое у них является преобладающим.

Речевые процессы, нарушенные при А., могут восстанавливаться в результате длительного обучения, основанного на том, что выполнение актов речи, письма, чтения перестраивается и в них включаются процессы зрительного и кинестезич. анализа, опирающиеся на сохранные участки коры.

А., возникающая в детстве, нарушает общий ход развития ребёнка. Сенсорная А., появившаяся в возрасте 5—7 лет, чаще всего приводит к постепенному исчезновению собственно речи. Восстановительная работа при этой форме А. представляет крайнюю сложность. Ребёнок обычно не достигает нормального развития речи. Другие формы А. у детей имеют более благоприятный прогноз. Детей, страдающих А., обучают вместе с больными *алалией*.

Лит.: Лурия А. Р., Травматическая афазия, М., 1947; его же, Восстановление функций мозга после военной травмы, М., 1948; Head H., Aphasia and kindred disorders of speech, v. 1—2, Camb., 1926; Goldstein K., Language and language disturbances. N. Y., 1948; Handbook of speech pathology, ed. by L. E. Travis, N. Y., [1957].

А. Р. Лурия. Москва.

АФАНА́СЬЕВ, Пётр Онисимович [2(14).II. 1874—20.VIII.1944] — советский методист, доктор педагогических наук, профессор. Окончил Моск. духовную академию. Пед. деятельность А. начал нар. учителем в сельской школе. С 1918 работал в пед. вузах и н.-и. учреждениях Москвы. Проф. Моск. пед. ин-та им. В. И. Ленина.

А. разрабатывал вопросы методики преподавания рус. языка. Первая крупная работа А. была опубликована в 1914 («Методические очерки о преподавании родного языка»), но его научно-пед. деятельность широко развернулась уже в сов. эпоху. Он создал «Методику родного языка в трудовой школе» (1923), охватывавшую вопросы обучения грамоте, чтению, письму, орфографии, грамматике, изложениям, сочинениям. С переработкой и исправлениями эта книга издавалась до 1937. На звуковом аналитико-синтетич. методе (см. *Обучение грамоте*) был основан букварь А. «Читай, пиши, считай» (1925), выдержавший 24 издания. Вместе с И. Н. Шапошниковым он написал «Учебник русского языка» для нач. школы, издававшийся в 1933—45. Для студентов педвузов была предназначена «Методика русского языка в средней школе» (1-е изд. 1944; 2-е изд. 1947, подготовлено к печати С. Е. Крючковым), обобщавшая богатый опыт А. в преподавании этого курса. Вопросам теории методики были посвящены статьи А., опубликованные в журн. «Русский язык в советской школе» («К вопросу о методологии и методике русского языка», 1929, № 3; «Система методики русского языка как научной дисциплины», 1931, № 1). А. активно участвовал в составлении программы по рус. языку для сов. школы, в подготовке пед. кадров, в повышении квалификации учителей.

Лит.: Редозубов С. П., Петр Онисимович Афанасьев, в сб.: Методисты советской начальной школы, М., 1958, с. 56—69.

АФГАНИСТА́Н — государство в Азии. Конституционная монархия. Площадь — 655 тыс. км². Население — 13,8 млн. чел. (1962). Столица — г. Кабул. Гос. языки — пушту и фарси (персидский).

Просвещение. До конца 19 в. в А. существовали только религиозные мусульманские школы, где дети наизусть учили отрывки из Корана (по-арабски), получали нек-рые сведения по языку и лит-ре. В 1903 была открыта первая светская ср. школа (гражданский колледж) для детей высшей аристократии, готовившая гос. чиновников. Программа этого колледжа была скопирована с программы «туземных» ср. школ Британской Индии. Кроме персид. яз., изучался англ. яз., на к-ром преподавалась часть предметов. В начале 20 в. была открыта также военная школа по типу германских кадетских корпусов, готовившая офицерский состав армии. После провозглашения независимости А. (1919) был проведён ряд реформ в области нар. образования. Открыто ещё несколько ср. школ, увеличилось количество нач. школ. В уч. план нач. школ были включены арифметика, история, география, гигиена и общее естествознание. Учителями были преимущественно иностранцы. Первое высшее уч. заведение — ун-т в Кабуле, основан в 1932 (официально открыт в 1946). По конституции, принятой в 1931, установлено обязательное бесплатное нач. обучение для детей от 7—8 до 13—14 лет; 6-летнее в городе и 3-летнее в деревне. Однако практически оно не осуществляется, население почти сплошь неграмотно, особенно велик процент неграмотности среди женщин. Обучение на всех ступенях раздельное. В стране официально признано 2 языка преподавания — фарси и пушту. В городских школах с преподаванием на языке пушту с 4-го класса обязательным является изучение персидского языка и наоборот. В нач. школе большое внимание уделяется чтению и изучению Корана, ручному труду, с. х-ву, рисованию и спорту. В 1961 в 1269 начальных школах обучалось 213 676 уч-ся. На базе 6-летней нач. школы работают 3-летние промежуточные школы, готовящие к практич. деятельности и к поступлению в ср. школу (лицей). Ср. школа 3-летняя; в уч. плане большое внимание уделяется практич. занятиям. Аттестат об окончании ср. школы даёт право поступления в вузы не только в А., но и за границей. В 1961 в 52 средних школах насчитывалось св. 16,6 тыс. уч-ся. В том же году в проф. школах насчитывалось 2193 уч-ся. В число проф. школ входят промежуточные и ср. технич. школы, коммерческие школы, школы конторских служащих, школы искусства и ремесла. Нац. пед. кадры готовят пед. училища. Учителей нач. школ готовят 5-летние пед. училища на базе 6-летней нач. школы. Учителей промежуточных школ готовят 6-летние пед. училища на базе 6-летней нач. школы. В 1954/55 уч. г. было 3 пед. училища (2 в Кабуле и 1 в Пагмане); в 1957 в Кабуле открыто ещё 2 пед. училища, готовящих учителей для школ с преподаванием на языке пушту. В 1961 в пед. училищах было 1293 уч-ся.

Учителей ср. школ готовит ун-т, куда могут поступить уч-ся после окончания ср. школы или 6-летнего пед. училища. В Кабульском ун-те (ф-ты: филологич., мед., юридич., естественно-научный, теологич. и др.) обучается ок. 2 тыс. студентов. При ун-те имеется также женский колледж. Для повышения квалификации учителей и разработки методов преподавания учреждён н.-и. ин-т педагогики в Кабуле (открыт в 1958).

В А. имеется 7 библиотек, самая крупная находится при Мин-ве просвещения в Кабуле (осн. в 1920). Из 5 музеев страны (в Газни, Герате, Кабуле, Кандагаре, Мазари-Шерифе) наибольшей известностью пользуется музей в Кабуле (осн. в 1922, археологич., этнографич. и др. коллекции).

АФИНСКОЕ ВОСПИТА́НИЕ — система воспитания, сложившаяся в Афинах в 7—5 вв. до н. э. Наряду со *спартанским воспитанием* была одной из наиболее известных систем воспитания в Др. Греции. В Афинах на базе развитого ремесла, торговли, мореплавания утвердился наиболее прогрессивный для того времени гос. строй античной рабовладельческой демократии. Это обусловило расцвет афинской культуры и прогрессивный характер А. в. Цель А. в.— создание гармонически развитого человека. Оно было разносторонним, включало умственное и эстетическое (т. н. *мусическое воспитание*), нравственное и физич. (гимнастическое) воспитание. Мусическое воспитание осуществлялось в процессе обучения чтению, письму, счёту, пению, музыке, при изучении ораторского искусства, политики, философии. Физич. воспитание было направлено на поддержание здоровья и развитие силы, ловкости и красоты человеческого тела. Это достигалось путём упражнения в беге, борьбе, прыжках, метании диска и копья [т. н. пентафлон «πένταθλον» — пятиборье]. Нравственное воспитание имело целью формирование дисциплинированности, мужества, самообладания, чувства собственного достоинства, скромности, хороших манер.

А. в., в отличие от спартанского, не было полностью государственным. До 7 лет дети воспитывались в семье. Их учили правилам хорошего поведения, рассказывали им сказки и мифы. Большое внимание уделялось играм, лепке, вырезыванию. Девочки получали только семейное воспитание, что соответствовало положению женщины в рабовладельческом обществе. Их учили читать, писать, играть на к.-л. музыкальном инструменте, а главное домоводству, шитью и рукоделию. До брака афинянки жили в полном затворничестве, лишь изредка выходя из дому для участия в религиозных церемониях. Мальчики с 7-летнего возраста посещали *школу грамматиста*, где обучались чтению, письму и счёту, а позже или одновременно *школу кифариста*, в к-рой занимались музыкой, пением, декламацией. С 13—14 лет они воспитывались в *палестре*, где под руководством *педотриба* в течение 2—3 лет занимались гимнастикой. Здесь же велись беседы на политич. и нравственные темы. Школы грамматиста, кифариста и палестра были частными и платными. С 16—18 лет юноши из наиболее состоятельных и знатных семей, готовящиеся в будущем занять руководящие должности в гос-ве, посещали *гимнасий*. Здесь они обучались философии, лит-ре, политике, продолжая совершенствоваться в области гимнастики. Гимнасий был гос. уч. заведением. С 18—20 лет юноши проходили своего рода проф. курс военного обучения в *эфебии*, продолжали своё политич. образование, изучали законы страны.

А. в. носило ярко выраженный рабовладельческий характер. Дети рабов полностью исключались из системы воспитания, общение с ними детям свободнорождённых запрещалось. Платность образования делала его недоступным малоимущим свободным гражданам и вынуждала их заниматься с детства ремеслом. Физич. труд не входил в систему А. в., т. к. считался уделом

исключительно рабов. В само наименование «школа» (σχολή— буквально досуг) афиняне включали понятие свободы от физич. труда.

Лит.: Бусескул В. П., Античность и современность, 3 изд., Л., 1924; Жураковский Г. Е., Очерки по истории античной педагогики, М., 1940; Медынский Е. Н., История педагогики, М., 1947; Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф., История педагогики, 2 изд., М., 1959.

АФОНИ́Я (греч. ἀφωνία, буквально — немота, от ἀ— частица отрицания и φωνή—звук) — потеря звучности голоса при сохранении шёпотной речи. А. может быть следствием различных болезненных процессов голосовых связок (острый катар, туберкулёз, злокачественная опухоль и т. п.). Нередко А. служит признаком большого проф. утомления голоса (у лекторов, педагогов, артистов); наблюдается иногда у здоровых людей при внезапных и сильных волнениях; часто является одной из многочисленных истерич. реакций (истерич. А.). См. также *Голос*.

АФФЕ́КТ (от лат. affectus — душевное волнение) — сильное, бурно протекающее и относительно кратковременное эмоциональное переживание (ярость, ужас, отчаяние и т. д.). При аффективном состоянии ослабляется деятельность коры головного мозга и повышается роль подкорки, вследствие чего часто совершаются необдуманные поступки, идущие вразрез с обычным для данного человека поведением.

Аффективное состояние может возникнуть тогда, когда две взаимно исключающие друг друга системы реакций, обладающие приблизительно одинаковой силой, сталкиваются друг с другом, не давая возможности осуществить нужное действие. И. П. Павлов показал, что конфликт («ошибка») двух одинаковых по силе возбуждений или безуспешная попытка внезапно затормозить резкое возбуждение вызывают глубокое нарушение («срыв») всех ранее выработанных систем связей и приводят к глубокой дезорганизации всего поведения. Резкое изменение течения нервных процессов с нарушением их уравновешенности, вызванное «ошибкой», составляет основной физиологич. механизм А. Нарушение системы упроченных связей и дезорганизация поведения при известных условиях могут принять устойчивый, постоянный характер и вызвать *невроз*. Важное значение имеет общее психич. состояние, в к-ром находится человек в момент действия раздражителя, вызвавшего А. Существенную роль в аффективных реакциях играет *вегетативная нервная система* и регулирующие её центральные аппараты межуточного мозга. А. сопровождается значительными изменениями в иннервации внутренних органов (что проявляется в изменении дыхания, сердечной деятельности, химизма крови), резкими выразительными движениями (специфич. мимика, жестикуляция, плач, крик, иногда судорожные движения и т. п.).

Для аффективного состояния характерно то, что оно переживается как происходящее помимо воли, как бы навязанное извне. Однако преодоление А. вполне возможно, особенно в начальной стадии его развития, но для этого необходимо сознательное желание не допускать А. Важную роль играет осознание своего А. и того, к чему он может привести, тех поступков, к-рые он может вызвать. Известную помощь может оказать и применение ряда приёмов, направленных на преодоление А. (произвольная задержка двигательных реакций, характерных для А., и т. п.). Борьба с А. в большой мере зависит от моральных качеств личности, от устойчивой манеры поведения, обусловленной воспитанием и жизненным опытом.

Состояния А. могут легко возникнуть у маленьких детей на той стадии развития, когда мотивы их деятельности ещё не приняли отчётливо осознанного характера и когда любое затруднение в удовлетворении потребностей или любой конфликт может привести к аффекту. В результате неправильного воспитания склонность к аффективным реакциям может занять в жизни детей значительное место и неблагоприятно повлиять на характер ребёнка. Если ребёнок приучен к тому, что его желания легко и беспрепятственно удовлетворяются окружающими, то непривычное для него появление препятствий на пути удовлетворения его потребностей и желаний (отказ их выполнить, отсутствие готовности уступить ему и т. д.) может вызвать А. гнева, ярости (ребёнок может лечь на пол, начать бить ногами, кричать). По мере развития сложных форм сознательной деятельности ребёнка мотивы поведения начинают носить более осознанный характер, эмоциональная жизнь ребёнка принимает сложные организованные формы и диффузные аффективные реакции возникают в исключительных случаях. Только у детей с нарушением нормального развития, с ненормально повышенной возбудимостью или с недоразвитием сложных форм корковой деятельности резкие диффузные состояния А. могут легко проявляться и нарушать нормальное поведение.

Для предотвращения появления аффективных состояний необходима систематич. воспитательная работа, направленная на формирование основных моральных качеств человека, а также правильная реакция на каждое проявление А. Важно приучить ребёнка к тому, что далеко не все его желания могут быть удовлетворены, что надо научиться терпеливо ждать и уметь владеть своим поведением, когда желание не осуществлено. В борьбе с А. у ребёнка важно также, видя приближение аффективного состояния, переключить внимание ребёнка на что-нибудь другое, занять его чем-либо другим. В подростковом и старшем школьном возрасте большое значение в борьбе с А. может играть *самовоспитание*.

Лит.: Дерябин В. С., Аффективность и закономерности высшей нервной деятельности, «Журнал высшей нервной деятельности им. Павлова», т. 1, в. 6, М., 1951; Кербиков О. В., Лекции по психиатрии, М., 1955, с. 65; Неймарк М. С., Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе, в сб.: Вопросы психологии личности школьника, М., 1961.

А. Р. Лурия, П. М. Якобсон. Москва.

АХРОМАТИ́ЧЕСКИЕ ЦВЕТА (от греч. ἀχρώματος — бесцветный) — белый и чёрный цвета, а также все оттенки серого.

АХУ́НДОВ, Мирза Фатали [30.VI(12.VII).1812—26.II(10.III).1878] — азербайджанский просветитель, писатель, философ-материалист, общественный деятель и педагог. Основоположник азерб. реалистич. лит-ры. Окончил рус.-азерб. училище в г. Нухе, хорошо знал персидский, арабский и русский языки. С 1834 и до конца жизни работал переводчиком с восточных языков в канцелярии царского наместника на Кавказе.



В ряде статей, писем к друзьям, в лит. произведениях имеются высказывания по вопросам обучения и воспитания детей.

Вопросы просвещения А. рассматривал в единстве с общественными и политич. явлениями жизни. Цель воспитания он видел в подготовке сознательных граждан, любящих свой народ, родину, вооружённых научными знаниями и свободных от религиозных верований. «Прочность и долговечность государства зависит от того,— писал он,— насколько нация овладела науками и свободна от пустых убеждений..., от посягательств на человеческое право... Подчинение, основывающееся на страхе, ненадежно и не прочно» (Собр. соч., т. 3, Б., 1955, с. 82—83).

Выступая против примирения религии с наукой, веры с разумом, А. отвергал необходимость преподавания в школе религии.

А. был сторонником всеобщего обучения, считая грамотность важнейшим средством борьбы против невежества, предрассудков, суеверия и религии. В письме азерб. просветителю *Зардаби* А. писал: «Польза науки лишь тогда очевидна, когда ею пользуются все люди» (там же, т. 2, Б., 1951, с. 195). Для осуществления всеобщей грамотности А. считал необходимым заменить старый арабский алфавит новым, выработанным им на основе графики латинского алфавита; открыть школы и обеспечить обучение в них всех детей в возрасте от 9 до 15 лет.

Особенно высоко ценил А. физич. труд в соединении со знанием, наукой. Придавая большое значение эстетич. воспитанию подрастающего поколения, он считал необходимым ввести в уч. план школы музыку, пение, рисование и танцы, хотя фанатич. мусульманское духовенство относилось враждебно к этим предметам. «Несмотря на то, что эти предметы (пение, танцы, музыка и др. виды искусства) внешне кажутся пустячным делом,— писал А., — при умеренном занятии ими они дают блеск памяти и украшают человеческий ум» (там же, т. 3, с. 88—89). А. отвергал дисциплину, основанную на физич. наказаниях.

Признавая воспитывающую роль обучения, А. верно оценивал роль уч. предметов в формировании мировоззрения и поведения человека и уделял большое внимание содержанию и методам, а также вопросам теории обучения. Взгляды А. по вопросам воспитания и обучения изложены в его письме к попечителю Кавказского учебного округа от 4 мая 1853, в письмах к друзьям и статье «Новый алфавит» (Архив Ахундова, инв. № 89, с. 14), а также в предисловии к его учебнику азерб. яз. по звуковому методу. Много сделал А. для очищения азерб. яз. от арабского и персидского влияния, облегчив его изучение в школе. Большое значение придавал А. подготовке азерб. учительских кадров, активно содействовал созданию азерб. отделения при Закавказской учительской семинарии в г. Гори (открылось в 1879 после его смерти).

Соч.: Əsərlərі, т. 1—3, Б., 1949—55; в рус. пер.—Избранное, М., 1956; Избр. филос. соч., Б., 1953.

Лит.: Рафили М., М. Ф. Ахундов, Жизнь и творчество, Б., 1957; Гусейнов Г. Н., Из истории обществ. и филос. мысли в Азербайджане XIX в., Б., 1958; Мелникова М. Ф., Общественно-политич. взгляды М. Ф. Ахундова, Б., 1958 (с подробной библиографией); Лерман А. Н., М. Ф. Ахундов в русской печати. Библиография, 1837—1962 гг., Баку, 1962.

А. Ю. Сеидов. Баку.

А́ШАМ, Аскем (Ascham), Роджер (1515—68) — английский педагог-гуманист, профессор колледжа при Кембриджском университете. Сочинения А. были первыми пед. произведениями, написанными на англ. яз. Цель воспитания А. видел в воспитании культурных и добродетельных джентльменов, а средством её достижения считал изучение лит-ры. Он выступал против жестокой палочной дисциплины, царившей в средневековой школе, и требовал гуманного подхода к ребёнку. Уделяя большое внимание физич воспитанию, А. рекомендовал, в частности, тренировать детей в стрельбе из лука. В преподавании лат. яз. А. часто обращался к методу обратного перевода. Он протестовал против мертвящего формального изучения грамматики иностранного яз. в отрыве от его лексики.

Соч.: The Toxophilus, L., 1868; The Schoolmaster, L., 1870; The English works, L., 1815.

В. С. Аранский. Москва.

Б

БАБЁФ (Babeuf), Гракх (наст. имя — Франсуа Ноэль) (23.XI.1760—27.V.1797) — французский революционер, представитель утопического коммунизма. В период термидорианской реакции Б. выступил против антинар. политики крупной буржуазии и в 1796 возглавил движение «во имя равенства». В результате предательства все руководители движения были арестованы, Б. казнён. В учении Б. имелись нек-рые черты примитивизма (принцип строгой уравнительности, отрицательное отношение к крупным городам как к «скопищам всех пороков» и т. п.). И всё же он, по словам К. Маркса, способствовал зарождению идеи, к-рая «... при последовательной её разработке, есть идея нового мирового порядка» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 2, с. 132). История заговора Б., обнародованная впоследствии (1828) его соратником Ф. Буонаротти, послужила важным фактором идейного развития для социалистов 19 в.

«Тайная повстанческая директория», созданная руководителями движения «во имя равенства», намечала и принципы новой организации воспитания, к-рые Б. считал «самым прочным фундаментом социального равенства и республики». Главная цель воспитания — «глубоко укрепить во всех сердцах чувство всеобщего братства», сделать «священными любовь к отечеству и принципы свободы и равенства», «внушить новые нравы», возбудить стремление самоотверженно трудиться на общее благо. Воспитание должно быть национальным (его организует республика в интересах народа), общим и равным для всех. Все дети будут воспитываться в общественных учреждениях — интернатах. Эти «воспитательные коммуны», по мысли Б., явятся образами (images) великой «национальной коммуны». В таких условиях, вне «эгоистического семейного режима», детей легче всего воспитать в духе равенства. Воспитание должно включать как обязательный элемент физич. упражнения, труд на полях и в мастерских. Образование должно дать молодёжи знания, действительно нужные в жизни нового общества. В курс всеобщего обучения включались: родной яз., искусство «правильно рассуждать, кратко и точно выражать свои мысли», математика, естественная история, география («топография и статистика»), история и законы Республики. Для защиты республики предполагалось организовать военную подготовку молодёжи. Б. и его последователи думали и о перевоспитании взрослых; этому, по их мнению, должны были способствовать «просветительные собрания» (на темы морали и политики) и целая система общественных празднеств. Б. впервые связал задачи воспитания с революцией, уничтожающей строй частной собственности, и сделал т. о. большой шаг вперёд по сравнению как с философами-просветителями, так и с социалистами-утопистами 16—18 вв.

Источн.: Буонарроти Ф., Заговор во имя равенства, пер. с франц., т. 1—2, М.—Л.,1948.

Лит.: Щёголев П. П., Заговор Бабёфа, Л., [1927]; Фрумов С. А., Революционная программа воспитания, «Сов. педагогика», 1960, № 12. *С. А. Фрумов.* Москва.

БАЗА́ЛЬНЫЙ КОМПОНЕ́НТ РЕ́ЧИ (от греч. βάσις — основание) — термин, введённый И. П. Павловым для обозначения кинестезических раздражений, идущих от речевых органов в кору головного мозга и являющихся физиологической основой («базисом») *второй сигнальной системы.* Артикуляция речи обеспечивается координированной деятельностью различных частей речевого аппарата (языка, губ, гортани, бронхов, лёгких), центральные механизмы к-рых находятся в речедвигательной зоне коры головного мозга. Поскольку произносимая речь в норме обязательно предполагает её одновременное слуховое восприятие другими людьми и самим говорящим, речедвигательные раздражения постоянно связываются со слуховыми раздражениями, а при чтении и письме — и со зрительными. Т. о., на основе речедвигательных раздражений возникает сложная система устной и письменной речи, к-рая при достаточной упроченности может функционировать и при минимальных мускульных напряжениях речевого аппарата в форме т. н. *внутренней речи.* Являясь базальным компонентом второй сигнальной системы, речедвигательные раздражения имеют весьма важное значение в процессе развития речи и всех связанных с ней умственных операций. Особое значение они имеют на первых этапах обучения чтению, письму, счёту, арифметич. действиям, а в дальнейшем при всех формах мыслительной деятельности.

Лит.: Павлов И. П., Проба физиологического понимания симптомологии истерии, Полное собр. соч., 2 изд., т. 3, кн. 2, М.—Л., 1951; его же, Физиология высшей нервной деятельности, там же; Красногорский Н. И., К физиологии становления детской речи, «Журнал высшей нервной деятельности», 1952, т. 2, в. 4; Жинкин Н. И., Механизмы речи, М., 1958; Соколов А. Н., Исследования по проблеме речевых механизмов мышления, в кн.: Психологическая наука в СССР, т. 1, М., 1959; Пратусевич Ю. М., Речевые раздражения у детей, М., 1960.

А. Н. Соколов. Москва.

БА́ЗЕДОВ (Basedow), Иоганн Бернхард (11.IX. 1723—25.VII.1790) — немецкий педагог, основатель *филантропинизма.* В своей деятельности и трудах использовал пед. идеи Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо. Б., выражая интересы молодой нем. буржуазии, критиковал совр. ему школу за схоластику и отрыв от жизни, настаивал на преподавании естественных дисциплин и новых языков (см. *Реальное образование*). В филантропине (воспитательное учреждение типа интерната), открытом Б. в Дессау (1774), широко применяли как метод обучения экскурсии, игры. Детей знакомили с самими предметами, а не только с их названиями. Б. стремился не допустить вмешательства церкви в дела филантропина, был сторонником веротерпимости. Под влиянием Б. в Германии было открыто несколько уч. заведений типа филантропина.

Хотя в филантропин и принимались дети из различных слоёв общества, он сохранял черты сословных уч. заведений. Уч-ся делились на пансионеров (дети знатных родителей, их готовили к поступлению в ун-т) и фамулянтов (дети бедных родителей, будущие гувернёры). Б. писал, что его «... предложения и педагогические труды предназначены лишь для состоятельных сословий, начиная с принцев и кончая детьми купцов и художников включительно. Светское воспитание этого большого и наиболее ценного слоя должно неоспоримо носить практический, нужный этому сословию характер» (цит. по кн.: Крупская Н. К., Избр. пед. произв., 1955, с. 74).

Соч.: Ausgewählte Schriften, Langensalza, 1880; B.'s Elementarwerk..., bearb. v. T. Fritzsch, Bd 1—3, Lpz., 1909.

Лит.: Пискунов А. И., Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII—начала XIX вв., М., 1960.

БАЗЕ́ДОВА БОЛЕ́ЗНЬ (тиреотоксикоз) — заболевание щитовидной железы, которое приводит к избыточному выделению её гормона в кровь [названа по имени немецкого врача К. Базедова (K. Basedow, 1799—1854), подробно описавшего её в 1840]. Под влиянием определённых причин (напр., психич. травм, а у детей чаще всего после перенесённых инфекций, особенно воспаления верхних дыхательных путей) нарушаются координирующие влияния центральной нервной системы (коры и подкорковых образований головного мозга), увеличивается выделение т. н. тиреотропного гормона, в результате чего усиливается секреция гормона щитовидной железы. Развивается как бы отравление всего организма её гормоном. Это приводит к расстройству деятельности различных органов и систем тела. Начальные стадии Б. б. и менее выраженные её формы принято называть гипертиреозом (базедовизмом).

Осн. признаки Б. б.: увеличение щитовидной железы, пучеглазие, при этом глазные щели широко раскрыты, глаза блестят, учащённый пульс, иногда нарушения пищеварения, почти постоянное чувство жара, повышенная потливость. Повышенный обмен веществ приводит к усиленному распаду в организме белков, углеводов и особенно жиров, в связи с чем больные иногда доходят до крайнего истощения. Особенно тяжело поражается при Б. б. нервная система — больные беспокойны, раздражительны, страдают бессонницей; настроение их колеблется от подавленного до резко возбуждённого. Отмечено наследственное предрасположение к Б. б.

У детей выраженные формы Б. б. встречаются редко. У девочек-подростков, реже у мальчиков, в возрасте 10—13 лет могут наблюдаться явления гипертиреоза. Заболевание может развиться очень быстро, но обычно к периоду полового созревания почти полностью проходит. В возрасте 20—30 лет возможны рецидивы. Главными признаками гипертиреоза у детей и подростков являются ускоренный рост при склонности к похуданию, учащённый пульс и повышенная нервная возбудимость. Они порывисты, суетливы, быстро утомляются, их работа мало продуктивна.

Детей с малейшими признаками гипертиреоза необходимо брать на учёт. Большое значение имеют правильный режим труда и отдыха, а также полноценное питание. Подростков, страдающих гипертиреозом, следует по возможности ограждать от волнений, значительных физич. нагрузок и от длительного пребывания на солнце. В качестве лечения применяются препараты йода. В тяжёлых случаях Б. б., когда не помогает медикаментозное лечение, производят операцию.

Лит.: Соколов Д. Д., Базедова болезнь у детей, Тб., 1948.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

БА́ЗОВАЯ ШКО́ЛА — в СССР обычная общеобразовательная начальная, неполная средняя и средняя школа, закреплённая за педагогическим учебным заведением или научно-исследовательскими ин-тами педагогики для проведения педагогической практики студентов или для организации научно-исследовательских, экспериментальных работ по вопросам воспитания и обучения.

БАКАЛА́ВР (позднелат. baccalarius, франц. bachelier, англ. bachelor) — первая учёная степень. В средневековых ун-тах Зап. Европы присваивалась студентам по завершении ими первого этапа образования. В России Б. одно время именовались преподаватели духовных академий; в конце 18 в. эту степень получали выпускники учительского ин-та при Московском ун-те. В наст. время степень Б. присваивается в ряде зарубежных стран (Англия, США и др.) окончившим первый этап обучения (3—4 года) в вузе (см. *Высшее образование*). Во Франции с 1808 степень Б. является свидетельством о завершении полного среднего образования и даёт право поступления в ун-т. Экзамены на степень Б. проводятся в два этапа, в феврале и июне, по программам двух последних классов лицея. Лицам, выдержавшим экзамены, выдаётся диплом Б. по одному из трёх профилей: гуманитарному, естественно-математическому или техническому.

БАКИХА́НОВ, Аббас-Кули-Ага (псевд.— Кудси) (21.VI.1794—1847) — азербайджанский учёный и писатель. Родился в семье бакинских ханов. С 1819 служил переводчиком вост. языков в Тифлисе. В 1826—29 участвовал в войнах России с Ираном и Турцией, в рус.-иран. переговорах в Туркманчае. Б. был поборником культурного сближения Азербайджана с Россией. Он дружил с А. С. Грибоедовым, А. А. Бестужевым (Марлинским), Мирза Шафи, М. Ф. *Ахундовым*, Х. *Абовяном*. Нек-рое время Б. был учителем в уездном училище. В 1841 он вышел в отставку и поселился в г. Кубе (Азербайджан). Здесь он организовал кружок просветителей «Гюлистан» («Цветник»), в к-ром вёл беседы на лит. историч., философско-этич. и др. темы.



Б.— автор трудов по философии, лит-ре, языку, истории, педагогике, астрономии, географии и др. Его произведения: по истории Сев. Азербайджана — «Райский Цветник» («Кулустани-Ирам»), «Грамматика персидского языка» («Кануни Гудси»), «Книга наставлений» («Китабин-эсихэт»), «Улучшение нравов» («Ташзи-бул-ахлаг»), построенные на огромном фактич. материале, сыграли большую роль в жизни азерб. школы.

Б. большое внимание уделял вопросам воспитания и обучения. Он считал нужным начинать обучение с определённого возраста, чего не придерживались в мусульманских школах. Б. утверждал, что «обучение в детстве подобно резьбе на камне».

Большое значение он придавал умств. и нравственному воспитанию. Личное достоинство человека Б. видел не в знатном происхождении, богатстве и высоком служебном положении, а в овладении знаниями и наукой. Он писал о необходимости изучать каждый вопрос глубоко, всесторонне, подходить к своим знаниям критически, дополнять знания опытом других, сравнивать свои выводы с выводами других. В понятие нравственности, по Б., входят: любовь к родине, к народу, дружба народов, трудолюбие, правдивость, скромность, щедрость, гуманность и др.

Лит.: Агаяни Ц. П., А. Бакиханов, Баку, 1948; Гусейнов Г. [Н.], Из истории обществ. и филос. мысли в Азербайджане XIX в., 2 изд., Баку, 1958; Очерки по истории филос. и общественно-политич. мысли народов СССР, т. 2, М., 1956; Сеидов А. Ю., Из истории развития пед. мысли в Азербайджане, Баку, 1958; его же, История педагогики, ч. 2, Баку, 1959.

А. Ю. Сеидов. Баку.

«БАЛДЫРГА́Н» («Малышок») — журнал для дошкольников и учащихся начальных классов; орган

ЦК ЛКСМ Казахстана. Выходит в Алма-Ате с июля 1958 на казах. яз. один раз в месяц. На страницах «Б.» печатаются произведения фольклора и совр. казах. и рус. писателей, классиков рус. и мировой литературы. В журнале много рисунков, в том числе юмористических. Песни и игры, напечатанные в «Б.», служат репертуарным материалом для дет. самодеятельности. В рус. школах Казах. ССР материалы «Б.» используются при изучении казах. яз.

БАЛЕЙ (Baley), Стефан (4.II.1885—13.IX.1952)— польский психолог, специалист в области возрастной и педагогической психологии. Окончил Львовский ун-т, получил степень доктора философских наук (1911), затем учился в Берлине и Париже и получил степень доктора мед. наук. Возвратившись во Львов, работал в течение нескольких лет преподавателем ср. школы и врачом отделения нервных и психич. болезней в городской больнице. С 1928 до конца жизни заведовал кафедрой пед. психологии Варшавского ун-та. С 1936 до 1951 был директором организованного Союзом польских учителей пед. ин-та, где вёл разнообразную экспериментальную работу. Принимал активное участие в деятельности Польского психологич. общества и в течение почти 20 лет был гл. редактором журн. «Polskie Archiwum Psychologii» («Польский психологический архив»), реорганизованного затем в ежеквартальные сборники «Psychologia Wychowawcza» («Педагогическая психология»).

Исследования Б. по вопросам возрастной и пед. психологии подытожены в работах: «Психология юношеского возраста» («Psychologia wieku dojrzewania», 1931), «Очерки психологии в связи с развитием психики ребёнка» («Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka», 1935), «Очерки педагогической психологии» («Psychologia wychowawcza w zarysie», 1938). Б. принадлежит также первая в Польше крупная работа по социальной психологии «Введение в социальную психологию» («Wprowadzenie do psychologii społecznej», 1959).

Б. одним из первых в Польше познакомился с сов. психологией, уже в 30-е гг. изучал работы И. П. Павлова, считая знакомство с его учением необходимой частью психологич. образования.

В подходе к изучаемым проблемам Б. не всегда чётко определял собственную точку зрения, занимая иногда эклектич. позицию. После 2-й мировой войны начал изучать труды классиков марксизма. В связи с этим у Б. наметился перелом, дающий возможность судить о том, что он нашёл правильную позицию в оценке разных психологич. направлений и теорий, в подходе к изучаемым вопросам.

Лит.: Błachowski S., [Предисл. к 3 изд. кн. Б. «Psychologia wychowawcza w zarysie», W., 1958]; «Psychologia wychowawcza», 1958, № 1. *З. А. Флешнер.* Варшава.

БАЛЕТ для детей (итал. balletto, от лат. ballo —танцую). Б. является одним из действенных средств эстетического воспитания детей. Балетный спектакль с большим количеством разнообразных классич., характерных и нар. танцев, ясным сюжетом, динамичностью действия, сценич. эффектами и музыкой, ярко выражающей его драматич. содержание, воспринимается детьми эмоционально, глубоко и полно.

В дореволюц. России балетные спектакли ставились для детей на воскресных «утренниках» (балеты П. И. Чайковского, «Конёк-Горбунок» Ц. Пуни, «Кот в сапогах» Ц. Кюи, «Волшебное зеркало» А. Корещенко, «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях» А. Лядова и др.). Но эти спектакли были доступны лишь детям имущих классов.

В годы Сов. власти были созданы специально для детей Б.: «Аистёнок» Д. Клебанова, «Аладдин и волшебная лампа» Б. Савельева, «Доктор Айболит» И. Морозова, «Сказка о попе и работнике его Балде» М. Чулаки, «Три толстяка» В. Оранского, «Двенадцать месяцев» Б. Битова, «Ивушка» О. Евлахова, «Конёк-Горбунок» Р. Щедрина и др.



Сов. муз. театры обязательно включают в свой репертуар классич. Б.-сказки («Лебединое озеро», «Спящая красавица» и «Щелкунчик» П. И. Чайковского, «Коппелия» Л. Делиба, «Золушка» и «Сказ о каменном цветке» С. Прокофьева и др.), к-рые ставятся для детей на утренних спектаклях в воскресные и праздничные дни и дни школьных каникул.

Особый интерес для эстетич. воспитания школьников, особенно старшеклассников, представляют Б., созданные на сюжеты произведений рус. классич. лит-ры («Кавказский пленник» и «Бахчисарайский фонтан» Б. Асафьева, «Медный всадник» Р. Глиэра, «Маскарад» Л. Лапутина, «Тарас Бульба» В. Соловьёва-Седого и др.), а также произведений мировой классики [«Ромео и Джульетта» С. Прокофьева, «Отелло» А. Мачавариани, «Дон Кихот» А. Минкуса, «Эсмеральда» Ц. Пуни (по роману В. Гюго «Собор Парижской богоматери») и др.]. Эти Б., как и Б.-сказки, воспринимаются детьми наиболее полно: с одной стороны, спектакль углубляет эмоциональное воздействие лит. произведения, с другой — знание лит. произведения помогает детям лучше понять сценич. действие самого Б.

На балетной сцене дети встречаются с героич. образами прошлого: Спартаком (одноимённый балет А.Хачатуряна), Лауренсией (одноимённый балет А. Крейна по пьесе Лопе де Вега «Овечий источник»), Жанной д'Арк (одноимённый балет Н. Пейко), героями франц. революции («Пламя Парижа» Б. Асафьева и «Гаврош» Б. Битова), нар. освободительной борьбы в Китае («Красный цветок» Р. Глиэра), гражданской войны в России («Юность» М. Чулаки), Вел. Отечеств. войны («Берег счастья» А. Спадавеккиа, «Татьяна» А. Крейна) и др.

Кроме Б. проф. театров, существуют Б., к-рые ставятся на сценах *внешкольных учреждений*, клубов и школ *хореографическими кружками*.

Перед постановщиком дет. Б. ставятся определённые требования: содержание Б., его музыка должны быть близки и понятны детям, характер, манера и техника исполнения персонажей должны соответствовать хореографич. подготовке и возрасту исполнителей. Либретто таких Б. создаётся педагогами-хореографами на основе произведений дет. лит-ры («Красная шапочка», «Жёлтый Аист», «Кошкин дом» и др.), кинофильмов («Белоснежка и семь гномов», «Чудесница» и др.) или событий из жизни детей («Школьная перемена весной», «Новенькая» и др.).

Музыку для дет. Б. педагог-хореограф обычно подбирает сам. Музыка помогает ему найти нужные выразительные средства для решения танцевальных сцен, с помощью к-рых раскрывается содержание балетного спектакля. Если в школе нет дет. оркестра или аккомпаниатора, можно использовать *грамзапись*. В отличие от проф. Б., где основным средством выразительности является классич. танец, при создании дет. Б. педагог-хореограф основывается на бальных и нар. танцах или использует пантомимич. движения, к-рые помогают раскрыть характер действующих лиц, их чувства и отношения. Иногда в дет. Б. вводится слово. Это помогает постановщику сделать балетный спектакль доступным для маленьких исполнителей и зрителей. Школьный учитель может поставить несложный Б.-спектакль, взяв, напр., басню И. А. Крылова «Стрекоза и Муравей». Кроме основных участников (Муравья и Стрекозы), можно ввести дополнительные персонажи (чтеца от автора, муравьёв, подружек Стрекозы и т.д.), показать в отдельных сценах дружный труд муравьёв, Стрекозу, танцующую среди цветов с подружками, наступление зимы и т. п. Эти сцены, а также подготовка декораций и реквизита дадут возможность педагогу-хореографу привлечь к созданию спектакля большое количество школьников.

См. также *Музыка для детей*, *Художественная самодеятельность детей*.

Лит.: Конорова Е. В., Светинская В. Н., Танцевальные кружки старших школьников, М., 1958; Хореографическая работа со школьниками, под ред. Е. В. Коноровой, 2 изд., Л., 1958; Ткаченко А., Детский танец (Запись танцев Г. Настюкова), М., 1962; Пионерский музыкальный текст, сб. 14, М., 1961.

В. Н. Светинская, Г. А. Настюков. Москва.

БАЛЛЫ ОЦЕНОЧНЫЕ (отметки) (от франц. balle — шар) — условное выражение оценки знаний, умений и навыков, а также поведения уч-ся. В разных странах применяются различные системы: пятибалльная (напр., в СССР, Чехословакии, Венгрии, Польше, ГДР), одиннадцатибалльная (в Италии), десятибалльная (в Нидерландах) и т. д. В одних странах лучшим баллом считается 1 (напр., в ГДР), в других, наоборот, 1 — наихудший балл (напр., в СССР). См. *Оценка*.

БАЛТАЛО́Н, Цезарь Павлович [1855—28.I(10.II). 1913] — русский педагог и общественный деятель либерального направления, автор работ по вопросам обучения в начальных классах и методики преподавания литературы в старших классах. Б. был решительным противником «объяснительного чтения» по хрестоматии, к-рое в те годы нередко сводилось к толкованию отдельных слов и понятий из читаемых отрывков крупных произведений. Он выступал за «воспитательное чтение», т. е. изучение отдельных законченных, доступных детям произведений литературы. Б. был против грамматич. направления в нач. обучении. Разработал систему «литературных бесед» с вопросами для внеклассного изучения произведений классич. рус. и иностранной лит-ры. Б.— один из первых исследователей по экспериментальной психологии в области дошкольного воспитания и детского чтения. Статьи Б. систематически печатались в журн. «Педагогический сборник», «Русская школа», «Обновление школы», «Дошкольное воспитание».

Соч.: Эстетика В. Г. Белинского, М., 1898; Принципы критики В. Г. Белинского, М., 1898; Воспитательное чтение. Беседы по методике начального обучения, М., 1913; Пособие для литературных бесед и письменных работ, 10 изд., М., 1914; Хрестоматическая система и новые методы, СПБ — Варшава, 1914.

БАРА́НСКИЙ, Николай Николаевич [р.14(26).VI. 1881—29.XI.1963] — советский географ, член-корр. АН СССР (с 1939), заслуженный деятель науки РСФСР (1943), Герой Социалистического Труда (1962). Член Коммунистич. партии с 1920. Учился в Томском ун-те, в 1914 окончил Моск. коммерч. ин-т. Активный участник революц. движения. С 1929—проф. Моск. ун-та. Разрабатывает проблемы экономич. географии СССР и зарубежных стран. Один из основоположников районного направления в сов. экономич. географии, возникшего в противовес отраслевому направлению. Организатор и первый редактор журн. «География в школе», редактор журн. «Вопросы географии». За учебник для ср. школы «Экономическая география СССР» Б. удостоен Гос. премии СССР (1952).

Соч.: Физическая география СССР, 7 изд., М., 1943; Экономическая география США, ч. 1, М., 1946; Очерки по школьной методике экономической географии, М., 1946; О методике лекций по районному курсу экономической географии СССР, «Изв. Всесоюзного геогр. об-ва», 1941, в. 1; Об экономико-географическом изучении городов, «Вопросы географии», 1946, сб. 2; Экономическая география в средней школе. — Экономическая география в высшей школе, М., 1957; Методика преподавания экономической географии, М., 1960; Экономическая география. — Экономическая картография, [2 изд.], М., 1960, и др.

Лит.: География в Моск. ун-те за 200 лет. 1755—1955 гг., М., 1955; Семидесятипятилетие Николая Николаевича Баранского, «География в школе», 1956, № 4.

БАРБАШЕВ, Николай Илларионович [1(13).V.1889 — 16.XI.1962] — советский педагог, доктор педагогических наук. Член Коммунистич. партии с 1919. В 1916 окончил кораблестроительное отд. Петербургского политехнич. ин-та. В 1926 начал научно-пед. работу в высшей школе деканом ф-та ФЗУ Академии коммунистич. воспитания им. Н. К. Крупской. Старший науч. сотрудник сектора истории машиностроения Ин-та истории естествознания и техники АН СССР. Разрабатывал проблемы политехнич. образования и подготовки технич. кадров. Автор работ: «Политехническая школа и производство» (сб. ст. под ред. Н. И. Барбашева, 1926), «Система подготовки кадров и техническое образование в США» (1932), «К истории мореходного образования в России» (1959) и ряда статей по вопросам технич. образования на транспорте и истории техники и технич. образования.

«БАРВИ́НОК» — журнал для школьников младших классов. Орган ЦК ЛКСМУ и Республиканского совета Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина. Выходит в Киеве с апреля 1945, один раз в месяц, с 1950 двумя отдельными изданиями — на укр. и рус. яз. В журнале помещаются рассказы, стихи, сказки, легенды, поговорки, загадки. Печатаются рисунки детей. В «Б.» сотрудничают писатели братских республик и зарубежных стран.

БАРКО́В, Александр Сергеевич [1(13).V.1873—28.II. 1953] — советский географ, доктор географических наук, профессор, действительный член АПН РСФСР (1944), заслуженный деятель науки РСФСР (1951). В 1898 окончил естественное отделение физико-математич. ф-та Моск. ун-та. В 1899 начал пед. деятельность преподавателем географии Александровского училища в Москве, а затем пед. женских курсов им. Д. И. Тихомирова. В 1931—50 работал в Моск. ун-те, с 1941 возглавлял кафедру физич. географии Африки, в 1944—47 наряду с работой в университете заведовал кабинетом методики географии Ин-та методов обучения АПН, а в 1947—50 — старший науч. сотрудник этого кабинета.

Основные исследования Б. посвящены проблемам общей и частной географии. В 1900—10 совместно с С. Г. Григорьевым, А. А. Крубером и С. В. Чефрановым создал лучшие для того времени учебники и хрестоматии по школьной географии. Б.— автор учебников для ср. школы и вузов, а также научно-методич. статей о преподавании географии.

Соч.: Физическая география, М.—Л., 1935 (совм. с А. А. Половинкиным); Университетская география и средняя школа, «Уч. зап. МГУ». Географич. юбил. серия, в. 55, 1940; Задачи курса физико-географического страноведения в высшей школе, «Уч. зап. МГУ». География, кн. 2, в. 119, 1946; Физическая география частей света. Африка, М., 1953; Словарь-справочник по физической географии, М., 1940, и др.

Лит.: Гвоздецкий Н. А., А. С. Барков, «Изв. АН СССР. Серия географич.», 1954, № 2; Вопросы географии, № 40, М., 1957 (Сб. посвящён памяти Б.); Любушкина С. Г., Библиография научных трудов А. С. Баркова, там же, с. 49—57.

БА́РНАРД (Barnard), Генри (24.I.1811—5.VII. 1900) — деятель просвещения США. Учился в Иельском колледже, получил юридич. образование, но под влиянием пед. теорий И. Песталоцци и Ф. *Фребеля*, к-рые

он изучал в Европе, посвятил себя работе в области нар. образования. Б. разработал закон о руководстве системой нар. образования, принятый в штате Коннектикут в 1838, согласно к-рому учреждался «Комитет уполномоченных народных школ». Организовал первые в США курсы усовершенствования учителей (1839). В 1842 возглавил реорганизацию сети гос. школ в штате Род-Айленд, добился обслуживания школ местными библиотеками, учредил передвижную образцовую школу, функционировавшую во время работы курсов усовершенствования учителей. В 1849 вернулся в Коннектикут, где получил должность суперинтендента школ штата и директора вновь открытой им нормальной школы. В 1855 основал пед. журнал «American Journal of Education», своеобразную энциклопедию пед. знаний в 32 тт. В 1858—60 — канцлер Висконсинского ун-та. В 1866—67 — президент Сент-Джон колледжа (Аннаполис). В 1867—70 Б. был первым комиссаром просвещения США.

Соч.: Normal schools and other institutions and means designed for the professional education of teachers, Hartford, 1851.

Лит.: Ушинский К. Д., Собр.соч., т. 2, М.—Л., 1948; Jenkins R. C. and Warner G. C., Henry Barnard, Hartford, 1937. *А. А. Нусенбаум.* Москва.

БАРТЛЕТТ (Bartlett), Фредерик Чарлз (р. 20.X. 1886) — английский психолог, профессор Кембриджского университета. Автор ряда исследований в области экспериментальной психологии (гл. обр. памяти, восприятия, мышления, навыков), социальной, промышленной и военной психологии. Теоретич. и пед. значение имеет исследование Б. процессов памяти, к-рому посвящена одна из его основных работ—«Воспоминание. Экспериментальное и социальное исследование» (1932). Б. отмечал зависимость всякого воспоминания от общей системы знаний, от индивидуальных особенностей личности. Он показал, что при запоминании удерживается нек-рая основа воспринятого и связанный с ней эмоциональный тон; остальное подвергается определённой переработке в сторону упрощения, схематизации. Всякое воспоминание включается в более общую систему знаний, в результате чего оно является не просто повторением первоначального впечатления, а обязательно содержит элемент обобщения. Следовательно, точное, детализованное запоминание — не правило, а исключение. Мышление, по Б., — выход за пределы воспринимаемой информации или заполнение пробелов в материале памяти. Рассматривая развитие мышления как естественный результат развития навыков, особенно трудовых, Б. исходит из того, что оно, в основном, определяется «теми требованиями, которые предъявляются внешней средой».

Соч.: Psychology and primitive culture, Camb., 1923; The study of society. Methods and problems, L., 1939; Programme for experiments on thinking, «Quart. Journal of experimental psychology», 1950, v. 2, pt. 4; Planned seeing; some psychological experiments, L., 1950 (with Mackworth N. H.); Remembering..., Reprint, Camb., 1950; Thinking, L., [1958]; Some problems of scientific thinking, «Ergonomics», 1959, v. 2, № 3; в рус. пер.—Психика человека в труде и игре, М., 1959.

М. С. Рогович. Москва.

БАРХИ́Н, Константин Борисович (1879—1938) — советский педагог, методист по русскому языку, профессор. При разработке вопросов методики преподавания рус. яз. обращал внимание на развитие устной и письменной речи уч-ся, выразительное чтение, словарную работу, грамматич. стилистику. Помимо пед. работы в вузах Москвы, Б. активно сотрудничал в научно-методич. журналах «Русский язык в советской школе», «Литература и язык в политехнической школе» и др.

Соч.: Творческая работа по родному языку. Статьи и материалы. Методич. пособие, ч. 1, [Одесса], 1924; Развитие речи и изучение художественных произведений, 4 доп. изд., [М.], 1930; Культура слова. Методич. пособие для преподавателей II ступени, 2 изд., М., 1930; Методика тихого чтения в связи с задачами по развитию речи, М., 1930; Методика русского языка в средней школе, 3 изд., М., 1937 (совм. с Е. С. Истриной); Сборник упражнений по стилистике. Учебник для 5—7 классов неполной средней и средней школы, 3 изд., М., 1937.

БАРХУДА́РОВ, Степан Григорьевич [р.23.II(7.III). 1894] — советский филолог, доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент АН СССР (с 1946). В 1917 окончил славянское отделение историко-филологич. ф-та Петроградского ун-та и в том же году начал пед. деятельность преподавателем рус. яз. коммерч. уч-ща при Путиловском з-де в Петрограде. С 1920 ведёт научно-пед. работу в вузах и н.-и. учреждениях. Зам. академика-секретаря Отделения лит-ры и языка АН СССР. Разрабатывает проблемы древнего рус. яз., лексикологии и лексикографии, большое внимание уделяет вопросам методики преподавания рус. яз. в ср. и высшей школах.

Соч.: Методические разработки по грамматике, под ред. С. Г. Бархударова, 2 изд., М., 1949; Сборник упражнений по орфографии, под ред. Л. В. Щербы, 7 изд., М., 1949; Основы преподавания рус. языка в школе. Доклад, М., 1950; Грамматика рус. языка, ч. 1—2, 14 изд., М., 1953; Методические разработки по рус. языку (под ред. С. Г. Бархударова), М., 1956; Словарь рус. языка, [под ред. С. Г. Бархударова и др.], т. 1—4, М., 1957; Исследования по языку советских писателей, отв. ред. С. Г. Бархударов и В. Д. Левин, М., 1959; Вопросы составления описательных грамматик, под ред. С. Г. Бархударова, М., 1961; Учебник русского языка, ч. 1—2, 8 изд., М., 1961 (совм. с С. Крючковым).

БАСО́В, Михаил Яковлевич (3.XI.1892—6.X.1931) — советский психолог и педагог. Специалист в области общей и пед. психологии. Работал в Психоневрологич. ин-те в Петрограде под руководством А. Ф. *Лазурского* над изучением типов моторно-волевой деятельности. Исследовал проблему воли с идеалистич. позиций *волюнтаризма* («Воля, как предмет функциональной психологии», 1922). В последующих исследованиях делал попытку приблизиться к диалектико-материалистич. воззрениям («Психология, рефлексология и физиология», 1927), стремился изучать личность ребёнка в процессе деятельности. Большое значение имела работа Б. «Опыт методики психологических наблюдений и её применение к детям дошкольного возраста» (1923), в к-рой рассмотрены вопросы объективного изучения детей, показано место и значение методики психологич. наблюдений над детьми в системе пед. образования и подчёркивалось, что психологич. наблюдения должны быть основой в подготовке будущего педагога. В последние годы жизни активный педолог (см. *Педология*). Однако в его обширном труде «Общие основы педологии» (1928, 2 изд., 1931) ряд разделов посвящён вопросам пед. и дет. психологии и представляет собой серьёзное обобщение исследований рус. и иностранных авторов по проблемам психич. развития ребёнка.

Соч.: К вопросу об индивидуальных особенностях двигательно-волевых процессов (совм. с М. Надольской), «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии», 1913, в. 4, т. 10; О психическом темпе, там же, 1914, в. 2, т. 11; Личность и профессия, М.—Л., 1926; Опыт объективного изучения детства (ред.), Л., 1924.

Лит.: Психология, т. 4, в. 3—4, Л., 1931.

А. В. Петровский. Москва.

БАТА́ВИЯ—ПЛАН (Batavia Plan) — система организации учебно-воспитательной работы в школе, главной особенностью к-рой было предоставление большого количества времени индивидуальным занятиям учащихся и оказание им индивидуальной помощи. Получила наименование по г. Батавия (штат Нью-Йорк, США), где Б.-п. впервые получил признание. Широкого распространения достиг в нач. 20 в. Учитель обязан был гл. обр. наблюдать за поведением уч-ся, а не учить (в обычном смысле этого слова). Общие занятия с классом, изложение материала и повторение его требовалось довести до минимума. Автором Б.-п. был руководитель школ г. Батавия Дж. Кеннеди. Применялся Б.-п. как в нач., так и в ср. школе. Б.-п. был одной из систем организации уч. работы в США, пропагандировавших идею *индивидуального обучения.*

Лит.: Billett R. O., Provisions for individual differences, making and promotion, Wash., 1933.

БАХРУ́ШИН, Сергей Владимирович [26.IX(8.X). 1882—8.III.1950] — советский историк, доктор исторических наук, член-корреспондент АН СССР (с 1939), действительный член АПН РСФСР (1945), заслуженный деятель науки Узб. ССР (1943). В 1904 окончил историко-филологич. ф-т Моск. ун-та. Пед. деятельность начал в 1905 преподавателем истории в московских гор. нач. училищах. С 1909 — приват-доцент, а затем до конца жизни проф. Моск. ун-та. С 1937 работал также в Институте истории АН СССР, где последние 10 лет заведовал сектором истории СССР до 19 в. Участвовал в подготовке «Истории дипломатии» (Гос. премия СССР, 1942).

Б.— крупнейший специалист по истории, историографии и источниковедению Сибири и социально-экономич. истории русского гос-ва в 16—18 вв. Участвовал в написании учебников по истории СССР для средней и высшей школы.

Соч.: История СССР, т. 1, 15 изд., М., 1956, т. 2—3, 21 изд., М., 1962; Науч. труды, т. 1—4, М., 1952—59 (список трудов в 1-м т.).

Лит.: С. В. Бахрушин (Некролог), «ВИ», 1950, № 3; Чл.-корр. АН СССР С. В. Бахрушин (Некролог), «ИАН», 1950, т. 7, № 2; Кафенгауз Б. Б., С. В. Бахрушин, в сб.: «Уч. зап. МГУ», в. 156, М., 1952; Андреев А. И., Бахрушин—историк Сибири, в сб.: «Уч. зап. ЛГУ», в. 157, Л., 1953; Шунков В. И., С. В. Бахрушин, в кн.: С. В Бахрушин, Научные труды, т. 1, М., 1952.

БАЦИЛЛОНОСИ́ТЕЛЬСТВО — сохранение в организме человека и выделение им возбудителей заразной болезни без проявления симптомов данного заболевания. Бациллоносителями могут быть здоровые люди и недавно перенёсшие заболевание.

В дет. возрасте чаще всего встречается Б. дифтерии и дизентерии, реже болезни Боткина и полиомиелита. Клинич. признаков Б. нет, что затрудняет своевременное обнаруживание бациллоносителей. Диагностика основана на лабораторных исследованиях.

Для предупреждения Б. очень важно своевременное выявление, изоляция и лечение больных, а также правильный уход за ними. Дети после болезни не должны допускаться в коллектив без справки мед. учреждения. Б. дифтерийной палочки чаще наблюдается у детей с заболеваниями носоглотки (аденоиды, хронич. тонзиллит и др.); педагоги и воспитатели, внимательно наблюдая за детьми, зная детей, часто болеющих ангинами и др. заболеваниями, могут способствовать выявлению бациллоносителей. Большое значение в борьбе с Б. и распространением инфекции имеет воспитание у детей навыков личной гигиены. Ликвидации Б. помогают профилактич. прививки. Для выявления Б. в дет. учреждениях периодически проводится обследование детей и персонала.

БАШКИ́РСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т ИМЕНИ 40-ЛЕ́ТИЯ ОКТЯ́БРЯ́ — высшее учебное заведение, готовящее научные и педагогические кадры. Находится в г. Уфе. Основан в 1957 на базе Башкирского пед. ин-та им. К. А. Тимирязева. Ф-ты (1963): физико-математич., биологич., филологич., историч., географич., химич., иностр. языков (немецкого и английского). Имеются заочное и вечернее отделения, аспирантура.

В 1962/63 уч. г. в ун-те обучалось св. 3 тыс. студентов. Работало 215 преподавателей, из них 111 с учёной степенью или званием. Б-ка ун-та насчитывала (1962) 300 тыс. ед. хранения. Ун-т выпускает «Учёные записки» (с 1957), монографии, уч. пособия.

БЕЗБУКВА́РНЫЙ MÉТОД обучения грамоте — см. *Обучение грамоте.*

БЕЗНАДЗО́РНОСТЬ ДЕ́ТСКАЯ — ослабление или отсутствие наблюдения за детьми и подростками (их поведением и занятиями) и воспитательного воздействия на них со стороны родителей или лиц, их заменяющих.

Б. д. создаёт угрозу правильному развитию детей и приводит в ряде случаев к появлению у них антиобщественных взглядов и привычек, к школьной неуспеваемости и недисциплинированности, к совершению, в результате вредных влияний или по легкомыслию, правонарушений. Б. д. нередко переходит в беспризорность (см. *Беспризорность детская*) и может быть одним из источников детской преступности (см. *Преступность детская*).

В капиталистич. странах Б. д., как и дет. беспризорность,— следствие социального неравенства и тяжёлых жизненных условий трудящихся. Рост Б. д. неразрывно связан с массовой безработицей, с плохими жилищными условиями, с потогонной системой труда, в результате чего родители не в состоянии уделить должного внимания воспитанию детей. Влияние на рост Б. д. оказывает и характерный для капиталистич. общества кризис семьи. Важной причиной возникновения Б. д. в капиталистич. странах является неудовлетворит. постановка школьного образования. По неполным сводным данным ЮНЕСКО, в мире существует свыше 250 млн. детей и подростков, не посещающих школы. Напр., в США в 1958 в гос. школах не хватало 2,3 млн. мест для детей, в ФРГ, по данным, приведённым в Бундестаге, в начале 1960 недоставало 65 тыс. уч. помещений, в Турции не учится из-за отсутствия школ более 1,5 млн. детей. Усиливает Б. д. и отсутствие или недоступность *внешкольных учреждений* для детей широких слоёв населения. По свидетельству амер. социолога Фрейзера, в обстановке большого капиталистич. города «является чудом, если подросток избегает дурного влияния» (Thraser, The gang, Chi., 1936, p. 41). Широкое распространение Б. д. в современном капиталистич. обществе признаётся многими бурж. исследователями. Однако предлагаемые ими меры разрешения этой проблемы не затрагивают коренных социальных причин детской безнадзорности.

Б. д. может быть ликвидирована только в социалистич. обществе, где уничтожены коренные социальные причины её возникновения, непрерывно повышается материальный и культурный уровень трудящихся, а воспитание подрастающего поколения рассматривается как одна из важнейших общегос. задач.

В Сов. Союзе создаются необходимые условия для формирования физически здоровой и духовно закалённой молодёжи, воспитания её в духе коммунистич. морали. «Поколение коммунизма надо формировать с детских лет,— говорил Н. С. Хрущев в своём докладе о новой Программе КПСС на XXII съезде партии,—беречь и закалять его в юности, внимательно следить за тем, чтобы у нас не было моральных калек — жертв неправильного воспитания и дурного примера» (Материалы XXII съезда КПСС, 1961, с. 193).

Гос. и общественная забота о воспитании детей и молодёжи включает в себя и ряд эффективных мер, направленных на предотвращение Б. д. Решающее значение для улучшения воспитания подрастающего поколения и профилактики Б. д. имеет сокращение рабочего дня без снижения зарплаты (дающее родителям возможность уделять больше времени детям), *всеобщее обучение*, различные формы *внеклассной работы* с детьми и подростками, летние и зимние оздоровительные мероприятия, осуществляемые профсоюзами и органами нар. образования.

Большое значение имеет организация *досуга детей* и правильного воспитания детей и подростков во внешкольных учреждениях — дворцах и домах пионеров и школьников, дет. б-ках, станциях юных техников и юных натуралистов, детских спортивных школах, а также в кружках, красных уголках, клубах, спортивных секциях по месту жительства. Предотвращению Б. д. содействуют также запрещение детям и подросткам находиться на улице после определённого часа без сопровождения взрослых и посещать в неорганизованном порядке (или без взрослых) вечерние зрелищные меро-

приятия, запрещение продажи подросткам спиртных напитков, табачных изделий, игральных карт и т. д.

Широко используются различные формы организации воспитания детей, лишившихся по какой-либо причине родительской заботы. Гос-во берёт на себя содержание, образование и воспитание детей-сирот, помещая их в *детские дома*, устраивая по особым договорам на воспитание в семьи трудящихся (см. *Патронат*), учреждая в необходимых случаях *опеку* и попечительство. Особо важное значение для улучшения воспитания детей и подростков и предупреждения Б. д. имеет создание *дошкольных учреждений, школ-интернатов, школ с продлённым днём* и *групп продлённого дня*.

Постановлениями СНК РСФСР от 7 окт. 1938 и Совета Министров РСФСР от 4 окт. 1957 «О мерах улучшения работы среди детей вне школы и предупреждения детской безнадзорности» предусмотрено, что жилищные органы обязаны отчислять 1—2% средств, поступающих от эксплуатации жилплощади, на организацию досуга детей по месту жительства. Такие же постановления приняты и в других союзных республиках.

Для предотвращения Б. д. наряду с всемерной помощью семье со стороны гос-ва и общественности необходимо повышение ответственности родителей или лиц, к-рые их заменяют, за воспитание детей (см. *Семейное воспитание*). Б. д. часто возникает из-за непонимания родителями своих обязанностей как воспитателей, незнания возрастных особенностей детей, неправильного представления о степени самостоятельности ребёнка. «Надо предостеречь от грубой ошибки тех родителей, которые пытаются свои о б я з а н н о с т и по воспитанию детей переложить на школу, а р е з у л ь т а т ы своей безответственности—на общество. Нельзя думать, будто возрастание воспитательной роли государства и школы снижает ответственность семьи за воспитание детей» (И л ь и ч е в Л. Ф., Очередные задачи идеологической работы партии, 1963, с. 55).

Забота о детях иногда сводится лишь к удовлетворению их материальных потребностей. Нередки случаи, когда родители и сами создают у детей неоправданные потребности (напр., давая им большие суммы денег) или пытаются привить детям чуждые сов. обществу взгляды и привычки (эгоизм, корысть, беспринципность и т. п.). К тяжёлым последствиям приводят отсутствие контроля за времяпровождением подростков, отсутствие у них обязанностей в семье, неразумное удовлетворение любых прихотей и требований ребёнка, а также неполадки в семьях, приводящие к утрате авторитета родителей у детей (см. *Авторитет родителей*).

Борьба с Б. д.,таким образом, тесно связана с повышением уровня пед. знаний родителей, а также укреплением связи школы с семьёй. Согласованными усилиями легче обеспечить правильное воспитание ребёнка и предупредить возникновение Б. д. Большую помощь оказывает *педагогическая пропаганда*, а также массово-разъяснительная работа среди родителей и населения, проводимая школами, органами суда, прокуратуры, милиции и общественными организациями. Пропаганда пед. знаний осуществляется в различных формах. Широкое распространение получили *родительские университеты* и лектории, организуемые на общественных началах; беседы и консультации на темы, связанные с воспитанием. В помощь родителям издаётся много книг и брошюр. Большим тиражом выпускается журн. *«Семья и школа»*, распространяющий передовой опыт семейного. воспитания.

В отдельных случаях Б. д. возникает вследствие пренебрежительного отношения родителей к выполнению родительского долга. Органы нар. образования, школы и общественные организации должны выявлять факты плохого воспитания детей и подростков, устанавливать их причины, принимать меры к их устранению. Материалы о безответственном отношении родителей или заменяющих их лиц к воспитанию детей могут передаваться для рассмотрения и принятия мер общественным организациям и товарищеским судам по месту работы родителей, комиссиям по делам несовершеннолетних. В случаях, предусмотренных законом, они привлекаются к административной ответственности (штрафу), к материальной ответственности за ущерб, причинённый детьми гос. или общественному имуществу, а при отягчающих обстоятельствах и к уголовной ответственности (см. *Права и обязанности*). Органы нар. образования имеют право ставить вопрос о лишении родительских прав или об изъятии ребёнка у родителей и помещении его в гос. учебно-воспитательное учреждение интернатного типа с оплатой родителями стоимости содержания ребёнка,

В 1961—62 при исполкомах Советов депутатов трудящихся взамен ранее существовавших комиссий по устройству детей, оставшихся без родителей, созданы *комиссии по делам несовершеннолетних*, главной задачей к-рых является координация усилий в масштабах республики, области, города или района, всех ведомств и организаций, осуществляющих профилактику Б. д. Комиссии осуществляют широкий комплекс предупредительных и воспитательных мер в отношении временно безнадзорных детей и подростков, а также родителей и иных лиц, ответственных за их воспитание. В своей работе комиссии связаны с общественностью. Укрепляя эти связи, многие комиссии извещают население о своих планах улучшения воспитательной работы с детьми, о принимаемых мерах по предупреждению Б. д. и повышению ответственности родителей и учебно-воспитательных учреждений за воспитание детей и молодёжи. Повсеместно при краевых, областных и районных комитетах комсомола созданы комиссии по борьбе с антиобщественным поведением подростков и молодёжи. При первичных комсомольских организациях создаются оперативные отряды комсомольцев, задача к-рых — организация досуга молодёжи, своевременное выявление случаев Б. д. и принятие необходимых мер. Борьбу с Б. д. ведут также народные дружины (в составе к-рых с этой целью нередко создаются специализированные подразделения). Для контроля за поведением детей и подростков в общественных местах, в театрах и кино, во дворцах культуры и клубах организуются посты активистов-комсомольцев и сотрудников культурно-просветительных и зрелищных учреждений. Широко практикуется индивидуальное шефство комсомольцев, передовых рабочих и колхозников, учителей и воспитателей над подростками, систематически нарушающими дисциплину и общественный порядок.

Полезную работу проводят общественные советы по работе с детьми при домоуправлениях. Советы устраивают дет. утренники и вечера, коллективные посещения театров и кино, проводят экскурсии и туристские походы, организуют спортивные игры и соревнования. Во многих домоуправлениях созданы детские и *пионерские комнаты*, различные кружки. Советы организуют лекции и консультации, постоянную связь со школами. Дет. комнаты созданы также при многих клубах и других культурно-просветительных учреждениях для взрослых. Так, напр., в 1962 в Латвии было 85 комнат школьников, созданных при клубах и красных уголках предприятий, и 53 дет. сектора при домах и дворцах культуры, стационарный клуб юных железнодорожников.

Для наблюдения за работой и поведением подростков, устроенных на работу, на нек-рых предприятиях создаются общественные отделы кадров. Эти отделы с первого дня прихода молодого рабочего на предприятие заботятся о его воспитании, знакомят его с традициями завода, с передовиками труда, вовлекают в жизнь производственного коллектива и общественную работу.

Имеются случаи, когда дети и подростки уходят от родителей или из воспитательных учреждений. Таких временно безнадзорных детей и подростков работники милиции и нар. дружинники направляют в дет. комнаты, созданные при городских и районных отделениях милиции (см. *Детская комната милиции*). В дет. комнаты милиции доставляются также дети и подростки, задержанные за нарушение порядка в общественных местах и на улице. Работники дет. комнат милиции выясняют причины, по к-рым те или иные дети остались без надзора взрослых, и либо возвращают их родителям, либо направляют задержанных в дет. приёмники. В дет. приёмниках дети и подростки содержатся не дольше месяца, в течение к-рого выясняется возможность и целесообразность возвращения их родителям или опекунам, либо направления в дет. дома и школы-интернаты или устройства на работу.

Лит. см. при статьях: *Беспризорность детская, Внеклассная работа, Дворцы и дома пионеров и школьников.*

Г. М. Миньковский, М. М. Дейнеко. Москва.

БЕЗУСЛО́ВНОЕ ТОРМОЖЕ́НИЕ — врождённое торможение условных рефлексов. Б. т. подразделяется на *внешнее торможение* и т. н. *запредельное торможение*. Б. т. не требует предварительной выработки, поэтому его называют также пассивным в отличие от активного, или *внутреннего торможения*.

БЕЗУСЛО́ВНЫЙ РЕФЛЕ́КС — врождённый рефлекс, т. е. ответная реакция организма на какое-либо воздействие, осуществляемая через нервную систему по определённым (врождённым) анатомическим путям. Деление рефлексов на безусловные и условные было введено И. П. Павловым в связи с открытием им *условных рефлексов*. В названии «безусловный» Павлов подчёркивал ту особенность этих рефлексов, что они возникают с относительным постоянством всякий раз, когда на тот или иной *рецептор* воздействует соответствующий раздражитель.

Организм высших животных и человека обладает огромным количеством разнообразных Б. р., обеспечивающих относительное постоянство внутренней среды организма, постоянные связи организма с внешней средой и функции продолжения рода. По своему биологич. значению Б. р. делятся на три большие группы: пищевые, оборонительные и половые. Особое место в ряду Б. р. занимает *ориентировочный рефлекс*, нек-рые особенности к-рого (напр., лёгкая угашаемость) сближают его с условными рефлексами.

Б. р. замыкаются в различных отделах центральной нервной системы. Так, безусловный «коленный рефлекс» (быстрое разгибание ноги в коленном суставе при ударе по сухожилию четырёхглавой мышцы бедра) представляет собой двигательный рефлекс, центр к-рого находится в поясничном отделе спинного мозга; слюноотделительный рефлекс — это пищевой рефлекс, центр к-рого находится в продолговатом мозгу. Кроме таких относительно простых Б. р., организм обладает более сложными цепными Б. р. Они состоят из ряда последовательных рефлексов, где эффекторная часть предыдущего звена одновременно является рецепторной частью последующего звена. Специальной формой сложных цепных Б. р. являются *инстинкты*.

Б. р. — необходимая база, на к-рой формируются условные рефлексы.

Э. Г. Вацуро. Ленинград.

БЕКАРЮКО́В, Дмитрий Дмитриевич [1 (13). I. 1861—13.IX. 1934] — русский врач-гигиенист. Был последователем Ф. Ф. *Эрисмана* в понимании школьной гигиены как «гигиены воспитания». После Октябрьской революции Б. — один из создателей детского здравоохранения, руководил организацией в школах завтраков, устройством детских питательных пунктов, врачебным обслуживанием колоний; участвовал в разработке проектов детских оздоровительных учреждений в Москве, занимался вопросами планировки, строительства и благоустройства школ. Б. работал в комиссиях Наркомпроса РСФСР и Московского отдела нар. образования, к-рыми были приняты строительные нормы сов. трудовой школы, единый тип школьного стола, режим дня школьника. Б. проводил санитарно-просветительную работу среди учителей и общественности. Он считал необходимым объединить усилия врачей и педагогов в воспитании детей.

С о ч.: Основные начала школьной гигиены. М., 1914; Охрана здоровья детей в школах. М.—Л., 1926 (ред.).

Лит.: Д. Д. Бекарюков (К 40-летию его врачебно-общественной деятельности), Еженедельник Мосздравотдела, 1926, № 25—26; Т р о и ц к а я А. С., Д. Д. Бекарюков, М., 1956.

БЕЛИ́НСКИЙ, Виссарион Григорьевич [1(13).VI, по новым данным, 30. V (11. VI). 1811—26. V(7.VI). 1848] — русский революционный демократ, литературный критик, философ, публицист. Родился в Свеаборге, детство провёл в Чембаре Пензенской губернии (ныне г. Белинский). В 1829 поступил на словесное отделение философского ф-та Московского ун-та, из к-рого в 1832 был исключён за свою антикрепостническую драму «Дмитрий Калинин». В 1833 начал сотрудничать в журнале «Телескоп», затем работал в «Московском наблюдателе», после переезда в Петербург в 1839—в «Отечественных записках» и «Современнике» (с дек. 1846).



Б. прошёл сложный и противоречивый путь идейного развития — от просветительства к революционному демократизму, от идеализма к материализму. В первых своих трудах он утверждал, что «божественная идея дала человеку разум, чувство и волю» и что сам человек есть «мысль, одетая телом»; в 40-х гг. Б. полностью порвал с учениями о потусторонних источниках духовной жизни, признал, что психическое неотделимо от своего материального субстрата. Придя к материалистич. пониманию природы психики, Б. поднялся и над механистич. его разрешением, выступил против сведения психического к физическому.

П с и х о л о г и ч е с к и е и п е д а г о г и ч е с к и е в з г л я д ы Б. Центральным психологич. понятием для Б. является понятие личности. Только личность, говорил он, даёт реальность и чувству, и уму, и воле. Формирование личности и, в частности, характера определяется условиями жизни («обстоятельствами») и воспитанием. Общество, в к-ром человек живёт, накладывает свой отпечаток на всё содержание личности. Создаёт человека природа, писал Б., но развивает и образует его общество. Личность есть вместе с тем индивидуальность со своим особым миром страстей, чувств, желаний. Психич. склад личности меняется вместе с возрастом. В этом состоит закон жизни. Поэтому юноша, говорил Б., иначе понимает предметы и иначе чувствует, нежели отрок; не менее глубокие различия в развитии существуют между юношеским и зрелым возрастом, между зрелым и старческим. Наибольшее внимание Б. уделял юношескому возрасту, подчёркивая значение юношеского энтузиазма для дальнейшего формирования личности.

Заслугой Б. является указание на значение деятельности в жизни человека: жизнь состоит в «действовании», а «действование есть борьба»; о человеке надо судить не по словам его, а по делам.

Рассматривая познавательную деятельность, Б. отмечал, что мысль, не опирающаяся на знание фактов, не может дать подлинного знания. Истина впервые раскрывается человеку в чувственном познании мира. Но кто к чувственному познанию присоединит познание «через мысль», тот «вдвойне овладеет действительностью». Процесс познания, считал Б., требует также участия чувства; в искании истины чувство и разум — взаимно связанные силы, несмотря на возникающие между ними противоречия. Такие противоречия неизбежны; рождая «муки сомнений», они являются движущей силой познания. Единство разума и чувства достигается в убеждении. Ценность убеждения, указывал Б., заключается единственно в его истинности; убеждение должно быть дорого человеку только потому, что оно истинно, а совсем не потому, что оно принадлежит ему. Поэтому человек вправе изменить свои убеждения, если увидит, что они ложны.

Сложный путь идейного развития Б. отразился и на его пед. взглядах. Б. страстно ненавидел крепостное право, искал пути для его уничтожения и коренного улучшения положения нар. масс России. В начале своей деятельности он видел этот путь в распространении просвещения, в широком развитии и разумной организации нар. образования. Позднее, твёрдо став на позиции революц. демократизма, Б. признал невозможность преобразования общества чисто просветительным путём и настойчиво защищал революц. путь преобразования страны на началах «братства и равенства». Б. разоблачал антинар. сущность царской политики в области нар. образования и крепостнич. характер современной ему системы воспитания. Сословно-крепостнич. организации воспитания он противопоставлял идею общечеловеческого воспитания, одинакового для всех, независимо от происхождения и социального положения. Одной из важнейших основ педагогики и воспитания Б. считал народность, под к-рой понимал верное изображение жизни и особенностей своего народа и того места, к-рое он занимает в «великом семействе человеческого рода». В различные периоды своей деятельности Б. по-разному подходил к определению целей воспитания. Вначале целью воспитания он считал подготовку человека вообще, готового к самопожертвованию и постоянно стремящегося к самоусовершенствованию; в революционно-демократич. период своей деятельности цель воспитания он видел в подготовке активных обществ. деятелей, способных самоотверженно бороться со злом, непоколебимых защитников интересов народа, развитых в умств., нравств. и эстетич. отношениях.

Задачей умств. воспитания Б. считал развитие в детях истинного взгляда на окружающую действительность, развитие разума, способности правильно мыслить и правильно выражать свои мысли в словах. Б. высоко оценивал не только образовательное, но и воспитательное значение наук о человеке и природе: языка, лит-ры, истории, географии, математики и естествознания. В последний период своей деятельности, под влиянием материалистич. убеждений, он с особой силой подчёркивал значение естествознания для воспитания правильного взгляда на явления окружающей природы и в связи с этим рекомендовал отвести естественным наукам в уч. курсе школы почётное место. Б. бичевал схоластику и формализм в обучении. Для обеспечения наибольшего успеха он рекомендовал учителю: как можно шире пользоваться наглядностью в преподавании, просто и толково разъяснять детям «что и почему», всемерно учитывать особенности детской природы, помнить, что в каждом ребёнке есть свои прекрасные человеческие стороны, к-рые «следует подсмотреть» и опираться на них во всей учебно-воспитательной деятельности, действовать на

детей более всего своим примером и любовным отношением к ним.

Особо важное значение Б. придавал нравств. воспитанию. Он считал, что приобретённые человеком знания и умения принесут бо́льшую или меньшую пользу в зависимости от его нравств. качеств. Б. справедливо утверждал, что различные классы по-разному понимают нравственность, и рекомендовал воспитывать детей в духе «общечеловеческой нравственности», основная суть к-рой заключается в непоколебимой вере в достоинство человека и его высокое назначение, в бескорыстном служении родине и народу, в способности искренне любить истину, бороться за неё и глубоко ненавидеть несправедливость. Такая нравственность, по мнению Б., обязывает воспитателей развивать в детях гуманизм, чувство настоящего патриотизма, любовь к труду, способность сочетать слово с делом. Гуманизм, по его мнению, это человеколюбие, развитое сознанием и образованием, это равное отношение ко всем людям, независимо от того, какое положение они занимают в обществе. Гуманный человек делает другому добро, заключал Б., не по расчёту, не из хвастовства, а на основе искреннего желания делать добро, по сознанию и убеждению, что делать добро людям есть долг и прямая человеческая обязанность. Любовь к труду и уменье сочетать слово с делом, говорил Б., должны стать второй природой человека. В этих целях следует внушать детям с ранних лет мысль о том, что каждый человек должен заниматься общественно полезным трудом, ответственно относиться к своим словам, подкреплять их разумным делом.

Видную роль в формировании личности Б. отводил эстетич. воспитанию. Он считал, что правильно поставленное эстетич. воспитание обеспечивает развитие в детях интереса к прекрасному и способность чувствовать, понимать и правильно относиться к прекрасному в жизни. Высоко оценивал он значение детской лит-ры и в связи с этим предъявлял детским писателям требование: писать для детей такие книги, чтобы при их помощи детям внушался истинный взгляд на окружающую жизнь, воспитывались положительные черты характера, эстетич. вкусы. Большое значение в эстетич. воспитании Б. придавал музыке и поэзии, особенно поэзии Пушкина и Лермонтова, а в нравств. воспитании — биографиям великих людей.

Б. решительно осуждал применение телесных наказаний, называл их варварскими мерами, призывал к гуманным методам воздействия на ребёнка.

В последний период своей жизни Б. выдвинул революционно-демократич. идеал воспитания и образования женщин, основанный на принципе равноправия полов.

Проникнутые революц. демократизмом пед. идеи Б. оказали большое влияние на развитие прогрессивной педагогики.

Соч.: Полное собр. соч., т. 1—13, М., 1953—59; Избранные пед. соч., М.—Л., 1948.

Лит.: Медынский Е. Н., Пед. идеи В. Г. Белинского, М., 1948; Познанский Н. Ф., В. Г. Белинский о воспитании, М., 1949; Теплов Б. М., Психологические взгляды В. Г. Белинского, «Советская педагогика», 1948, № 5; Костюк Г. С., Психологічні погляди В. Г. Бєлінського, Київ, 1949; Поляков М. Я., Виссарион Белинский, Личность—идеи—эпоха, М., 1960. *В. З. Смирнов, М. В. Соколов.* Москва.

БЕЛЛ (Bell), Андру (27. III. 1753—28.1.1832) — английский педагог и священник. Наряду с Дж. *Ланкастером* был основателем *белл-ланкастерской системы* взаимного обучения. Первоначально пед. деятельность вёл в Мадрасе (Индия), затем возвратился в Англию и в 1797 опубликовал книгу «Опыт обучения, проведенный в Мадрасе и рекомендующий систему, при которой дети в школе и семье могут обучать друг друга под руководством учителя или родителя» («An experiment in education, made at the Male Asylum of Madras...», 2 ed., 1805). В нач. 19 в. метод взаимного

обучения получил широкое распространение. Гл. целью своей деятельности Б. считал распространение официальной англиканской религии, поэтому в его школы дети сторонников других вероисповеданий не принимались; уч-ся в основном занимались изучением религиозных книг.

БЕ́ЛЛЕРС (Bellers), Джон (1654—8.II.1725) — английский экономист, автор ряда проектов социальных реформ. Для демократич. преобразования общества, устранения нищеты народных масс предлагал организовать т. н. трудовые колледжи, где все должны трудиться — и богатые, и бедные. Богатые, по мнению Б., должны дать средства на устройство колледжей. Дети в колледжах должны получать воспитание и образование, основанное на труде. Б. впервые указал на необходимость соединения обучения с производительным трудом, подчёркивал роль труда в физич. и умственном развитии ребёнка. Б. отмечал также преимущества общественного воспитания в колледже перед семейным: в колледже воспитанник имеет возможность ознакомиться с разными видами труда и выбрать специальность, наиболее отвечающую его способностям и интересам, в коллективе лучше идёт усвоение знаний и т. д. Главное сочинение Б. «Проект трудового колледжа...» («Proposals for raising a college...») издано в 1695 (отрывки из него опубликованы в «Хрестоматии по истории педагогики», т. 1, М., 1936). Взгляды Б. оказали влияние на Р. Оуэна. Мысли Б. о трудовом воспитании получили высокую оценку К. Маркса (см. К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., 2 изд., т. 23, с. 499—500, прим.).

БЕЛЛ-ЛАНКА́СТЕРСКАЯ СИСТЕ́МА взаимного обучения — система организации и методов обучения в начальной школе, при которой старшие и более успевающие ученики являлись помощниками учителя и под его руководством вели занятия с остальными учащимися. Своё название получила по именам англ. педагогов А. *Белла* и Дж. *Ланкастера*, независимо друг от друга выдвинувших сходный метод обучения. Сначала применялась в Индии, в конце 18 в. была перенесена в Англию, в нач. 19 в. широко распространилась в разных странах в результате обществ. движения за открытие школ взаимного обучения как дешёвого и быстрого способа распространения грамоты. В школах взаимного обучения учили чтению религиозных книг, письму и счёту. В них не было классов и учителей в современном смысле слова. Уч-ся, разделённые на десятки (отделения), учились у своих старших товарищей (наз. мониторами), знающих немногим более, чем они сами. Мониторы учились сами и учили своих товарищей под руководством педагога, от к-рого получали инструкцию, чему и как надо учить в предстоящий день. Книг не было. Вместо них пользовались различным дидактич. материалом. Имелись рукописные и печатные таблицы, на к-рых были написаны тексты, правила, прописи, примеры, задачи; они вывешивались по мере надобности на стенах. За каждым десятком было закреплено место у стены, где проводились устные занятия, и уч. стол, за к-рым занимались письмом. При устных занятиях читали вслух стенные таблицы, отвечали на вопросы мониторов. От стены к столу и обратно отделения переходили по команде педагога. Младшие писали за столом палочкой на песке, приготовленном в особых ящиках, а старшие — на аспидной доске грифелем. Методика обучения была крайне стандартизованной. Процесс обучения строго делился на временные отрезки, переход от одного к другому происходил по команде, даваемой стоящим на возвышении педагогом посредством свистков, звонков, световых сигналов, восклицаний. Уч. работу стимулировали соревнованиями: мониторы оценивали ответы ученика и подавали команду занять ему место в строю соответственно этой оценке. При взаимном обучении уч-ся быстрее, чем в обычных школах, овладевали навыками чтения, письма и счёта, но они не приобретали при этом никакой системы знаний. Поэтому против Б.-л. с. выступили противники механич. зубрёжки, особенно И. Г. Песталоцци и его последователи.

В России школы, работавшие по Б.-л. с., стали открываться с 1819, но широкого распространения не получили. Декабристы использовали взаимное обучение в целях распространения грамотности среди солдат и крестьян. Декабристы М. Ф. Орлов, В. Ф. Раевский, И. Г. Бурцев и др. в организованных ими школах с бо́льшим числом уч-ся, доходившим до 800 чел., расширили содержание образования, ввели историю, лит-ру, математику. Они пытались ослабить механистич. характер Б.-л. с. Пользуясь возможностью учить по рукописным материалам, они составляли таблицы с антикрепостнич. содержанием, старались пробудить самостоятельную мысль уч-ся и дать им политич. воспитание. Декабристская организация «Вольное общество учреждения училищ взаимного обучения», создававшая такие школы, была уничтожена царским правительством накануне восстания декабристов.

Лит.: Гамель И., О способе взаимного обучения по системам Белля, Ланкастера и других, пер. с нем., 2 изд., СПБ, 1853; Дружинин Н. М., Декабрист И. Д. Якушкин и его ланкастерская школа, «Уч. зап. МГПИ», 1941, т. 2, в. 1; Салимова К. И., Из истории школы и педагогической мысли в Англии в период промышленной революции (1760—1830), «Изв. Акад. пед. наук РСФСР», 1959, в. 105.

М. Ф. Шабаева. Москва.

БЕЛЛЮ́СТИН, Всеволод Константинович (1865—21. III. 1925) — рус. педагог, методист по начальной арифметике. В 1886 окончил физико-математич. ф-т Моск. ун-та и работал в Алексинском уездном училище, а затем в Поливановской и Новинской учительских семинариях. В 1903—12 — директор Поливановской учительской семинарии, в 1912—16 — директор нар. училищ Владимирской губ., с 1916 — директор Нижегородского учительского ин-та, в к-ром работал с небольшим перерывом до конца своей жизни, преподавая здесь, а затем в пед. ин-те педагогику, психологию, историю и методику математики. В работах Б. заметно стремление построить методы и приёмы обучения арифметике на психологич. основе.

Соч.: Методика арифметики, ч. 1—4, М., 1899—1905; Арифметические задачники для 1-го—4-го годов обучения, М., 1899—1905; Как постепенно дошли люди до настоящей арифметики, М., 1940.

Лит.: Пчелко А. С., В. К. Беллюстин, в кн.: Хрестоматия по методике начальной арифметики, М., 1940.

БЕЛОРУ́ССКАЯ СОВЕ́ТСКАЯ СОЦИАЛИСТИ́ЧЕСКАЯ РЕСПУ́БЛИКА (Белоруссия). Образована 1 января 1919. Площадь — 207,6 тыс. км². Население — 8316 тыс. чел. (1962). Столица — г. Минск.

Просвещение. Территория современной Б. входила в состав древнерусского гос-ва. В 11—12 вв. в Турове, Слуцке, Пинске и др. городах началась переписка книг и обучение детей грамоте по церковным книгам. Одним из первых белорус. просветителей был проповедник и писатель Кирилл Туровский (12 в.). В 13—14 вв. белорус. земли были захвачены литов. феодалами. Феод., нац. и религиозный гнёт, особенно усилившийся в 16 в. после образования польско-литовского гос-ва — Речи Посполитой, отрицательно влиял на развитие экономики и культуры белорус. народа. В борьбе с гнётом польских панов и католич. церкви видную роль сыграли т. н. братства, возникшие в ряде крупных городов. Братства открывали школы (см. *Братские школы*), издавали книги и учебники. Выдающимся деятелем братских школ был Лаврентий Зизаний. Исключительная роль в просвещении белорус. народа в 16—17 вв. принадлежит учёному-гуманисту, первопечатнику Г. Скорине, представителям

реформационного и гуманистич. движения С. Будному, В. Н. Тяпинскому, писателю Симеону *Полоцкому*. Во 2-й пол. 17 в., когда экономика Б. пришла в упадок, часть братских школ и типографий была закрыта. Воссоединение с Россией в конце 18 в. имело для Б. большое прогрессивное значение: она влилась в общероссийский рынок, приобщилась к родственной рус. культуре; прекратилось окатоличивание и ополячивание белорусов. Возникает демократич. направление в белорус. лит-ре, на развитие к-рого громадное воздействие оказали передовые идеи рус. революц. демократов.

Однако нар. образование в Б. в 1-й пол. 19 в. оставалось на низком уровне. Белорусы были лишены возможности обучаться в школах на родном яз. (преподавание в большинстве школ велось на польском яз.). Русских школ было крайне мало; в уч. планах этих школ больше половины времени отводилось на «закон божий» и церковнославянское чтение. В нач. школах преподавались только чтение, письмо и арифметика. Значительно хуже, чем в других губерниях России, было поставлено ср. образование. В 1894 в Б. и Литве, входивших в состав Виленского уч. округа, насчитывалось всего 16 ср. школ.

Под влиянием первой рус. революции в Б. начинается подъём обществ. движения. Появилась первая белорус. газета, увеличилось печатание книг на белорус. яз. В 1906 Белорус. издательским объединением в Петербурге «Загляне сонца і ў наша ваконца» был издан первый белорус. букварь «Беларускі лемантар, або першая навука чытання»; поэтесса *Тётка* (А. С. Пашкевич) (1876—1916) подготовила и издала учебник «Першае чытанне для дзетак беларусаў». В борьбе за белорус. школу и создание учебников на родном яз. видную роль сыграл поэт Якуб *Колас* (К. М. Мицкевич). В 1910 в Петербурге вышел его учебник «Другое чытанне для дзяцей беларусаў». В конце 19 — нач. 20 вв. ввиду недостатка школ в Б. было распространено обучение детей на дому учителями-самоучками. Зачастую такими учителями были грамотные подростки, к-рые могли обучать своих учеников лишь чтению, письму, четырём действиям арифметики.

Накануне 1-й мировой войны в Б. насчитывалось: нач. школ — 7492, гимназий, прогимназий и реальных училищ — 190. Обучалось во всех школах 488,6 тыс. уч-ся, т. е. $^1/_5$ детей школьного возраста. Из 100 учеников, поступивших в 1-й класс нач. школы, в 4-м классе продолжали учёбу только 6 чел. Ср. уч. заведения по существу были закрыты для народа. Так, в 1913 году 43% обучавшихся в ср. уч. заведениях составляли дети дворян, 36% — дети городской буржуазии, купцов и мещан и 21% — дети крестьянской буржуазии. Сеть ср. спец. уч. заведений ограничивалась несколькими учительскими семинариями и технич. школами и 3 учительскими ин-тами (осн. в Витебске — в 1910, в Могилёве — в 1913, в Минске — в 1914); вузов не было. Около 82% населения было неграмотно.

Победа Вел. Окт. социалистич. революции открыла перед белорус. народом широчайшие возможности культурного развития. 1 янв. 1919 был опубликован манифест о создании Белорусской Советской Социалистической Республики. В феврале 1919 Наркомпрос БССР распространил на Б. «Положение о единой трудовой школе РСФСР». Началась борьба за ликвидацию неграмотности. В массовых школах было введено обучение на родном яз. По инициативе П. Н. Лепешинского и М. Н. Лепешинского были организованы первые опытные школы-коммуны — Литвиновичская (1919) и Леменская (1920—24). Большую помощь им оказывали В. И. Ленин, Н. К. Крупская и А. В. Луначарский. Основным типом школы стала семилетняя трудовая общеобразоват. и политехнич. школа для детей 8—15 лет.

В апреле 1924 ЦИК и СНК БССР приняли постановление о введении в Б. всеобщего нач. обучения. В 1932 это постановление было выполнено. В соответствии с постановлением ЦК КП(б)Б «О мерах по реализации постановлений ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе» (окт. 1931) началось осуществление всеобщего семилетнего образования и развитие ср. образования. С 1926 стали создаваться школы 2-й ступени — девятилетки. В 1932 они преобразованы в десятилетки. Первый рабфак в Б. был открыт в Минске при Белорусском гос. ун-те (1921). В 1934/35 уч. г. насчитывалось уже 28 рабфаков (11 тыс. уч-ся). В авг. 1932 СНК БССР принял постановление о всеобщем обучении взрослого малограмотного населения в возрасте от 15 до 45 лет; к этому времени грамотность населения достигла 89%. Широкий размах получило ср. и высшее проф. образование. В 1930 в Б. было 58 техникумов и 15 вузов.

Иначе сложилась судьба белорусов зап. областей, захваченных в 1919 белополяками. В 1939 ок. 70% населения в Зап. Б. было неграмотно. После воссоединения белорус. народа (2 ноября 1939) на всей территории БССР стала действовать единая школьная система. С января 1940 в зап. областях было введено всеобщее семилетнее обучение детей в возрасте от 8 до 15 лет. Трудящиеся зап. областей Б. получили возможность учиться в вузах.

Всего на территории республики (в совр. границах) в 1940/41 уч. г. имелось ок. 12 тыс. школ, в т. ч. 3,5 тыс. семилетних и средних; в них обучалось до 1,7 млн. уч-ся. В 25 вузах и 128 ср. спец. уч. заведениях обучалось 56,5 тыс. студентов.

В период Вел. Отечеств. войны нем.-фаш. оккупанты нанесли огромный ущерб нар. х-ву республики. За годы оккупации было уничтожено около 60% всех школьных зданий, всё школьное оборудование и 20-миллионный книжный фонд школ. Во время войны школы, преимущественно начальные, работали лишь в партизанских зонах Брестской, Минской, Витебской и др. областей.

После освобождения Б. от фашистских войск уже с 1944/45 уч. г. возобновились занятия в школах на всей территории республики. В 1945/46 уч. г. в 10 982 школах обучалось свыше 1,3 млн. чел., в 94 ср. спец. уч. заведениях — 26,2 тыс. чел., в 24 вузах — около 13 тыс. чел. Состоявшийся в 1949 XIX съезд КП Белоруссии принял решение об осуществлении в республике в 1949/50 уч. г. всеобщего обязательного семилетнего обучения детей 7—15 лет. В соответствии с постановлением съезда развернулось строительство школьных зданий, значительно расширилась сеть семилетних и ср. школ. За десятилетие (1946—56) число уч-ся ср. школ возросло на 511 тыс. чел., уч-ся ср. спец. уч. заведений — на 22,7 тыс. чел., студентов вузов — на 35,9 тыс. чел.

После XX съезда КПСС (1956) в ср. школах стало осуществляться производственное обучение. Большое значение для развития политехнич. обучения имело постановление ЦК КПБ и Совета Министров БССР «О мерах по осуществлению политехнического обучения в школах БССР» (1956). На основании законов об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии народного образования, принятых Верховным Советом СССР (1958) и Верховным Советом Белорусской ССР (1959), изменились структура и содержание работы уч. заведений и детских воспитательных учреждений. Введены новые уч. планы и программы, создана материальная база для производственного обучения.

Работе школы на новом этапе были посвящены съезд учителей Б. (1960) и 5-я сессия Верховного Совета БССР (1961). В 1961 было принято постановление

Верховного Совета БССР «О выполнении закона „Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования" в Белорусской ССР», в к-ром большое внимание было уделено дальнейшему развитию ср. одиннадцатилетних школ с производств. обучением.

В 1962/63 уч. г. работало ок. 13 тыс. общеобразовательных школ, в т. ч. 4,6 тыс. восьмилетних и средних с производственным обучением, 1331 школа рабочей и сельской молодёжи, 18 заочных школ. Количество уч-ся достигло 1577,3 тыс. человек, из них 103,3 тыс. в системе вечерних (сменных) и заочных школ и 127,2 тыс. в старших классах средних общеобразовательных школ с производственным обучением. Работает 121 школа-интернат (34,0 тыс. детей). Для детей с психо-физич. недостатками создано 38 спец. школ (5,3 тыс. уч-ся). Большая забота проявляется о детях-сиротах: на 1 янв. 1963 в 116 детских домах воспитывалось 11,5 тыс. детей. Расширяется сеть внешкольных учреждений: в 1963 работало 124 дворца и дома пионеров, 75 детских спортивных школ, 14 станций юных натуралистов, 4 станции юных техников, 8 экскурсионно-туристских станций, 1 детская железная дорога, Театр юного зрителя в Минске. Значительные успехи достигнуты в области дошкольного воспитания. На 1 янв. 1963 в республике было 1118 детских садов на 90,8 тыс. детей.

В 1959 создано Мин-во высшего, ср. спец. и проф.-технич. образования БССР, к-рое объединило все высшие, ср. спец. уч. заведения, исключая с.-х. и медицинские. В 1963 в 32 городских и 16 сельских проф.-технич. училищах обучалось св. 30 тыс. уч-ся; в 25 высших и 105 ср. спец. уч. заведениях 158,7 тыс. студентов. Пед. образование дают 8 пед. ин-тов и 8 пед. училищ. Открыты пед. ф-ты при Минском политехнич. ин-те и при С.-х. академии в Горках. Нек-рое сокращение сети высших и ср. спец. уч. заведений по сравнению с 1940 объясняется слиянием мелких параллельных вузов и сокращением числа пед. училищ в связи с открытием спец. пед. ф-тов в пед. ин-тах. В Б.— более 126 тыс. специалистов с высшим образованием и 190 тыс. со средним.

В 1960 ЦК КПБ принял постановление «О состоянии и мерах развития педагогической науки в Белорусской ССР». В соответствии с этим постановлением в республике создан Совет по координации научных исследований в области пед. наук, а также секция педагогики Научно-технич. совета при Мин-ве высшего образования БССР.

Н.-и. ин-т педагогики Мин-ва просвещения БССР (создан в 1928) занимается вопросами истории и теории педагогики, психологии и частных методик, разрабатывает уч. планы и программы, создаёт учебники для школ. Много внимания уделяется вопросам методики преподавания белорус. и рус. языков и лит-ры, совершенствованию методов уч.-воспитательной работы. Разрабатываются вопросы связи обучения с общественно полезным и производительным трудом уч-ся, вопросы дет. психологии, дошкольной педагогики, а также истории нар. образования в республике. За 1959—62 ин-т опубликовал св. 60 работ, в т. ч.: Лихтерман З. [Я.], «Методические советы к изучению русского языка в V—VI классах школ с белорусским языком обучения» (1959); Рычагов А. Х., «Общественно полезный труд пионеров и школьников» (1959); Лещинский Д. С., «Организация урока и дисциплина» (1960); «Первые успехи. Из опыта работы школ-интернатов» (1960); Регель О. В., «Воспитание трудолюбия в детском саду» (1960); Ржевусская Т. А. и Панковец Е. П., «Уроки русского языка в V классе школ с белорусским языком обучения» (1960); Баранюва М. П., Павлова Н. Г., «История БССР» (1961); Гацко Г. Н., «Использование местного производственного материала при изучении химии в школе» (1961); «Выдающийся советский педагог. Сборник статей о педагогическом наследии Н. К. Крупской» под ред. С. А. Умрейко (1961); Печкуренко А. И., Пискунов М. У., Ковальков В. Ф., «Руководство по трудовому обучению в школьных мастерских, 5 класс» (1962); Сенькевич Г. Г., «Хозяйственно-бытовой труд учащихся школ-интернатов» (1962); «Хрестоматия по географии БССР» (1962) и др. Каждый год ин-т педагогики проводит республиканские пед. чтения, материалы к-рых систематически публикуются. Только в 1961 вышло в свет 11 сборников материалов пед. чтений, в т. ч. «Повышение эффективности уроков физики», «Вопросы физического воспитания и школьной гигиены», «Вопросы дидактики» и др. В 1962 издано 10 сборников из опыта воспитательной работы, в т. ч. «Обучение и воспитание в школе-интернате», «Воспитательная работа в школах рабочей молодёжи» и др.

Проводится большая работа по созданию новых учебников для школ. В 1960—61 вышли в свет первые в истории республики учебники для школы по истории и географии Белоруссии: О. Ф. Якушко и В. А. Жучкевич, «География БССР»; Л. С. Абецедарский, М. П. Баранова и Н. Г. Павлова, «История БССР».

С первых лет Сов. власти развивалась периодическая печать. В 20-е и 30-е гг. широкое распространение имели журналы «Асвета» («Просвещение») и «Камуністычнае выхаванне» («Коммунистическое воспитание»), в к-рых печатались материалы по вопросам методики и практики работы школ. Мин-во просвещения издавало два пед. журнала: «У дапамогу настаўніку» («В помощь учителю») и «Савецкая школа» («Советская школа»). Издаются ежемесячный журнал «Народная асвета» («Народное просвещение», с 1960) и «Настаўніцкая газета» («Учительская газета», с 1945). Успехом пользуются детские журналы «*Бярозка*», «*Вясёлка*», газеты «Піянер Беларусі», «Зорька». За годы Сов. власти неизмеримо выросла культура белорус. народа. В 1913 на территории Б. была 851 б-ка с фондом 423 000 ед. хранения, в 1962— ок. 7,5 тыс. б-к с фондом 34,5 млн. ед. хранения. Крупнейшие б-ки: Гос. б-ка им. В. И. Ленина в Минске (св. 2,5 млн. единиц хранения) и фундаментальная б-ка им. В. Г. Белинского АН БССР (св. 800 тыс. ед. хранения). До революции в Б. не было ни одного клубного учреждения, в 1962 в республике 5,3 тыс. клубов, 37 музеев, 11 театров, 6 концертных организаций, 9 домов народного творчества. В республике работает ок. 1000 народных университетов. В 1929 основана Академия наук БССР, в составе к-рой в 1962 насчитывалось 32 научных учреждения. До революции в республике издавалось всего 19 газет, из них лишь одна на белорус. яз. В 1962 издавалось 133 газеты (в т. ч. 98 на белорус. яз.), св. 50 журналов и других периодич. изданий. За период с 1918 по 1957 в республике издано более 23 тыс. названий книг, тираж к-рых превысил 284 млн. экз. В 1962 вышло в свет более 1,6 тыс. названий книг тиражом св. 17 млн. экз.

Лит.: Зборнік дырэктыў па рэалізацыі пастановы ЦК УсеКП(б) і ЦК КП(б)Б аб школе, Мінск, 1932; Аб культурным будаўніцтве БССР. Пастанова абъядынанага пленуму ЦК і ЦКК КП (б)Б; 26—28 сакавіка 1932 г., Мінск, 1932; Сборник постановлений партии и правительства о школе, Минск, 1939; Барсов Е., Из истории просвещения Западно-русского края, «Народное образование в Виленском учебном округе», 1911, № 7—8, с. 489—519; Школа і граматнасць у Беларусі, «Наша ніва», 1911, № 35; Саперка О., Из прожитого, «Народное образование в Виленском учебном округе», 1915, № 1, с. 28—31; Белецкий А., Краткий исторический обзор деятельности Управления Виленского учебного округа в XIX столетии, «Виленский календарь на 1904 г.», Вильно, 1903, с. 237—91; Саранчанка М., Народная асвета ў БССР за годы Савецкай улады, «Савецкая школа», 1957, № 5; Ільюшын І. М., Умрэйка С. А., Народная асвета ў Беларускай ССР, Мінск, 1957; Макаревич М. В., Советская школа в партизанских зонах Белоруссии в годы Великой Отечественной войны,

«Уч. зап. Минского гос. пед. ин-та», 1955, в. 4; Захаранка Д., Школы дарослых за сорак год, «Савецкая школа», 1957, № 5; Умрэйка С., Развіццё вышэйшай і сярэдняй спецыяльнай адукацыі ў БССР, там же, 1957, № 5; Народная асвета на Беларусі за 40 год, там же, 1958, № 6; Ляшчынскі Д., Педагагічныя выданні ў БССР за сорак год, там же, 1958, № 6; Царук І., З гісторыі развіцця савецкай школы ў заходніх абласцях Беларусі, там же, 1958, № 6; Ільюшын І., Да новага ўздыму агульнаадукацыйнай школы, «Настаўніцкая газета», 1959, 11 жніўня, № 64; его же, Работу школы на ўзровень новых задач, «Савецкая школа», 1959, № 4; его же, Савецкая агульнаадукацыйная школа на новым этапе свайго развіцця, «Камуніст Беларусі», 1959, № 5; Народное хозяйство СССР в 1961 году. Статистический ежегодник, М., 1962; Народное хозяйство БССР. Статистический сборник, Минск, 1963. *П. С. Солнцев.* Минск

БЕЛОРУ́ССКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т ИМЕНИ В. И. ЛЕ́НИНА (БГУ) — высшее учебное заведение, готовящее научные и педагогические кадры. Открыт в Минске в 1921. В связи с 30-летием БССР 3 января 1949 ун-ту присвоено имя В. И. Ленина. Ф-ты (1962/63 уч. г.): физич., математич., химич., географич., биологич., историч., юридич. и филологич. Есть заочный и вечерний ф-ты, аспирантура. При ун-те имеются: ботанич. сад, биологич. станция на озере Нарочь, биолого-географич. станция «Красное Урочище»; историко-археологический, зоологический и геолого-минералогич. музеи, фундаментальная б-ка (ок. 600 тыс. ед. хранения).

Первым ректором ун-та был историк, академик В. И. Пичета. В ун-те много лет преподавал народный поэт Белоруссии Я. Колас. Воспитанниками ун-та являются сов. физик, академик, лауреат Ленинской премии Л. А. Арцимович, писатель К. Крапива.

В 1962/63 уч. г. в ун-те обучалось св. 10 тыс. студентов. Работало в ун-те 370 преподавателей, из них 41 профессор и доктор наук, 174 доцента и кандидата наук.

БЕ́ЛЬГИЯ, Королевство Бельгия (франц. Belgique, флам. België),— государство в Западной Европе. Конституционная монархия. Площадь — 30,5 тыс. км². Население — 9230 тыс. чел. (начало 1962). Столица — г. Брюссель. Гос. языки — французский и фламандский.

Просвещение. Первые школы в Б. возникли в раннем средневековье (церковные школы). В конце 18 в. получили развитие частные школы. В 19 в., после создания в результате буржуазной революции 1830 независимого бельг. гос-ва, сложилась гос. система школ. Однако большую роль в вопросах просвещения играет католич. церковь. В стране фактически существуют две системы школ: государственные и принадлежащие католич. церкви. Каждая из них охватывает примерно равное количество уч-ся. Католич. церковь добилась от правительства больших субсидий (сначала для дошкольных учреждений и нач. школ, а затем для средних и высших школ). Помимо этого, католич. церковь пользуется правом надзора за преподаванием религии в коммунальных и частных школах.

На юге Б., где преобладает население, говорящее на франц. яз.,— валлоны — преподавание в школах ведётся на франц. яз., на севере, где живут преимущественно фламандцы,— на фламандском яз. Во многих школах имеются фламандские и франц. классы (в 1932 законодательным путём было установлено равенство этих 2 языков).

Особенностью системы нар. образования Б. является чрезвычайное разнообразие типов школ, дифференциация обучения в старших классах. В результате реорганизации ср. образования по закону 1850 образовались два направления ср. школ: классическое (греко-латинское) и современное. В последующие годы шёл процесс дальнейшей дифференциации ср. школ.

До 1914 в Б. не существовало обязательного обучения. В мае 1914 был принят закон о всеобщем обязательном обучении детей от 6 до 14 лет.

Нач. звеном системы нар. образования являются дошкольные учреждения (материнские школы) для детей от 3 до 6 лет. В 1960/61 уч. г. имелось ок. 4,8 тыс. материнских школ (св. 405 тыс. воспитанников). Нач. школы — 6-летние. В основу нач. обучения положены принципы разработанные О. *Декроли*: изучение окружающей среды, опора на интерес уч-ся, их личный труд и др. В 1960/61 уч. г. работало 9279 нач. школ, в к-рых обучалось ок. 919 тыс. чел.

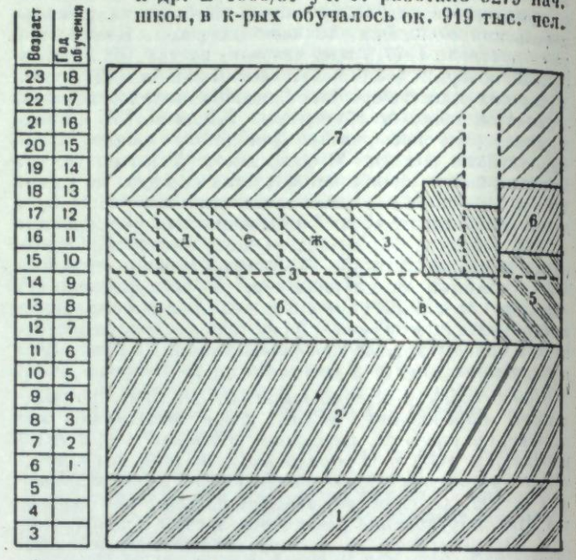


Схема системы народного образования Бельгии: *1* — детский сад (материнская школа); *2* — начальная школа; *3* — средняя школа, секции: *а* — латино-греческая, *б* — общая, *в* — допрофессиональная, *г* — латино-греческая, *д* — латино-математическая, *е* — естественнонаучная, *ж* — коммерческая, *з* — допрофессиональная; *4* — педагогические школы; *5* — низшие профессиональные школы; *6* — средние профессиональные школы; *7* — высшие учебные заведения.

Ср. школы имеют 6-летний курс обучения и делятся на 2 цикла: низший (3 года) и высший (3 года). Низший цикл, называемый ориентационным, делится на три секции: а) латино-греческую, где большое внимание уделяется изучению лат. и греч. языков; б) общую, или современную, где преподаются современные языки, математика, естественные науки, экономика, география, история; в) допрофессиональную — для тех уч-ся, к-рые не рассчитывают продолжать образование в высшем цикле ср. школы; для девочек, обучающихся в этих секциях, наряду с общеобразовательными предметами большое место отводится домоводству. На этой ступени ср. образования уч-ся может сменить секцию образования, если его выбор был сделан ошибочно. Начиная с 4-го года обучения в ср. школе, латино-греч. секции подразделяются на латино-греч. и латино-математич.; общие (современные) секции разделяются на естественнонаучные и коммерческие; с 1947 в высшем цикле ср. школы введена латино-естественная секция, где преподаётся расширенный курс естественных наук.

Широко поставлена работа по ориентированию детей на различные уклоны среднего образования. В 1960/61 уч. г. в 1287 ср. школах было 241,5 тыс. учащихся.

На базе низшего цикла ср. школы осуществляется проф. подготовка в технич., с.-х., торговых, домоводческих и других школах. В 1959 в них было ок. 208 тыс. учащихся.

Подготовка пед. персонала для детских садов и нач. школ ведётся в 4-летних пед. школах, работающих на базе низшего цикла ср. школы. Преподаватели для ср. школы готовятся гл. обр. ун-тами на ф-тах философии и лит-ры (секции философии, классич. языков, наук (секции математики, физики, биологии, ботаники, географии). В 1960/61 уч. г. в 192 пед. уч. заведениях было ок. 22 тыс. уч-ся.

В вузах в 1959 было св. 41 тыс. студентов. Крупнейшие вузы: ун-ты в Лувене (католич., осн. в 1425, ок. 14 тыс. студентов в 1961/62), Льеже (гос., осн. в 1817, ок. 4,5 тыс. студентов), Брюсселе (частный, осн. в 1834, ок. 6 тыс. студентов), Генте (гос., осн. в 1817, св. 4,3 тыс. студентов).

Крупнейшие б-ки — Бельгийская нац. в Брюсселе (2100 тыс. тт.), ун-тские: в Генте (1,5 млн. тт.), Льеже (1250 тыс. тт.), Лувене (700 тыс. тт.), б-ка Королевского ин-та естественных наук в Брюсселе (600 тыс. тт.).

Крупнейшие музеи: Королевский музей изящных искусств и музей истории искусств, Дом Рубенса в Антверпене, Муниципальная художественная галерея в Брюгге, музеи изящных искусств в Брюсселе, Генте, Льеже, музей Центральной Африки в Брюсселе.

М. И. Кондаков. Москва.

БЕЛЯ́ЕВ, Михаил Фёдорович (1880—10.XI.1955) — советский психолог, доктор педагогических наук, профессор. В 1922 окончил пед. ф-т Иркутского гос. ун-та. Пед. деятельность начал в 1906 преподавателем ср. уч. заведений. С 1918—20 — преподаватель пед. курсов при Иркутском гос. ун-те. С 1922 вёл научно-пед. работу в высшей школе. В 1931—55 заведовал кафедрой педагогики и психологии Иркутского гос. пед. ин-та.

Разрабатывал проблемы психологии интересов учащихся ср. школы, а также интереса к труду у передовых рабочих и колхозников.

Соч.: Социально-правовое поведение детей и взрослых; Сб. трудов Иркутского гос. ун-та, в. 12, Иркутск, 1927; Социальные высказывания детей, Иркутск, 1928; Основные положения психологии интереса, «Уч. зап. Иркутского гос. пед. ин-та», Иркутск, 1940, в. 5; Д. И. Писарев об интересе, Иркутск, 1950, и др.

БЕ́НЕКЕ (Beneke), Фридрих Эдуард (17. II. 1798—1. III. 1854) — немецкий психолог и педагог. По философским воззрениям идеалист. Основная философская наука, по Б.,— эмпирическая психология, основывающаяся на анализе фактов самосознания. Вслед за И. Ф. *Гербартом* критиковал теорию абстрактных душевных способностей и считал, что психология должна исследовать душевные явления в их взаимной связи, разлагая их на простейшие составные части и выявляя основные законы их образования. Педагогику Б. рассматривал только как прикладную психологию, подчёркивая, что все цели и задачи, к-рые могут поставить себе воспитание и обучение, заключаются в постепенном и правильном развитии известных психич. продуктов и форм. Б. разрабатывал вопросы материального и формального образования (см. *Материальное и формальное образование*). Отводя учителю решающую роль в уч. процессе, Б. много внимания уделял подготовке учителей. Взгляды Б. были популярны во 2-й пол. 19 в. среди либеральной части учительства ряда стран, в т. ч. России. Они оказали нек-рое влияние на психологич. воззрения К. Д. Ушинского.

Соч.: Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, 4 Aufl., B., 1877; Pragmatische Psychologie oder Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben, Bd 1—2, B., 1850; в рус. пер.—Руководство к воспитанию и учению, ч. 1—2, СПБ, 1871—72.

Лит.: Ушинский К. Д., Избр. пед. соч. в 2 тт., т. 2, М., 1954. *А. В. Петровский.* Москва.

БЕРДЫЕВ, Таган Бердыевич [р. 2 (15). VI. 1911]— советский педагог и деятель народного образования, доктор педагогических наук, действительный член АН Туркм. ССР (с 1951). Член Коммунистич. партии с 1940. Пед. деятельность начал в 1930 преподавателем языка и литературы Чарджоуской совпартшколы. В 1940—46 — министр просвещения Туркм. ССР. В 1946—51 — зам. председателя Совета Министров Туркм. ССР, в 1951—56— президент АН Туркм. ССР. Председатель Отделения обществ. наук АН Туркм. ССР. Разрабатывает вопросы истории и развития просвещения в республиках Средней Азии. Автор монографии «Очерки по истории школ Туркменской ССР» (Ашхабад, 1960) и других (свыше 60) историко-педагогических работ.

БЕ́РЕГ СЛОНО́ВОЙ КО́СТИ, Республика Берег Слоновой Кости (франц. Côte d'Ivoire, англ. Ivory Coast),— государство в Западной Африке. До 1958 — владение Франции, в 1958—60 — автономная республика в составе франц. Сообщества, с 1960 — независимое гос-во. Площадь —322,5 тыс. км². Население — 3,27 млн. человек (оценка 1961). Столица — г. Абиджан. Государственный язык—французский.

Просвещение. Длительное колониальное господство Франции привело к экономич. и культурной отсталости страны. Бо́льшая часть населения страны неграмотна. Система образования подобна французской. Преподавание ведётся на франц. яз. Значительную часть школ составляют частные школы, деятельность к-рых контролируется религиозными организациями (католическими или протестантскими). С получением независимости страны начался нек-рый подъём в области просвещения, расширилась сеть школ, увеличилась подготовка нац. кадров, однако состояние нар. образования продолжает оставаться тяжёлым. Процент охвата детей школами различен в разных районах; в Абиджане — 80%, в Корхого — 10%; средний процент посещаемости школ — 27%. Подавляющее большинство школ — начальные. Девочки составляют не более $^1/_4$ общего числа уч-ся. Нач. школа — 5-летняя, обязательная; состоит из одногодичного подготовительного курса (преподаются чтение, письмо, франц. яз., арифметика, пение, рисование, физкультура, мораль), двухгодичного элементарного курса (предметы преподавания те же), двухгодичного высшего нач. курса (к предметам преподавания добавляются история и география, естествознание и ручной труд). В сельских школах половина дня в неделю отводится на практич. занятия по с. х-ву. В 1961 в стране было 1070 гос. нач. школ (161,8 тыс. уч-ся) и 618 частных нач. школ (72,5 тыс. уч-ся). Ср. школы (лицеи и коллежи) состоят из двух циклов (4 и 3 года). Окончание 7-летнего курса обучения ведёт к получению звания *бакалавра*. В 1961 имелось 36 гос. ср. школ (9175 уч-ся) и 18 частных (2174 уч-ся). Проф.-технич. образование дают школы ремесленного ученичества, школы по подготовке с.-х. кадров, технич. коллежи. В 1961 проф.-технич. образование получило св. 2,3 тыс. чел. Учителей нач. школ готовят нормальные школы, кроме того, имеются курсы по подготовке помощников учителей. Срок обучения — 1 год, принимаются лица, имеющие степень бакалавра. Число учителей-африканцев, работающих в нач. школе, быстро растёт, учителя-африканцы стали преподавать и в ср. школе (наряду с французами). В 1959 пед. образование получило ок. 1,5 тыс. чел. До 1960 жители Б. С. К. получали высшее образование только за пределами страны, гл. обр. во Франции. В 1960 открыт первый вуз — Центр высшего образования в Абиджане, имеющий три отделения (юридич., филологич., естественнонаучное). В 1961 в нём было 288 студентов. Намечается значительное расширение этого вуза, начато строительство университетского городка.

Ок. 1 тыс. студентов обучалось во Франции. В Абиджане имеются Национальная б-ка и этнографический музей.

БЕРЕЗА́НСКАЯ, Елизавета Савельевна [р. 28.XII. 1889 (9.I.1890)] — советский педагог, математик-методист, кандидат педагогических наук, профессор. Член Коммунистич. партии с 1936. В 1914 окончила физико-математич. отделение Высших женских (Бестужевских) курсов в Петрограде. В том же году начала пед. деятельность учительницей математики в реальном училище в Петрограде. С 1943 работает на кафедре методики математики Моск. гос. пед. ин-та им. В. И. Ленина. Разрабатывает вопросы методики преподавания арифметики и других математич. предметов в ср. школе. Награждена орденом Ленина.

Соч.: Упражнения для устных занятий по алгебре. Для 6 и 7 классов, М., 1949 (совм. с Ф. Ф. Нагибиным); Сборник задач и упражнений по арифметике для средней школы, 20 изд., М., 1953; Сборник вопросов и упражнений по алгебре и тригонометрии, 2 изд., М., 1955 (совм. с Ф. Ф. Нагибиным); Методика арифметики, 3 изд., М., 1955; Сборник задач и вопросов по геометрии, М., 1959 (совм. с др.); Методика преподавания математики, М., 1960 (совм. с др.); Сборник задач и вопросов по геометрии, 2 изд., М., 1962 (совм. с др.).

БЕРЛИ́НСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т ИМЕНИ ГУ́МБОЛЬДТА — один из крупнейших университетов в Германской Демократической Республике. Находится в Берлине. Зимой 1809 в Берлине был организован цикл лекций; этот год и считается датой основания Б. у., хотя формально открытие его состоялось в 1810. Непосредственно руководил ун-том в первые годы его существования Вильгельм *Гумбольдт*, бывший в то время министром просвещения Пруссии. В 1816 Фридрихом Вильгельмом III был утверждён статут ун-та. В год основания в Б. у. было лишь 50 преподавателей и 256 студентов. Вскоре, однако, Б. у. стал крупнейшим и наиболее влиятельным ун-том в Германии. В состав Б. у. входило 7 ф-тов: философский, юридический, теологический, медицинский, фармацевтический, зубоврачебный и сельскохозяйственный. К ун-ту был присоединён ряд крупных н.-и. ин-тов, клиник, астрономич. обсерватория в Потсдаме и др. Большой известностью пользовалось открытое в 1887 отделение восточных языков, имевшее, помимо учебных и научных целей, задачу подготовки дипломатич. работников для стран Востока. С Б. у. связана деятельность выдающихся учёных: филологов братьев Я. и В. Гримм, языковеда-санскритолога Ф. Боппа, философов Г. Гегеля, И. Фихте, историков Т. Моммзена, Б. Нибура, естествоиспытателей Р. Вирхова, Г. Гельмгольца, физика Г. Кирхгофа и др. В 1836—1841 в Б. у. учился К. Маркс. В конце 19 — нач. 20 вв. Б. у. был одним из ведущих центров науки, большое развитие в нём получили естественные и точные науки. В Б. у. работали А. Эйнштейн, Э. Шрёдингер, М. Планк, В. Нернст. С приходом к власти фашистов многие профессора покинули Б. у., эмигрировали из Германии. В ГДР Б. у. вновь стал играть важную роль в развитии высшего образования и науки.

В 1962 в Б. у. было 10 ф-тов: философский, естественно-математический, юридический, экономический, педагогический, теологический, медицинский, ветеринарный, с. х-ва и садоводства, лесной. Кроме того, при ун-те имеется рабоче-крестьянский ф-т (даёт знания в объёме полной ср. школы). При Б. у. работает св. 130 н.-и. ин-тов и клиник. Имеются естественноисторич., геологич. и палеонтологич., минералогич., зоологич. музеи. Библиотека ун-та насчитывает св. 1600 тыс. томов. В 1961/62 уч. г. в Б. у. было св. 11 тыс. студентов, работало 1,5 тыс. профессоров и преподавателей.

Лит.: Die Humboldt-Universität Gestern-Heute-Morgen, B., 1960. *О. А. Коган.* Москва.

«БЁРНИБА» (латыш. «Bērnība» —«Детство»)—журнал для детей школьного возраста; орган ЦК ЛКСМ Латвии и Республиканского совета Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина. Выходит с 1945 в Риге на латыш. яз., один раз в месяц. В журнале публикуются статьи и очерки о героях труда, рассказы из жизни пионеров и школьников, истории пионерской организации. Он знакомит читателей с достижениями науки и техники, искусства, литературы в СССР. В отделе «Нам пишут» помещаются рассказы, очерки и стихи школьников. В «Б.» принимают участие латыш. писатели, учёные, общественные деятели. Публикуются произведения советских и зарубежных авторов. Журнал красочно оформляется.

БЕРО́Н, Пётр (ок. 1795—21.III.1871) — болгарский просветитель, писатель и педагог, автор трудов в области физики, математики, химии, астрономии. Вошёл в историю болг. просвещения как автор первого светского букваря («Рибенъ буквaръ», 1824). Это своего рода небольшая детская энциклопедия, дающая в популярной форме сведения из разных областей жизни. Выражая потребности развивающейся нац. буржуазии, Б. выступал за обучение на родном языке, за светский и реальный характер образования, требовал, чтобы уч. материал был доступен уч-ся и соответствовал уровню их развития. Он был сторонником *белл-ланкастерской системы* взаимного обучения и звукового метода. Б. высказывался против телесных наказаний, выступал против распространённого в то время отрицательного отношения к детским играм. Был сторонником развития женского образования. На собственные средства Б. открыл школы во многих городах страны, оказывал материальную помощь болгарам, получающим образование за границей. Всё своё состояние завещал на развитие болг. просвещения.

Соч.: Рибенъ буквaръ, София, 1949.

Лит.: Орманджиев И. и др., Д-р Петър Берон и Одринската Българска мъжка гимназия д-р Петър Берон, София, 1958; Бъчваров М., Мирогледът на д-р Петър Берон, Варна, 1961; Големанов Х., Д-р Петър Берон, София, 1961.

БЁРТ (Burt), Сирил Лодовик (р. 3. III. 1883) — англ. психолог. Учился в *Оксфордском университете* и Вюрцбурге (Германия). Проф. педагогики и психологии Лондонского ун-та. Редактор «British Journal of statistical psychology» («Британского журнала статистической психологии»), член редколлегии «British Journal of psychology» («Британского психологического журнала»). Написал большое количество работ по вопросам способностей и одарённости, проф. ориентации, умственной отсталости, её причин и путей преодоления, о детской преступности и т. п., но основывался исключительно на методе *тестов*.

Соч.: The distribution and relation of educational abilities, L., 1917; Handbook of tests for use in schools, L., 1923; The young delinquent, 4 ed., L., 1945; The backward child, 4 ed., L., 1945; The measurement of mental capacities, L., 1927; The causes and treatment of backwardness, 2 ed., L., 1953.

БЁРТОН (Burton), Уильям Генри (р. 9.X.1890)— американский педагог-теоретик, специалист по дидактике и школьному инспектированию. С 1921 — профессор педагогики ун-тов в Цинциннати, Чикаго, Гарвардского ун-та. Б. довольно разносторонне освещает проблемы обучения, широко использует данные психологии и пед. исследований, даёт основанные на хорошем знании школы обобщения. Являясь сторонником философии прагматизма, в частности взгляда на процесс учения как реконструкцию опыта, Б. недооценивал значение теории в обучении и неправильно ориентировал учителей по ряду осн. вопросов дидактики (напр., противопоставлял психологическое логическому и отстаивал комплексную систему построения уч. материала; противопоставлял цели учителя целям уч-ся и переоценивал последние; недооценивал роль учебника; отрицал значение грамматич. правил для речевой практики).

Соч.: Supervision, 3 ed., N. Y., 1955; Teaching, Camb., 1957; в рус. пер.—Принципы обучения и его организация, М., 1934. *А. А. Нусенбаум.* Москва.

БЕСЕ́ДА (в дидактике) — один из методов обучения, применяемых для активизации умственной деятельности учащихся; в процессе Б. учащиеся, отвечая на вопросы, поставленные учителем и возникшие у товарищей, приобретают новые знания, закрепляют и повторяют пройденный материал.

В начале Б. учитель формулирует её тему, ставит перед уч-ся вопросы, направленные на её раскрытие. Каждый вопрос — это мыслительная задача, решение к-рой открывает школьникам путь к дальнейшему отысканию истины. Поэтому важно, чтобы вопросы были логически взаимосвязаны. Они могут быть направлены на формирование понятий, установление новых связей между фактами, явлениями и процессами, на применение знаний. Вопросы формулируются ясно, чётко (см. *Задача*).

Чтобы привлечь всех уч-ся к работе, вопросы ставятся перед всем классом, и только после этого вызывается ученик для ответа. Если желающих нет, то задаются один-два дополнительных вопроса, разъясняющих основной и направляющих мысль уч-ся. Недопустимы двусмысленные, а также т. н. наводящие вопросы, к-рыми учитель стремится подсказать детям ответ. Правильность, полнота и чёткость ответа оцениваются не только учителем, но и уч-ся, к-рые поправляют своих товарищей, помогают им в формулировке мыслей и т. д. Учитель, побуждая детей к участию в Б., обращается к ним: «расскажите», «опишите», «объясните», «докажите», «помогите», «а как вы думаете?» и т. д. Той же цели служат модели, схемы и другие средства наглядности. В классе встречаются дети, стремящиеся ответить на каждый вопрос (даже, если они его недостаточно продумали). Учитель, утихомирив не в меру «активных», привлекает застенчивых к участию в Б.

В Б. раскрываются индивидуальные особенности уч-ся. Один способен охватить явление в осн. чертах и помочь классу не увлекаться частностями, другой умеет кратко сформулировать сущность проблемы, третий — графически изобразив процесс, поможет выйти из тупика, в к-рый зашла Б. На уроке в форме Б. ребята учатся внимательно и терпеливо слушать своих товарищей, критически относиться к их высказываниям, у них вырабатывается умение коллективно обсуждать и решать спорные вопросы. Если уч-ся предварительно сообщается тема и план урока-Б., указывается лит-ра, с к-рой необходимо ознакомиться, то Б. проходит более живо, интересно.

Урок-Б. идёт не по строго разработанному учителем плану, возможны вопросы, к-рые учитель и не предвидел. Поэтому Б. требует от учителя отличного владения материалом, тщательной методич. подготовки и творчества в ходе её. Б. применяется в уч. процессе не изолированно, а в сочетании с другими методами обучения (см. *Методы обучения*).

Б. является также одним из методов нравственного воспитания (см. *Этическая беседа*).

Лит.: Вопросы воспитания и обучения, М., 1960, с. 130—132. См. также лит. при ст. *Методы обучения*.

БЕСЕ́ДА (в психологии) — один из методов психологического исследования. Применяется в целях изучения психологич. особенностей личности человека (его убеждений, стремлений, интересов, отношения к среде, коллективу и т. д.), а также условий формирования этих особенностей. Б. может проводиться как с самим исследуемым лицом, так и с другими, знающими его людьми. Успешное применение Б. предполагает: 1) наличие продуманного плана Б., представляющего собой не формальный перечень вопросов, к-рые должны задаваться во время Б. (Б. не должна превращаться в анкету), а общую схему Б. с указанием того, что надо выяснить в итоге её проведения. 2) Умение исследователя получать интересующие его сведения не только путём непосредственного наблюдения, но и косвенно. 3) Умение исследователя уточнять интересующие его факты в процессе Б. 4) Наличие у исследователя близкого личного контакта с исследуемым лицом, установленного еще до Б. Ход и содержание Б. протоколируются, в частности записываются с помощью магнитофона (незаметно для исследуемого).

Б. в качестве вспомогательного метода используется во многих психологич. исследованиях: в детской и пед. психологии (при изучении формирования личности детей, их интересов и т. п.), в психологии труда (при психологич. анализе профессий, выяснении причин несчастных случаев, аварий и т. п.), в медицинской психологии и т. д.

Полученный в процессе Б. материал необходимо сопоставлять с наблюдениями за поведением исследуемого и со сведениями, полученными от других лиц.

БЕСПЛА́ТНОСТЬ ОБУЧЕ́НИЯ — один из основных принципов организации народного образования.

В дореволюционной России обучение было бесплатным лишь в начальных народных училищах, в нек-рых из них плата за обучение устанавливалась ведомствами, городскими и сельскими обществами и частными лицами, содержавшими эти уч-ща. В *высших начальных училищах* плата за обучение (по «Положению» 1912) устанавливалась попечителями уч. округов, но «по желанию содержателей» обучение могло быть и бесплатным. В *гимназиях*, *прогимназиях*, *реальных училищах* и других средних, а также спец. уч. заведениях обучение было платным. Часто плата за обучение была очень высокой. Напр., в женских гимназиях *ведомства учреждений императрицы Марии* в Петербурге и Москве — 100 руб. в год, в моск. Елизаветинском ин-те — 350 руб., в *Смольном институте* благородных девиц — 400 руб., не считая платы за уроки музыки. В России принцип Б. о. впервые выдвинут с.-д. группой «Освобождение труда» во «Втором проекте программы русских социал-демократов», составленном Г. В. Плехановым в 1887 и опубликованном в виде приложения к брошюре «Чего хотят социал-демократы?» в 1888. Принцип Б. о. дополнялся требованием снабжения бедных детей пищей, одеждой и уч. пособиями за счёт гос-ва.

В программе Коммунистич. партии, принятой на VIII съезде РКП(б) в 1919, в ряд основных принципов организации *народного образования* были поставлены бесплатность общего и политехнич. образования для всех детей обоего пола до 17 лет и снабжение всех уч-ся, а не только бедных детей, пищей, одеждой, обувью и уч. пособиями за счёт гос-ва. Б. о. осуществляется в СССР с первых лет существования Сов. власти. В виде исключения в 1921—30 в связи с тяжёлым экономич. положением страны плата за обучение детей взималась с материально обеспеченных родителей. В 1940 Правительство СССР временно ввело плату за обучение в 8—10-х классах ср. школ, в ср. специальных и высших уч. заведениях. При этом освобождались от платы за обучение дети пенсионеров, воспитанники детских домов, учащиеся-инвалиды (слепые, глухонемые и др.), студенты-госстипендиаты из числа нуждающихся, студенты высших и средних спец. уч. заведений, а в ряде случаев и уч-ся ср. школ нек-рых союзных и автономных республик и областей (Казах., Тадж., Туркм., Узб. ССР, Бурят-Монг. и Даг. АССР и др.). Последующими постановлениями освобождались также участники Вел. Отечеств. войны, дети погибших на фронтах Вел. Отечеств. войны и ряд других категорий уч-ся. Плата за обучение со-

ставляла очень незначительную часть бюджета нар. образования.

Постановлением Совета Министров СССР от 6 июня 1956 плата за обучение во всех уч. заведениях была отменена.

В странах социалистич. лагеря Б. о. осуществляется во всех уч. заведениях.

В ряде капиталистических стран обучение в государственных школах бесплатное. Напр., во Франции с 6 до 16 лет, в Англии с 5 до 15, в США с 7 до 16 (а в нек-рых штатах до 17 — 18 лет), в Японии с 6 до 15, в Финляндии с 7 до 15 лет. В частных школах, к-рых в ряде капиталистич. стран больше, чем государственных, а также в средних и высших спец. уч. заведениях обучение платное. Напр., в платных элементарных школах США учится ок. 10% всех уч-ся, в ср. школах — 13%, в частных школах ФРГ — ок. 15%, Франции — 18%, в странах Лат. Америки — более 50%. Особенно велика плата за обучение в частных школах закрытого типа; в нек-рых школах США она составляет ок. 2 тыс. долларов в год, в школах Англии до 400 фунтов.

Лит.: Ленин В. И., Перлы народнического прожектерства, Соч., 4 изд., т. 2, с. 427—57; Плеханов Г. В., Второй проект программы русских социал-демократов, Соч., т. 2, Л.—М., 1925, с. 400—04; Программа РСДРП, принятая на II съезде партии, в кн.: КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК, ч. 1, М., 1954, с. 36—43; Программа Российской Коммунистической партии (большевиков), [принятая на VIII съезде РКП(б)], там же, с. 409—30; Программа Коммунистической партии Советского Союза, М., 1961; Хрущев Н. С., О Программе КПСС. Доклад на XXII съезде КПСС, М., 1961; Константинов Н. А. [и др.], История педагогики, М., 1956.

М. К. Кириллов. Москва.

БЕСПРИЗО́РНОСТЬ ДЕ́ТСКАЯ — отсутствие у детей и подростков постоянного места жительства, определённых занятий, семейного или гос. попечения и систематического воспитательного воздействия в результате утраты родителей, ухода из семьи, бегства из воспитательного учреждения и т. п. причин. «Детская беспризорность, часто выявляющаяся в самых уродливых, ужасающих формах, как детская преступность, проституция, угрожает подрастающему поколению самыми тяжёлыми последствиями...» (Дзержинский Ф. Э., Избр. статьи и речи, 1947, с. 148).

В капиталистич. странах Б. д.— следствие классового и национально-колониального гнёта, империалистич. войн, тяжелых жизненных условий трудящихся. Безработица, голод, нищета, социальные болезни, империалистич. террор влекут раннее сиротство тысяч детей. Значительно увеличилась беспризорность в ряде капиталистич. стран в результате 2-й мировой войны, последствия к-рой в этом отношении и в настоящее время не ликвидированы. В капиталистич. странах бездомные дети и подростки в большинстве случаев предоставлены сами себе из-за отсутствия широких социальных мероприятий по борьбе с Б. д. и явной недостаточности средств, выделенных для этой цели гос-вом и благотворительными организациями. Б. д. является в капиталистич. странах одним из неиссякаемых источников детской преступности (см. *Преступность детская*).

Ликвидация Б. д. становится возможной лишь в социалистич. обществе, где полностью искоренены ее социальные причины.

В 1910 в царской России насчитывалось до 2,5 млн. беспризорных детей. В результате голода, разрухи и других тяжёлых последствий империалистической и гражданской войн число беспризорных детей, несмотря на меры, принимавшиеся Сов. гос-вом, к 1921 возросло до 4,5 млн.

Коммунистич. партия и Сов. правительство с первых же дней после победы Вел. Окт. социалистич. революции систематически направляли значительные силы и средства на преодоление Б. д. и порождённых ею тяжёлых

социальных последствий. Была законодательно оформлена гос. система социально-правовой защиты несовершеннолетних, создана система взаимосвязанных органов и учреждений, способных вести одновременно и борьбу с беспризорностью и осуществлять её профилактику.

В январе 1919 был создан, по предложению В. И. Ленина, Гос. Совет защиты детей. В Совет входили представители наркоматов — социального обеспечения, просвещения, здравоохранения, продовольствия и труда. Председателем был нарком просвещения А. В. Луначарский. Совет направлял деятельность представленных в нём наркоматов по эвакуации детей в хлебородные губернии, согласовывал планы организации общественного питания, продовольственного и материального снабжения детей.

Неуклонное развитие и расширение гос. и общественных мер по борьбе с Б. д. в связи с окончанием гражд. войны требовали укрепления центрального руководства всей этой работой. 10 февр. 1921 под председательством Ф. Э. Дзержинского была создана *Комиссия по улучшению жизни детей* (Деткомиссия ВЦИК) для объединения и согласования деятельности всех ведомств в области оказания помощи детям и борьбы с Б. д. Дзержинский говорил: «Я пришёл к этому выводу... исходя из двух соображений. Во-первых, это же ужасное бедствие! Ведь когда смотришь на детей, так не можешь не думать — всё для них! Плоды революции — не нам, а им. А между тем сколько их искалечено борьбой и нуждой. Тут надо прямо-таки броситься на помощь, как если бы мы видели утопающих детей. Одному Наркомпросу справиться не под силу. Нужна широкая помощь всей советской общественности. Нужно создать при ВЦИК, конечно при ближайшем участии Наркомпроса, широкую комиссию, куда бы вошли все ведомства и все организации, могущие быть полезными в этом деле... я хотел бы стать сам во главе этой комиссии; я хочу реально включить в работу аппарат ВЧК.

К этому меня побуждает второе соображение: я думаю, что наш аппарат один из наиболее чётко работающих. Его разветвления есть повсюду. С ним считаются. Его побаиваются. А между тем даже в таком деле, как спасение и снабжение детей, встречается и халатность и даже хищничество» (там же, с. 144). В Комиссию вошли представители ВЧК, РКИ, Наркомпроса, Наркомтруда, Наркомздрава и ВЦСПС. Все свои мероприятия Деткомиссия проводила через соответствующие органы центральных ведомств и на местах через губернские и уездные исполкомы, к-рые назначали по одному уполномоченному на губернию и уезд для непосредственной работы под руководством Комиссии.

Дзержинский требовал от губернских и уездных исполкомов и уполномоченных Деткомиссии на местах самых энергичных мер по оказанию помощи беспризорным детям. Особенно большая работа была проведена в 1921—22 по спасению детей от голода в неурожайных частях страны, эвакуации их в хлебородные губернии и размещению в детских учреждениях и в семьях трудящихся.

Комиссия активно участвовала в организации детских домов и колоний для беспризорных детей и подростков, в укреплении их учебно-материальной базы, в улучшении условий для проф.-трудовой подготовки воспитанников. Были созданы сотни детских домов и трудовых колоний, в к-рых дети, лишившиеся родителей, были окружены заботой и вниманием. Учитывая тяжёлое положение громадного числа детей, Деткомиссия совместно с Наркомпросом и Наркомздравом организовала «Неделю беспризорного и больного ребенка». Дзержинский обратился к трудящимся Сов. республики с призывом прийти на помощь детям. «Не стесняйтесь ни формой, ни размерами вашей помощи. Помните, что только об-

щими объединёнными усилиями широких рабоче-крестьянских масс мы можем выйти с честью из борьбы на этом тяжёлом фронте детской беспризорности» (там же, с. 149). Это обращение нашло горячий отклик среди трудящихся страны.

Сов. гос-во расходовало на борьбу с беспризорностью очень большие средства, к-рые составлялись из ассигнований гос. и местных бюджетов, а также деткомиссий и общественных организаций. Заметную роль в финансировании этой работы играли отчисления «Фонда им. В. И. Ленина для оказания помощи беспризорным детям», созданного 24 июля 1924, а также средства, получаемые от мастерских, имеющихся при самих детских учреждениях.

Осн. формой борьбы с Б. д. было определение детей и подростков в детские учреждения интернатного типа для временного содержания или для длительного проживания, обучения и воспитания. Задачей различных приёмно-распределительных пунктов было оказание первой общественной помощи беспризорным, подготовка их к вступлению в организованный коллектив и распределение по стационарным учреждениям; в них дети находились под постоянным наблюдением педагогов и врачей. В этих учреждениях дети могли содержаться до 4 месяцев. За это время их либо направляли в постоянные детские учреждения, либо трудоустраивали, либо возвращали родителям и родственникам.

К стационарным детским учреждениям относились *детские дома* различных типов, детские городки, колонии и коммуны, к-рые были призваны готовить своих воспитанников к общественно полезной трудовой жизни.

В 1917 в детских домах воспитывалось 30 тыс. детей, в 1918—75 тыс., в 1919—125 тыс., в 1920—400 тыс., в 1921—22 — 540 тыс. детей.

Многие детские дома, колонии и коммуны того времени приобрели широкую известность хорошей постановкой воспитательной работы, напр. организованные А. С. Макаренко в сентябре 1920 Полтавская и в мае 1926 Куряжская близ Харькова трудовые *колонии имени М. Горького*, Харьковская трудовая *коммуна имени Ф. Э. Дзержинского*, Прилуцкая трудовая коммуна для мальчиков и юношей, Болшевская коммуна, Лопасненский институт трудового воспитания «Новая жизнь» для бывших правонарушительниц девочек и девушек и ряд др.

История развития учебно-воспитательных учреждений для беспризорных детей и подростков — это путь установления новых методов пед. работы и ранее неизвестных форм организации и воспитания самодеятельных детских коллективов. «Воспитывать озлобленных, больных, живших долгое время в тяжёлых условиях звериной борьбы за существование, в атмосфере разврата, ребят не легко,— писала Н. К. Крупская.—Нужны большая чуткость, громадный талант, наблюдательность, готовность прийти на помощь, поддержать, заставить звучать громче струны общественного инстинкта» («О воспитании и обучении», 1946, с. 87). Пед. коллективы этих учреждений самостоятельно разрабатывали новые пед. проблемы.

Ведущую роль в практич. разработке и теоретич. обобщении опыта перевоспитания беспризорных детей и подростков и включения их в полезную деятельность сыграл Макаренко, а также его последователи.

Передача беспризорных детей на попечение родственникам и на воспитание в семьи трудящихся (патронат), усыновление, назначение опеки, организованное определение на работу и устройство в проф. школы и техникумы — всё это было большой помощью в борьбе с Б. д. Важное значение имели постановление ВЦИК и СНК РСФСР от 21 сент. 1925 о мероприятиях по подготовке воспитанников детских домов к трудовой об-

щеполезной деятельности и такое же постановление от 5 апр. 1926 о порядке и условиях передачи воспитанников детских домов в крестьянские семьи для подготовки их к с.-х. труду.

В августе 1926 ЦИК и СНК СССР приняли развёрнутое постановление «О мерах по борьбе с детской беспризорностью», к-рое должно было способствовать увеличению поступления средств в «Фонд имени В. И. Ленина», улучшению трудовой подготовки подростков в детских домах, коммунах и колониях и размещению их на предприятиях и в хоз. учреждениях. ЦИК и СНК СССР обязали местные органы Сов. власти привлекать к борьбе с беспризорностью широкую сов. общественность. Ведущую роль в этой борьбе сыграли комсомол, профсоюзы и женские организации. Было создано добровольное об-во *«Друг детей»* и его отделения на местах. Макаренко писал: «История борьбы с бродяжничанием детей, которое вызвало столько злорадства и клеветы со стороны наших врагов, доказала, что советское общество не жалеет усилий и средств для благополучия детей и делает это, не унижая ребенка, а соблюдая полное уважение к его личности» (Соч., т. 7, 1958, с. 396).

В результате проведённой работы Б. д. резко сократилась. Если в 1923 в стране насчитывалось 3971 дет. учреждение, в к-ром было 253 237 воспитанников, то в 1927/28 число учреждений сократилось до 1922, а число воспитанников до 158 554. Завершение работы по ликвидации беспризорности в стране относится к сер. 30-х гг. СНК СССР и ЦК ВКП(б) в постановлении «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности», опубликованном в «Правде» 1 июня 1935, отмечали, что в условиях непрерывного улучшения материального положения трудящихся города и деревни и при значительном числе детских учреждений наличие небольшого числа беспризорных детей объясняется только недостаточным участием в предупреждении Б. д. партийных, профсоюзных и комсомольских организаций и сов. общественности. В этом постановлении, подчёркивающем роль общественности в воспитании детей и молодёжи, СНК СССР и ЦК ВКП(б) определили систему мероприятий по предупреждению Б. д., по организации борьбы с малолетними правонарушителями и хулиганством детей на улице, по усилению ответственности родителей за воспитание детей.

В годы Вел. Отечеств. войны миллионы взрослых и детей испытали тяжёлую участь беженцев, многие дети потеряли родителей. В СССР государство, при активной помощи общественности, взяло на себя заботу о детях, оставшихся без родителей. 23 янв. 1942 СНК СССР принял постановление «Об устройстве детей, оставшихся без родителей». Эту работу осуществляли созданные при исполкомах Советов депутатов трудящихся комиссии по устройству детей, оставшихся без родителей. Были созданы новые детские дома и приёмники-распределители, налажено первоочередное снабжение детских учреждений, организовано установление через адресные столы местонахождения родителей, утерявших своих детей, и возвращение детей в семьи. В 1950 в стране функционировали 6543 дет. дома, в к-рых воспитывалось 635,9 тыс. чел. По мере сокращения числа детей, нуждающихся в помещении в дет. домах, количество последних стало постепенно уменьшаться. В 1958 имелось 4034 дет. дома с 375,1 тыс. воспитанников. Ряд дет. домов преобразован в школы-интернаты. Ликвидация в СССР социальных корней Б. д., в отличие от капиталистич. стран, дала возможность избежать возникновения в послевоенные годы проблемы беспризорности. В настоящее время Б. д. в СССР практически отсутствует. Имеются лишь единичные случаи временного ухода детей из семьи или из дет. домов из-за конфликтов с родителями, воспитателями, в поисках приключений и т. п. Гос. органы

при содействии общественности обеспечивают в краткие сроки возвращение детей в семью, в дет. учреждения и создание для них нормальных условий жизни и воспитания (см. *Детская комната милиции*).

Лит.: Куфаев В. И., Юные правонарушители, М., 1924; Борьба с детской беспризорностью, под ред. Я. А. Перель и А. А. Любимова, М.—Л., 1932; «Труды высшей школы МООП РСФСР», в. 1, 3, 4, М., 1957—59; Народное хозяйство СССР в 1958, М., 1959, с. 828; Миньковский Г. М., Особенности расследования и судебного разбирательства дел о несовершеннолетних, М., 1959; Пронина В. М., Роль местных советов в деле предупреждения правонарушений несовершеннолетних, М., 1961; Грабовская Н. П., Уголовно-правовая борьба с преступлениями несовершеннолетних в СССР, Л., 1961. См. также лит. при ст. *Детский дом*.

Г. М. Миньковский. Москва.

БЕССОЗНА́ТЕЛЬНОЕ — термин, получивший широкое распространение в ряде наук (философии, психологии и др.). Понятие «Б.» не имеет однозначного смысла. Одни придерживаются чисто негативной трактовки этого понятия, разумея под Б. особую сферу психич. деятельности, характеризующуюся отсутствием сознательного регулирования и контроля, непроизвольностью возникновения и течения психич. процессов, их безотчётностью и полным исчезновением из памяти (нем. учёные Г. Лейбниц, Ф. Бенеке, Г. Лотце, Г. Фехнер и др.). Другие (нем. философы А. Шопенгауэр, Э. Гартман, австр. психолог и психиатр З. *Фрейд* и др.) видят в Б. основной и первичный регулятор поступков человека. Они возводят Б. в ранг некой метафизич. сущности, приписывая Б. роль первопричины всего, что совершается не только в природе, но и в социальной жизни. К области бессознательных явлений многие исследователи относят привычные и заученные действия, совершающиеся как бы автоматически, ряд особых состояний, граничащих с патологией или носящих явно патологич. характер (гипнотич. состояния, состояния аффекта и т. д.). Проявлением Б. эти исследователи считают также сновидения, интуитивное познание, творческое вдохновение, как якобы какое-то «наитие», «внезапное озарение» новой идеей, рождающейся как бы от какого-то толчка изнутри, случаи мгновенного решения задач, долго не поддававшихся сознательным усилиям, непроизвольное воспоминание сведений, казавшихся прочно забытыми, и т. д. Центральное место Б. заняло в учении Фрейда. Широко пользуется понятием Б. бурж. социальная психология. Различие между материалистич. и идеалистич. пониманием Б. состоит не в признании или отрицании бессознательных явлений, а в их трактовке и в оценке их роли в психич. деятельности человека.

Материалистич. психология трактует бессознательные явления как физиологич. процессы, отличающиеся от тех физиологич. процессов, к-рые являются основой сознательной психич. деятельности. И. П. Павлов полагал, что сознание связано с нервной деятельностью того участка больших полушарий, к-рый в данный момент обладает оптимальной возбудимостью по сравнению с остальной частью полушарий, находящейся в состоянии более или менее пониженной возбудимости, деятельность к-рой «...есть то, что мы субъективно называем бессознательной, автоматической деятельностью» (Поли. собр. соч., т. 3, кн. 1, 1951, с. 248). Вопросы взаимоотношения коры и подкорки, влияния подкорковых импульсов и инстинктивных реакций на корковую деятельность также вплотную примыкают к проблеме Б. Серьёзной опорой для правильного понимания Б. служат новейшие электрофизиологич. исследования, выясняющие всё с большей точностью связь корковых и подкорковых образований, а также исследования сна, сноподобных и гипнотич. состояний. Совр. материалистич. наука, опирающаяся на учение Павлова, не только не отрицает бессознательные явления в указанном их понимании, но специально изучает их. Вместе с тем, она отводит этим явлениям ограниченную роль в психич.

жизни человека, никак не считая Б. осн. регулятором человеческого поведения.

Материалистич. трактовка Б. находит действенное приложение в пед. практике — в широком её понимании. Изучение явлений автоматизации (см. *Автоматизм*), характерной для образования *навыков* и *привычек*, показало сложное динамич. соотношение сознательного и Б. в процессе деятельности. Освобождение отдельных компонентов деятельности от пооперационного контроля сознания повышает производительность труда, и человек выполняет этот труд с большей лёгкостью. Однако неосознанность нек-рых внутренних приёмов работы нередко становится препятствием на пути дальнейшего совершенствования в этом виде деятельности. Исследование трудовой и спортивной деятельности показало, что превращение с помощью спец. приёмов несознаваемых ощущений в осознанные служит средством для творческого роста проф. мастерства, даже если оно уже было достаточно высоким.

Лит.: Сеченов И. М., Кому и как разрабатывать психологию?, Избранные произв., 2 изд., М., 1958; Павлов И. П., Двадцатилетний опыт..., Полное собр. соч., 2 изд., т. 3, кн. 1, М.—Л., 1951, гл. 20; Рубинштейн С. Л., Бытие и сознание, М., 1957; Фрейд З., Лекции по введению в психоанализ, пер. [с нем.], 2 изд., М.—П., 1923; Жанэ П., Психический автоматизм, пер. с франц., М., 1913; Уэллс Г., Павлов и Фрейд, пер. с англ., М., 1959.

БЕССОСЛО́ВНОСТЬ ШКО́ЛЫ — прогрессивный принцип организации школьного дела; сформулирован революционной буржуазией в 18 в. для борьбы против существовавшей при феодализме сословной школы. В сословные школы принимались дети, принадлежавшие к определённому сословию (в дворянские сословные школы — дворяне, в духовные — дети духовенства, в купеческие — дети торговцев, и т. д.). Передовые представители буржуазии, выступавшие в 18 в. от лица всех непривилегированных сословий, выдвигали требование организации единого типа гос. школы, юридически доступной всем гражданам. В результате длительной борьбы между прогрессивными и консервативными силами в конституции многих бурж. государств были внесены пункты о бессословности образования. Но включение в конституцию такого пункта еще не гарантировало осуществления равного образования для всех граждан. В ряде государств, в т. ч. в дореволюц. России, в системе школьного образования сохранились сословные пережитки. Юридич. установление равенства образования не обеспечивало фактич. доступности школы всем гражданам. В. И. Ленин писал, что всеобщее образование недостижимо на почве капиталистич. общественных отношений, «... потому что даже и при даровом и обязательном обучении для „образования" нужны будут деньги..., что и тут, след., выхода нет вне „суровой борьбы общественных классов"» (Соч., т. 1, с. 369). В СССР после Вел. Окт. социалистич. революции были ликвидированы сословные типы школ, уничтожены сословные пережитки в системе школьного образования и введена единая школа, юридически и фактически доступная всем сов. гражданам. В других социалистич. странах также проведён ряд важнейших мероприятий по ликвидации пережитков сословности в образовании. В капиталистических странах прогрессивные силы ведут борьбу за единую школу для всех детей.

М. Ф. Шабаева. Москва.

БЕ́ХТЕРЕВ, Владимир Михайлович [20.I(1.II).1857—24.XII.1927] — русский невропатолог, физиолог, психиатр, психолог. Окончил в 1878 Медико-хирургич. академию (позже Военно-мед. академия). С 1885—зав. кафедрой психиатрии Казанского ун-та. С 1893 работал в Военно-мед. академии в Петербурге. В 1908 возглавил созданный им Психоневрологич. ин-т, где объединил значительный коллектив передовых учёных и педагогов. С 1918—директор Ин-та по изучению мозга в Петрограде. Вел. Окт. социалистич. революцию встретил с во-



одушевлением. В 1920 выступил с патриотич. воззванием, направленным против интервенции империалистич. гос-в. Б., по словам М. И. Калинина, «принадлежал к тем людям, которые укрепляли мост, соединяющий науку со строительством социализма» («Известия», 1927, 28 дек.).

Науч. исследования Б. охватывают чрезвычайно широкий круг вопросов. Он — крупнейший представитель науки о структуре и функциях мозга, клиники невропатологии и психиатрии. Труды Б. «Проводящие пути спинного и головного мозга» (1893), «Основы учения о функциях мозга» (в. 1—7, 1903—07) обобщают результаты его исследований по морфологии и физиологии нервной системы. Клинич. работы Б., посвящённые вопросам невропатологии и психиатрии, имеют важное значение для диагностики нервных и психич. болезней и методов их лечения. Психологич. исследования Б. тесно связаны с его психиатрической и патопсихологической работами. В лаборатории Б. при психиатрич. клинике Военно-мед. академии были выполнены многие экспериментально-психологич. исследования, сыгравшие большую роль в развитии экспериментальной психологии в России, в становлении её как самостоятельной науки. Б. выступил против теории и методов господствовавшей субъективной психологии и стремился построить естественнонаучное психологич. учение, основанное на объективных методах исследования. Свою систему психологич. воззрений Б. называл объективной психологией (с 1904), а затем — психорефлексологией (с 1910) и *рефлексологией* (с 1917). Теория Б. представляет собой попытку реализовать рефлекторный принцип в понимании психич. явлений, однако её методологич. основы носят черты эклектизма и механицизма. Считая, что психология должна основываться на изучении объективно наблюдаемых реакций организма, Б. трактует её как науку о поведении. Всё поведение человека Б. понимал как совокупность врождённых и индивидуально приобретённых «сочетательных рефлексов» (в общем аналогичных *условным рефлексам* И. П. Павлова), считал необходимым отказаться от изучения сознания. В то время как Павлов рассматривал своё учение как основу для построения материалистич. психологии, Б. считал рефлексологию особой наукой, отличной как от физиологии, так и от психологии и призванной заменить психологию. Протестуя против психологич. понятий, Б. неправомерно игнорировал те реальные психич. явления, к-рые находили отражение в этих понятиях. Эта сторона его воззрений близка теории *бихевиоризма*. Антипсихологич. тенденции, первоначально направленные против субъективизма и интроспекционизма, с годами усилились, и отчётливо выявились методологич. ошибки рефлексологии. Взгляд на деятельность человека как на простую совокупность рефлексов Б. распространил на общество в целом, что неизбежно вело к вульгаризации материализма. Рефлексология Б. подвергалась после Вел. Окт. социалистич. революции серьёзной науч. критике за попытку решать с позиций рефлекторной теории вопросы социального характера, отождествлять законы физико-механических, биологических и социальных явлений (в особенности в связи с книгой «Коллективная рефлексология», 1921).

Б. — один из главных организаторов Всероссийских съездов по пед. психологии и экспериментальной педагогике, создатель ряда научно-пед. учреждений в Петербурге. Пед. взгляды Б. связаны с идеями К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта и других отечеств. педагогов и основываются на экспериментальном изучении процесса развития рефлекторной деятельности ребёнка, преимущественно раннего возраста (от рождения до 3—4 лет). Б. подчёркивал необходимость воспитания человека с раннего детства (воспитание «социального героизма», трудовое воспитание, устранение «праздности» и т. п.), понимая воспитание как создание «привычек в сфере физической, нравственной и умственной». Основой правильно организованного воспитания и обучения Б. считал гармонич. развитие личности, т. к. «только гармоническое развитие тела и духа обеспечивает правильное совершенствование личности». Выступая против формального обучения, Б. осн. задачу умств. воспитания видел в развитии у детей любви к знаниям и самостоятельности мышления. К методам воспитания Б. относил убеждение, пример, поощрение и наказание (но не телесное), игру и внушение, несколько преувеличивая роль гипноза («Внушение и воспитание», П., 1923). Нек-рые стороны пед. воззрений Б. вели к пониманию человека только как реагирующего автомата и игнорированию роли сознания в обучении.

Соч.: Психика и жизнь, СПБ, 1903; Личность и условия ее развития и здоровья, 2 изд., СПБ, 1905; Объективная психология, вып. 1—3, СПБ, 1907—10; Вопросы воспитания в возрасте первого детства, СПБ, 1909; Вопросы общественного воспитания, М., 1910; Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства, М., 1916; О социальнотрудовом воспитании, П., 1917; Культура социального героизма в воспитании детей, «Вестник знания», 1926, № 24; Общие основы рефлексологии человека, 4 изд., М.—Л., 1928; Мозг и его деятельность, М.—Л., 1928; Избр. произведения, М., 1954.

Лит.: Сборник, посвященный Владимиру Михайловичу Бехтереву, Л., 1926; Мясищев В. Н., В. М. Бехтерев — замечательный ученый, врач, педагог, общественный деятель, Киров, 1956; Просецкий В. А., В. М. Бехтерев как психолог и педагог, Липецк, 1957; Петровский А. В., Об основных направлениях в русской психологии начала XX века, в кн.: Из истории русской психологии, М., 1961, с. 358—438.

А. В. Петровский. Москва.

БЕЦКО́Й, Иван Иванович [3(14).II.1704—31.VIII (11.IX).1795] — русский общественный деятель. Внебрачный сын фельдмаршала Н. Ю. Трубецкого, родился в Стокгольме, где его отец был в плену. Учился в копенгагенском кадетском корпусе.



В 40-х гг. служил в Петербурге в Коллегии иностранных дел, в 1747 вышел в отставку и до 1762 жил большей частью за границей, где познакомился с энциклопедистами (Гримм, Дидро, Руссо и др.). В 1763, вернувшись в Россию, представил Екатерине II план: «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества», в к-ром использовал идеи энциклопедистов, Дж. Локка и Я. А. Коменского. В 1764 план его был утверждён Екатериной II и Б. было поручено организовать новые и преобразовать имеющиеся уч. заведения. В 1763—1794 Б. — президент Академии художеств. По плану Б. были открыты воспитательные дома в Москве (1764) и Петербурге (1770), училище для мальчиков из разных сословий (кроме крепостных) при Академии художеств, Коммерческое училище в Москве; при Воскресенском (Смольном) монастыре близ Петербурга основан Институт благородных девиц с отделением для девочек из мещан (см. *Смольный институт*). Этим было положено начало женскому ср. образованию в России. Б. провёл преобразования в гимназии при Петербургском ун-те и в кадетском сухопутном корпусе. Все эти уч. заведения были сословными, закрытого типа (интернатами), куда дети принимались в возрасте 6 лет

и на длительный срок изолировались от семьи. Под влиянием идей франц. просветителей о воспитании «новой породы людей», не имеющих предрассудков и пороков высшего общества, Б. стремился воспитать просвещённых и гуманных дворян, купцов, промышленников, ремесленников. С усилением дворянской реакции после Крестьянской войны 1773—75 эта идея была признана слишком либеральной и Б. был отстранён от руководства просветительными учреждениями. Б. составил ряд уставов и регламентов для открываемых им воспитательных учреждений [«Генеральный план имп. Воспитательного дома» (3 чч., 1763—67), «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» и др.], а также «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества» (1766). В них Б. излагал цели, организацию и методы воспитания. Он настаивал на обучении без принуждения, с учётом склонностей ребёнка, был противником телесных наказаний, требовал, чтобы воспитатели были «добросовестными и примера достойными людьми».

Уставы, инструкции и учебные планы, разработанные Б. или под его руководством, собраны в издании «Собрание учреждений и предписаний, касательно воспитания в России обоего пола благородного и мещанского юношества» (2 тт., 1789—1791, 1 изд. на франц. яз. вышло в Амстердаме в 1775).

Лит.: Майков П. М., Иван Иванович Бецкой. Опыт его биографии, СПБ, 1904.

БИБЛИОГРА́ФИЯ (от греч. βιβλίον — книга и γράφω — пишу)—в первоначальном значении книгописание, позднее — книгоописание; в современном понимании Б.— наука, изучающая произведения печати с точки зрения наиболее широкого использования их в политических, научных, практических и воспитательных целях. Термином «Б.» обозначают также библиографич. указатели, списки лит-ры, обзоры. Б. возникла задолго до начала книгопечатания (по-видимому, в 3 в. до н. э.), в России — в 15 в. Первым трудом по Б. печатных книг является сочинение швейцарского учёного К. Геснера «Библиотека универсалис» («Bibliotheca universalis», 1545—55).

Виды Б. различаются в зависимости: 1) от целевого назначения: учётно-регистрационная (напр., «Книжная летопись»), критическая (напр., литературно-критич. работы В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова и др.), рекомендательная, тесно связанная с критической (библиографич. указатели, обзоры, рекомендательные списки лит-ры, «планы чтения», «беседы о книгах» и пр.); 2) от содержания и типа библиографируемых произведений: общая, или универсальная, отражающая лит-ру по всем отраслям знаний; специальная, или отраслевая (*библиография педагогическая, библиография детской литературы* и т. п.); персональная (напр., библиография К. Д. Ушинского, И. П. Павлова и др.), краеведческая (напр., лит-ра о Зап. Сибири); 3) от времени издания учитываемой лит-ры: текущая, отражающая новые издания; ретроспективная, отражающая лит-ру прошлых лет или определённого периода; 4) от территориального признака (государственная, местная или краевая).

Сов. Б. является преемницей лучших традиций критики и Б. дореволюционной России (В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского и др.). Библиографы конца 18, 19, нач. 20 вв. Н. И. *Новиков*, В. С. *Сопиков*, В. Г. *Анастасевич*, В. И. *Межов*, Н. М. *Лисовский*, К. Н. *Дерунов*, Н. А. *Рубакин* и др. внесли значительный вклад в рус. Б. Большевистская печать дооктябрьского периода пользовалась критикой и Б. для пропаганды марксизма. Рецензия В. И. Ленина на книгу Рубакина «Среди книг» (Соч., 4 изд., т. 20), составленный Лениным обзор произведений и изданий трудов К. Маркса (там же, т. 21, ст.

«Карл Маркс») и др. послужили образцом для работников сов. Б.

Коммунистич. партия и Сов. гос-во рассматривают Б. как важное гос. дело. Постановление Сов. правительства о Б. от 30 июня 1920 «О передаче библиографического дела в РСФСР Государственному издательству», подписанное Лениным, установило обязательную текущую библиографич. регистрацию всех произведений печати и положило начало деятельности Российской центральной книжной палаты (ныне Всесоюзная книжная палата). Важное значение для развития Б. имели постановление ЦК ВКП(б), принятое в августе 1931, «Об издательской работе», постановление ЦК ВКП(б) «О литературной критике и библиографии», принятое в ноябре 1940, постановление ЦК КПСС «О состоянии и мерах улучшения библиотечного дела в стране», принятое в сентябре 1959. Библиографич. работа в СССР ведётся во Всесоюзной книжной палате и книжных палатах союзных республик, в крупнейших гос. б-ках, библиотечных ин-тах и других учреждениях. Издаются библиографич. журналы: «Книжная летопись» (с 1907), «Летопись журнальных статей» (с 1926), «Летопись рецензий» (с 1935), «Летопись газетных статей» (с 1936), «Новые книги» (с 1955) и др. Серию реферативных журналов по различным отраслям знания выпускает (с 1953) Ин-т научной и технич. информации Академии наук СССР. Издаются библиографич. журналы на укр., белорус., арм., азерб., груз., литов., латыш., эст. и других языках.

Лит.: Общая библиография. Учебник [под ред. А. Д. Эйгельцца]. М., 1957.

БИБЛИОГРА́ФИЯ ДЕ́ТСКОЙ ЛИТЕРАТУ́РЫ — научная дисциплина, разрабатывающая историю, теорию и методику библиографирования детской литературы. Этим термином обозначают также совокупность библиографич. пособий (указателей, списков, обзоров) детской лит-ры. Осн. задачи Б. д. л.— учёт всех видов произведений печати для детей и помощь в целенаправленном руководстве детским чтением.

Б. д. л.— особая область библиографии, имеющая своим объектом произведения детской лит-ры, а также общей лит-ры, доступные детям. Её особенность в том, что она предназначается и для взрослых (руководителей детского чтения) и для самих детей разного возраста.

Б. д. л.— действенное средство воспитательной и образовательной работы с детьми, формирования их представлений о мире, их художественных вкусов и этич. идеалов. Это определяет её классовую направленность и теснейшую зависимость от исторически сложившихся эстетич. и этич. норм. Советская Б. д. л. является важным средством коммунистич. воспитания подрастающего поколения. Б. д. л. помогает педагогам, воспитателям, родителям, библиотекарям в подборе книг и руководстве чтением детей, в пропаганде лучшей художественной, научно-популярной, научно-художественной лит-ры среди детей, оказывает помощь специалистам, изучающим историю и теорию детской лит-ры.

Существуют 3 осн. вида Б. д. л.: 1) учётно-регистрационная (её называют также научно-вспомогательной, научно-информационной), включающая только произведения, изданные специально для детей; 2) рекомендательная, которая включает не только детские книги, но и литературу для взрослых; чем старше возраст школьника, тем шире привлекаются в круг его чтения лучшие и доступные ему произведения лит-ры для взрослых; 3) критическая (обзоры, рецензии, заметки о книгах), задачей к-рой является анализ и оценка произведений для детского чтения; критич. библиография художественной лит-ры примыкает к лит. критике. В пределах осн. видов Б. д. л. делится на общую (лит-ра по всем разделам знания), отраслевую (лит-ра по одной или нескольким смежным отрас-

лям знания) и тематическую. Особое место занимает биобиблиография (справочные издания, сочетающие биографич. и библиографич. сведения о писателях); библиография, посвящённая отдельному писателю, наз. персональной. Учётно-регистрационная и критич. Б. д. л. обычно адресованы взрослым. Рекомендательная Б. д. л. составляется и для руководителей детским чтением и для детей. В зависимости от читательского назначения меняется и методика составления библиографич. пособий.

В составлении библиографич. пособий можно выделить ряд осн. процессов: 1) выбор темы, уточнение её границ, определение читательского назначения (если пособие составляется для читателя-ребёнка — уточнение возраста), определение вида и типа указателя, составление плана работы; 2) разыскание лит-ры (по библиографич. источникам, каталогам, картотекам или путём непосредственного просмотра сборников, журналов, газет); 3) отбор лит-ры с точки зрения её научной и идейно-художественной ценности, её соответствия возрасту читателя; 4) библиографич. описание; 5) аннотирование — раскрытие идейно-тематич. содержания произведения, характеристика его художественного своеобразия, пед. ценности, читательского назначения (характер аннотации в значительной степени изменяется в зависимости от читательского назначения библиографич. пособий); 6) расположение лит-ры: систематическое, алфавитное, хронологическое, по возрастным группам читателей; 7) составление вспомогательного аппарата; 8) редактирование указателя и его оформление. При составлении рекомендательных пособий для детей яркое, красочное оформление имеет особое значение.

До сер. 19 в. в России Б. д. л. как самостоятельной области библиографии фактически не существовало. Книги для детского чтения включались в общие учётно-регистрационные указатели и часто даже не выделялись в особый раздел, а учитывались вместе с педагогической и другой лит-рой. Развитие Б. д. л. непосредственно связано с развитием в России детской лит-ры и особенно педагогики, к-рая уделяла большое внимание чтению как фактору воспитания. Большую роль в развитии Б. д. л. сыграли В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский. Они подчёркивали воспитательное воздействие лит-ры и говорили о необходимости тщательного отбора книг для детского чтения, разработали критерии отбора и оценки детской лит-ры. Передовые демократич. принципы были положены в основу первых библиографич. работ в области детской лит-ры: Ф. Г. *Толль*, «Наша детская литература. Опыт библиографии современной отечественной детской литературы, преимущественно в воспитательном отношении» (СПБ, 1862); В. И. *Водовозов*, «Обзор руководств и книг для общего образования» («Отечественные записки», 1868, т. 178, № 5, 1869, т. 182, № 1, 1870, т. 189, № 3); работы ряда других педагогов и библиографов, боровшихся с правительственной политикой ограничения круга чтения детей рамками «допущенной» и «одобренной» лит-ры. В конце 19 — нач. 20 вв. ценным вкладом в Б. д. л. явились: «Обзор детской литературы за 1883—1888 гг.» (вып. 1—3, СПБ, 1885—89), составленный А. Я. *Гердом* совместно с писателем В. М. Гаршиным; «Детская и народная литература» (2 изд., в. 1—2, Н. Новгород, 1902—05) А. И. Лебедева; «Справочная книжка по чтению детей всех возрастов» (2 изд., СПБ, 1907) М. В. Соболева; «Книги для детского чтения, учебники и учебные пособия» (М., 1904) Н. В. *Чехова*; «Детские книги. Книги для детей (до 16-летнего возраста)» в труде «Среди книг» (СПБ, 1906) Н. А. Рубакина; «Что читать. Указатель систематического домашнего чтения для учащихся» (вып. 1, М., 1911) И. В. Владиславлева.

После Вел. Окт. социалистич. революции на базе марксистско-ленинского учения о коммунистич. воспитании Б. д. л. выросла и определилась как самостоятельная науч. дисциплина. Большую роль в развитии сов. Б. д. л. сыграла Н. К. Крупская, уделявшая этой области библиографии серьезное внимание и рассматривавшая её как важное средство пропаганды лит-ры и руководства чтением детей.

Библиографич. работу в области детской книги ведут Б-ка СССР им. В. И. Ленина в Москве, Гос. публичная б-ка им. М. Е. Салтыкова-Щедрина в Ленинграде, республиканские, краевые, областные детские б-ки, Дом детской книги в Москве (осн. в 1950) и его филиал в Ленинграде.

Задача целенаправленного руководства детским чтением определила развитие гл. обр. рекомендательной библиографии. Для руководителей детским чтением и для детей разработана система рекомендательных библиографич. пособий.

Основные источники Б. д. л. для руководителей детским чтением. Одним из наиболее ценных источников дореволюционной детской лит-ры является учётно-регистрационный указатель О. В. Алексеевой «Библиография русской детской книги. 1717—1854» [в кн. «Материалы по истории русской детской литературы» (1750—1855), в. 2, М., 1929]. Сов. детская лит-ра наиболее полно отражена в указателе И. И. Старцева «Детская литература. Библиография» за 1918—60 (издание продолжается). Библиографич. указатели Старцева включают всю детскую лит-ру, вышедшую в различных издательствах страны на рус. языке, методич. лит-ру по руководству детским чтением и библиографич. пособия по детской лит-ре, даётся также перечень рецензий на детские книги, указатель имён художников-иллюстраторов, раскрывается состав сборников, имеется большой вспомогательный аппарат. Источником текущей Б. д. л. являются «Книжная летопись», «Ежегодник книги», информационный бюллетень «Новые книги» и нек-рые другие издания Всесоюзной книжной палаты. Детская лит-ра народов СССР учитывается также в изданиях республиканских книжных палат на языке оригинала. Имеются указатели, регистрирующие произведения одного жанра, напр. указатель «Об издании сказок для детей» (М., 1955), содержащий сведения об изданиях рус. нар. сказок, сказок народов СССР, авторских сказках для детей за 1946—53; утчены издания сказок на рус. языке центральных, областных, краевых издательств; указатель аннотирован и снабжён большим справочным аппаратом.

Широкий круг детской лит-ры содержит общий рекомендательный указатель «Каталог детской библиотеки» (в. 1—4, М., 1958—59), изданный Б-кой им. В. И. Ленина: 1-й выпуск — лит-ра для школьников 5—8-х классов по всем отраслям знания, кроме языкознания и лит. критики; 2-й выпуск — художественная лит-ра, языкознание и лит. критика; 3-й выпуск — художественная, научно-художественная лит-ра для школьников 1—4-х классов; 4-й выпуск — методическая и пед. лит-ра для руководителей. «Каталог» даёт полное библиографич. описание каждого произведения, указывает возраст читателя, к-рому рекомендуется книга, и классификационный индекс, в соответствии с таблицами библиотечной классификации для детских б-к. К общим рекомендательным библиографич. пособиям относятся списки, составляемые Домом детской книги,— «Что читать детям»: 1-й выпуск (М., 1958) —лит-ра для школьников 1—4-х классов, 2-й выпуск — для школьников 5—7-х классов (М., 1958). В основу указателя положены списки лит-ры, рекомендуемой для внеклассного чтения в школьных программах, но значительно расширенные. Лит-ра указана для каждого класса отдельно, сохранена группировка рекомендуемых книг,

принятая в программах («Народное творчество», «Русская дореволюционная литература», «Советская литература», «Иностранная литература»); во 2-м выпуске дополнительно дана лит-ра о В. И. Ленине, научно-популярная, научно-художественная, научно-фантастич. лит-ра. К общим рекомендательным пособиям относится указатель, составленный И. Н. Тимофеевой, «Что читать моим детям» (Л., 1959); он включает лучшую лит-ру для детей дошкольного и младшего школьного возраста и адресован родителям; указатель аннотирован, иллюстрирован и снабжён предисловием, в к-ром имеется ряд ценных методич. советов. Сведения о новой детской лит-ре систематически публикует массовый рекомендательный библиографич. журн. «В мире книг».

Примером пособия по отраслевой Б. д. л. могут служить указатели С. Д. Давыдова «Что читать школьникам по химии» (2 изд., М., 1957), Б. В. Ляпунова «Что читать школьникам по физике и технике» (2 изд., М., 1958); «Что читать школьникам по географии» (М., 1960), Б. П. Сингала и В. Е. Степановой «Что читать школьникам по истории» (М., 1961). Ценный материал для учителя содержится в методич. пособиях А. Ф. Родина «Внеклассное чтение по истории в V—VII классах» (М., 1959), М. А. Соломович «Художественная и научно-популярная литература на уроках географии» (2 изд., М., 1961), «Внеклассное чтение по естествознанию и географии. V—VIII классы» (Л., 1962).

Критич. материал по Б. д. л. можно найти в лит.-художественных, общественно-политич. журналах, в пед. периодике: «Советская педагогика», «Семья и школа», в отраслевых пед. журналах — «Литература в школе», «Преподавание истории в школе», «Химия в школе» и др.

К числу важных источников по биобиблиографии относится работа Р. В. Длугач «Источники для словаря русских детских писателей. 1760—1854» [в кн.: «Материалы по истории русской детской литературы (1750—1855)», в. 2, М., 1929]. Сов. детским писателям посвящена работа А. М. Витман и Л. Г. Оськиной «Советские детские писатели. Биобиблиографический словарь. 1917—1957» (М., 1961). К персональной Б. д. л. относится библиография произведений А. П. Гайдара (в кн.: «Жизнь и творчество А. П. Гайдара», М., 1951), Б. С. Житкова (в кн.: «Жизнь и творчество Б. С. Житкова», М., 1955), библиография прижизненных изданий произведений В. В. Маяковского для детей (в кн.: Ф. Е. Эбин, «Маяковский — детям», М., 1961), библиография первых публикаций произведений М. Ильина (в кн.: «Жизнь и творчество М. Ильина», М., 1962) и др.

Имеются источники по Б. д. л. народов СССР. На рус. языке опубликованы: «Украинская детская литература. 1946—53» (М., 1954), «Латышская детская литература. 1940—55» (Л., 1957), «Об эстонской детской литературе» (Л., 1955), «О литовской детской литературе» (Л., 1955).

Рекомендательные библиографич. пособия для детей издаются чаще всего в виде «памяток», «бесед о книгах», рекомендательных списков. Напр., для школьников младшего возраста: О. Хузе и Л. Мейерова [сост.], «Книги о природе» (Л., 1957); И. Н. Тимофеева, «Сказки народов мира» (Л., 1957); Н. Войцеховская и Л. Лопатина [сост.], «По родной стране» (М., 1959); Л. Мейерова, «Книги о твоих друзьях-ровесниках» (Л., 1961) и др. Для школьников среднего и старшего возраста круг рекомендательных пособий шире и разнообразней: напр., «Книги о звёздах» (М., 1960); К. Кипарисова, «Почему не надо верить в бога?» (М., 1960); Э. Капитайкин и Е. Путилова, «Люби прекрасное» (Л., 1962); Е. И. Арсентьева, «Как открывали земной шар» (Л., 1962) и др. Рекомендательные библиографич. пособия для детей издаются также сериями. Ряд серий выпущен Б-кой им. В. И. Ленина. В серии «Писатели — детям» вышли: «Беседы о книгах А. П. Гайдара, Б. С. Житкова, А. И. Пантелеева» (М., 1960), «Беседы о книгах В. П. Катаева, Л. А. Кассиля, В. А. Каверина» (М., 1961). В серии «Прочти эти книги» вышли «памятки» читателям: «Знания — твоя сила» (М., 1962), «Пионер, борись с религией!» (М., 1962), «Так живут дети за рубежом» (М., 1962). Обширную рекомендательную библиографию для уч-ся среднего и старшего школьного возраста даёт каждый том Детской энциклопедии (т. 1—10, М., 1958—62). Рекомендательную библиографию для читателей-детей публикуют также: «Пионерская правда», «Пионер», «Костёр», «Юный натуралист», «Юный техник».

Библиография сов. библиографии дет. книги учтена в кн. Старцева «Вопросы детской литературы и детского чтения. 1918—61» (М., 1962). Сведения о вышедших в течение года библиографич. материалах по детской лит-ре можно найти в ежегоднике Всесоюзной книжной палаты «Библиография советской библиографии» (с 1946) в разделе «Детская литература». Дореволюционная библиография библиографии детской лит-ры учтена, напр., в работах: Н. В. Чехов [сост.], «Книги для детского чтения, учебники и учебные пособия» (М., 1904); Е. А. Корольков, «Библиография по вопросам детской литературы и детского чтения» (в кн.: Н. В. Чехов, «Детская литература», М., 1909).

Лит.: Н. К. Крупская, О библиотечном деле. Сборник статей. М., 1957 (раздел VII. Библиотеки и книги для детей); Здобнов Н. В., История русской библиографии до начала XX века, 3 изд., М., 1955; Библиография детской литературы. Учебник для студентов библиотечных ин-тов, М., 1961; Вопросы рекомендательной библиографии детской литературы. Сб. статей, Л., 1959; Живова З. С., Советская библиография детской литературы, «Советская библиография», 1958, в. 51; Новичкова Н. Ф., Система рекомендательных пособий для детей и руководителей детским чтением, в кн.: Библиотеки СССР. Опыт работы, в. 13, М., 1960.

З. С. Живова. Москва.

Библиография детской лит-ры (зарубежная). Развитие Б. д. л. в зарубежных странах протекало неравномерно, будучи обусловлено особенностями социально-экономического и политического строя страны, культурой жизни её народа, уровнем развития нац. лит-ры, пед. мысли и, главное, самой детской лит-ры; на масштабы библиографич. работы влияло также состояние полиграфич. пром-сти и издательского дела. Виды и типы иностранных библиографич. и справочных изданий, специально посвящённых детской лит-ре, многочисленны и разнохарактерны, весьма различны по своему назначению, содержанию, построению, по качеству оформления и уровню полиграфич. техники, особенно же—по идеологич. направленности и методологич. установкам. Фактич. сведения, содержащиеся в разнообразной и обширной Б. д. л. капиталистич. мира, — богатый источник информации при условии должного критич. подхода к его идеологич. содержанию.

К общим ретроспективным библиографиям, объемлющим детскую лит-ру в целом, относятся следующие типы указателей:

А. Каталоги выставок детской книги. Общее представление о детской лит-ре на совр. этапе её развития в известной мере даёт иллюстрированный «Каталог международной выставки детской книги», в к-рой участвовало более 20 стран («Internationale Kinderbuchausstellung 1956—1957, Katalog», B., 1957; св. 600 названий совр. детских книг и более 200 произведений детской лит-ры всех времён до нач. 20 в.). Каталог, составленный А. К. Мур на базе выставки «Детские книги прошлых дней» (A. C. Moore, «Children's books of yesterday; an exhibition from many countries», N. Y., 1933), включает примерно 500 произведений детской лит-ры 18—19 вв., собранных и экспонированных Нью-Йоркской публичной б-кой.

Б. Описания библиотечных и частных собраний детских книг. Наглядное представление об историч. эволюции изданий для детей на протяжении последних 4-х столетий даёт каталог «Детские книги за четыре века», составленный по материалам коллекции У. М. Стоуна («Four centuries of children's books, from the collection of W. M. Stone shown during september and october 1928», Newark, 1928). Аннотированный «Каталог собрания старинных детских книг. 1566—1900» («The Osborne collection of early children's books 1566—1900; a catalogue», Toronto, 1958) представляет собой описание ценной частной коллекции, переданной её собирателем — знатоком детской книги библиографом Э. Осборном в фонды Публичной б-ки Торонто, к-рая систематич. её пополняет и экспонирует.

В. Рекомендательные каталоги-путеводители — один из наиболее распространённых за рубежом типов указателей детской лит-ры. Предназначаются они и работникам детской книги, и педагогам, и родителям, и, в особенности, непосредственно юным читателям всех возрастов; преследуют цель не только рекомендовать лит-ру, но и привить интерес, любовь к книге, пропагандируя её средствами художественного слова и графич. искусства, послужить взрослым и ребятам своего рода гидом в путешествии по «золотым краям» детской лит-ры. Поэтому такого рода указатели отличаются обычно особо тщательным и нарядным оформлением, высоким уровнем полиграфич. техники. Они обильно насыщаются отрывками художественного текста, репродукциями красочных обложек, титульных листов, страниц и гравюр из старинных и совр. книг, заставками различных времён и стилей, воспроизведениями «картинок», выполненных лучшими художниками-иллюстраторами изданий для детей. Наиболее яркими примерами могут служить: на англ. языке — указатель Б. Э. Махони и Э. Уитни, «В золотых краях детских книг» (B. E. Mahony and E. Whitney, «Realms of gold in children's books», 5 ed., N.Y., 1929) и дополнение к нему, составленное теми же авторами: «Детские книги за пятилетие» («Five years of children's books. A supplement to «Realms of gold», N. Y., 1936). «Книжки для мальчиков и девочек» («Books for boys and girls», Toronto, 1927, 2 ed., Toronto, 1940) составлены на основе материалов ранее изданных иллюстрированных указателей и включают св. 2000 назв.; в 1960 издано «Дополнение» к нему («A supplement 1953/58»). Путеводитель «Прочти эти книги» («Books to read», L., 1930, 2 ed., L., 1936) представляет собой обширный аннотированный систематич. указатель; на нем. языке — «Хорошие книги для детей и юношества» («Das gute Kinder- und Jugendbuch», B., 1929); на франц. языке — М. Грюни и М. Лериш, «Хорошие книги, хорошие рассказы» (M. Gruny et M. Leriche, «Beaux livres, belles histoires», P., 1937) содержат 500 аннотированных назв. оригинальных и переводных книг различных эпох и народов; на чеш. языке — «Хорошие книги для детей» («Dobré knihy dětem», Praze, 1936), аннотированный указатель оригинальной и переводной лит-ры для различных возрастных групп, систематизированной по жанрам; осн. том охватывает 1910—29, дополнения — 1930—32.

Г. Каталоги универсального назначения — наиболее всеобъемлющий вид библиографич. указателей нац. и переводной детской лит-ры. В амер. практике осн. том такого каталога носит ретроспективный характер, а дальнейшие переиздания — кумулятивный (включают дополнения о новых книгах за определённый период). Самый обширный из такого рода указателей англоязычной детской лит-ры — словарный «Каталог детских книг», изд. амер. фирмой Уилсона («Children's catalog», N. Y., 1909—); 5 изд. содержит описание 5700 книг, св. 1000 из них аннотировано; дополнения к каталогу, построенные по единому с осн. томом принципу, начали выходить в 1937. Благодаря принятой системе организации материала и применению ряда условных знаков этот регистрационный указатель одновременно является рекомендательным и выполняет 3 задачи: справочно-библиографич. издания, типового каталога для детских публичных и школьных б-к, пособия для них по каталогизации, систематизации и предметизации детской лит-ры. В позднейших переизданиях (9 изд., 1960; 10 изд., 1961) каталог приобретает всё более чётко выраженный характер рекомендательной библиографии для публичных и школьных б-к. Ценным пособием является выпущенный парижской книгоиздательской фирмой Гумушьяна двухтомный каталог, включивший св. 6000 назв. оригинальных и переводных произведений детской лит-ры на франц. яз.,— «Детские книги с 15-го по 19-й век» («Les livres de l'enfance du XV-e au XIX-e siècle», P., 1931; т. 1—осн. библиографич. перечень; т. 2— репродукции титульных листов и иллюстраций из книг, приведённых в 1-м т.).

Учётная библиография произведений печати для детей, т. е. систематическая текущая регистрация детских книг и периодич. изданий, обычно ведётся в соответствующих спец. разделах органов нац. библиографии. Особым оформлением такого раздела отличается франц. нац. библиография, где ежегодно, в качестве отдельных приложений к ноябрьско-декабрьским её выпускам, издаются спец. каталоги «Книги-подарки» к рождеству и новому году. Напр., «Livres d'étrennes et publications périodiques pour l'année...», Suppl.: «Bibliographie de la France» au № 45 du 9.XI.1934, au № 47 du 25.XI.1938, и т. п. Информация о детских книгах и журналах даётся в виде красочных монтажей обложек, иллюстраций, титульных листов аннотируемых книг, в форме издательских объявлений; она располагается в алфавите названий издательских фирм.

Сведения о журналах для юношества помещаются в ежегодных нац. общих указателях периодич. изданий, напр. разделы: «Иллюстрированные журналы для юношества» («Journaux illustrés») во франц. «Ежегоднике прессы» («Annuaire de la presse française», P., 1878—); «Юношеские журналы» («Jugendschriften») в нем. «Адресной книге журналов и газет», выпускаемой фирмой Шперлинг («Sperlings Zeitschriften-und Zeitungs-Adressbuch», Lpz., 1861—); «Юношеские» («Juvenile») в амер. «Каталоге газет и журналов» издательской фирмы Н. У. Айер («N. W. Ayer and son's Directory of newspapers and periodicals», Philadelphia, 1880—); «Юношеская литература» («Juvenile literature») в англ. «Путеводителе по прессе» фирмы Уиллинг («Willing's Press Guide», L., 1874 —) и др. «Указатель детских периодических изданий» на нем. яз. составлен К. Фризике (K. Friesicke, «Handbuch der Jugendpresse», München, 1956). На франц. яз. вышла «Критическая библиография французской детской периодической печати», составленная Ж. и Р. Дюбуа (J. et R. Dubois, «La presse enfantine française», P., 1957).

Б. д. л. отдельных стран Европы и Америки. До 2-й мировой войны в восточно-европейских гос-вах Б. д. л. была развита слабее, чем в Зап. Европе и США. После установления в них нар.-демократич. строя началась оживлённая разносторонняя работа по изданию и переводу детских книг. Создаваемая там рекомендательная библиография опирается на богатую новую нац. лит-ру для детей и на переиздание переводов лучших произведений мировой детской классики. Так, в Венгрии издан указатель Э. Сас и А. Кепеш «Детские книги» (E. Szász es A. Kepes, «Beszélő Könyvtár. Az ifjúsági irodalom ajánló bibliográfiája», [Budapest], 1958). В Чехословакии гос. пед. издательством опубликованы: рекомендательная библиография, составленная З. Бездековой, «Литература для молодежи» (Z. Bezdeková, «Literatura pro mládež», Praha, 1955) и выпуски текущей «Библиографии чешской и словацкой литературы для молодёжи за 1954 и 1957 годы» («Bibliografie české a slovenské literatury pro mládež za rok 1954», Pra-

ha, 1957; то же за 1961). В Польше вышел двухтомный рекомендательный «Типовой каталог книг для библиотек», составленный Библиотечной ассоциацией Польши («Książki dla bibliotek», Katalog, t. 1—2, Warszawa, 1959, т. 2 посвящён детской лит-ре), а также иллюстрированный книготорговый каталог издательства «Наша книжная лавка» на 1954 («Nasza księgarnia», Katalog, Warszawa, 1954).

В Б. д. л. стран нар. демократии распространена форма биобиблиографич. справочников — словари писателей. Рум. классики и совр. авторы отражены в словаре «Писатели нашей родины» («Să cunoaştem scrîtorii patriei noastre», Buc., 1956). Творчеству болг. писателей для детей и юношества посвящён иллюстрированный словарь Г. Константинова («Български писатели. Творци на литература за деца и юноши. Биобиблиографски очерки», София, 1958). Венг. публичной б-кой им. Сечени составлен биобиблиографич. словарь дет. писателей «Путеводитель по венгерской детской литературе» («Kalauz a magyar ifjúsági irodalomban», Budapest, 1957).

Из капиталистич. гос-в наиболее интенсивная библиографич. и методич. работа в области детского чтения ведётся англоязычными странами, в частности США. Б. д. л. систематически разрабатывают многие издательства и журналы, пед. организации, проф. объединения библиотечных работников и др. Напр.: Амер. библиотечная ассоциация (American Library Association), начиная с 30-х гг., составляла ежегодные списки «Новые детские книги» («Recent children's books, 1936—40», Chicago, 1936—40). «Библиотечный журнал» США («Library Journal») издаёт ежегодные выпуски текущей библиографии «Рекомендованные детские книги за... год» (напр., «Recommended children's books of 1955—1961», N. Y., 1956—61). Им же выпущены 2 иллюстрированных рекомендательных указателя: «Каталог 2700 лучших книг для детей» («A catalog of 2700 of the best books for children», N. Y., 1959) и «Каталог 3300 лучших книг для детей» («A catalog of 3300 of the best books for children», N. Y., 1961; включает и произведения лит-ры для взрослых, рекомендуемые юным читателям). Лондонская библиотечная ассоциация публикует выпуски аннотированной рекомендательной библиографии, составляемые по возрастному признаку: «Книги для юношества» («Books for young people», group 1—3, new ed., L., 1954—57).

Содержательная ретроспективная библиография англоязычной детской лит-ры помещена в работах: А. Розенбах, «Старинные американские детские книги» (A. S. W. Rosenbach, «Early American children's books», Portland, 1933; учётный период 17 в.—1-я пол. 19 в.); Дж. Блэнк, «От Питера Парлея до Пенрода» (J. Blanck, «Peter Parley to Penrod», N. Y., 1956; наиболее популярные детские книги за период 1827—1929). Дальнейшие годы учтены в указателях: Дж. Фарадей, «Детские книги за 12 лет» (J. G. Faraday, «Twelve years of children's books; a selection of the best books for children published during the years 1926 to 1937», Birmingham, 1939; выборочно — за 1926—37); М. К. Икин, «Хорошие книги для детей» (M. K. Eakin, «Good books for children», Chicago, 1959; выборочно — за 1948—57) и др.

Наиболее обширное пособие, охватывающее нем. детскую лит-ру в хронологич. плане с 15 в. по 20-е гг. 20 в.,— «История немецкой детской литературы в монографических очерках» Г. Кёстера (H. Köster, «Geschichte der deutschen Jugendliteratur. In Monographien», B., 1927). Детскую старинную книгу характеризуют работы К. Хобреккера «Старые забытые детские книги» (K. Hobrecker, «Alte vergessene Kinderbücher», B., 1924; с 16 в. по 70-е гг. 19 в.) и А. Рюмана «Старинные немецкие детские книги» (A. Rümann, «Alte deutsche Kinderbücher», Wien, 1937; с 16 в. по 19 в.

включительно). Швейц. союзом учителей составлен на нем. языке указатель «Хорошая книга для юношества» («Das gute Jugendbuch», Bern, 1932). Еще в 19 в. Венским пед. объединением был издан «Критико-библиографический указатель детской литературы» («Kritisches Jugendschriften-Verzeichnis», 2 Aufl., Wien, 1868).

Детскую лит-ру на швед. языке представляет работа: Х. Якобсон и А. Ланнергрен, «1001 книга для шведского юношества» (H. Jacobson och A. Landergren, «1001 Böcker for Sverigesungdom», Stockholm, 1934).

Франц. детскую книгу отражают: М. Сориано, «Путеводитель по детской литературе» (M. Soriano, «Guide de la littérature enfantine», P., 1959); М. Т. Латзарюс, «Детская литература во Франции во второй половине 19 в.» (M.-T. Latzarus, «La littérature enfantine en France dans la seconde moitié du XIX siècle», P., 1923); рекомендательные указатели книг 20 в.: «Лучшие книги для детей» («Les meilleurs livres pour les enfants», P., 1934) и «Книги-подарки» с предисловием Ж. Дюамеля («Livres pour cadeaux», P., 1939) и др.

Итал. детскую книгу представляют: «Критическая библиография современной детской литературы», т. 1 («Bibliografia critica della moderna letteratura infantile», vol. 1, Firenze, 1934); Л. Р. Хоукс, «Итальянские детские книги („До и после Пиноккио“)» (L. R. Hawkes, «Before and after Pinocchi»; a study of Italian children's books», P., 1933; с библиографич. перечнем амер. детских книг, переведённых на итал. яз.); Л. Саккетти, «Литература для детей» (L. Sacchetti, «La letteratura per l'infanzia», Firenze, 1954) и др.

Исп. детская лит-ра отражена в указателе, изданном Книжной палатой Барселоны и Мадрида, «Книги для детей и юношества» («Libros para niños y adolescentes, 1934) и в двухтомном иллюстрированном труде С. Тораль Пеньяранда «Испанская детская литература» (C. Toral Peñaranda, «Literatura infantil española», т. 1—2, Madrid, 1957). Португ. и браз. детская лит-ра в указателе Л. С. Фраккароли «Библиография детской литературы на португальском языке» (L. C. Fraccaroli, «Bibliografia de literatura infantil em lingua portuguêsa», São-Paulo, 1953) и т. д. В странах Лат. Америки библиографич. работа и пропаганда книги проводятся в форме «дней библиотек», «фестивалей книги» и т. п. Первым фестивалем книги опубликован указатель, составленный О. Массеи де Хиорхи, «Детская библиография Венесуэлы» (O. Mazzei de Giorgi, «Bibliografia infantil venezolana», Caracas, 1956).

Прочие типы указателей. Градация по возрастным группам — один из наиболее принятых методич. принципов составления зарубежной Б. д. л. рекомендательного характера. Таковы, напр., аннотированные библиографии: У. Т. Филд, «Путеводитель по детской литературе» (W. T. Field, «A guide to literature for children», N. Y., 1928; 357 книг для различных возрастных групп от 3 до 18 лет); К. Лайнс, «От 4 до 14» (K. Lines, «Four to fourteen», L., 1950, систематически переиздаётся Нац. книжным советом в изд-ве Кембриджского ун-та—1951, 1956); «Книги для подростков и юношей» («Books for the teen age», N. Y., 1960); издание Амер. библиотечной ассоциации «Почитаем вместе» (A. L. A., «Let's read together; books for family enjoyment», Chicago, 1960; св. 500 книг разной степени трудности, от дошкольной лит-ры до книг для 15-летних, рассчитанных на чтение в кругу семьи); издание Лондонской библиотечной ассоциации «Книги для молодёжи от 11 до 13 лет и выше» (Library association. London. «Books for young people», 3 ed., L., 1960; аннотированный систематич. указатель лит-ры за 1955—59) и др.

К числу наиболее принятых типов Б. д. л. относятся также: а) Перечни и каталоги для ком-

плектования фондов школьных и публичных б-к. Напр.: Н. Э. Бойст, «500 книг для детей» (N. E. Beust, «500 books for children», Washington, 1940); Х. Логейза, «Руководство по комплектованию книг для начальной и средней школы» (H. Logasa, «Book selection. Handbook for elementary and secondary school», Boston, 1953); «Избранные книги для начальной школы» («Selected books for elementary schools», Montreal, 1959); Амер. библиотечной ассоциацией издан «Типовой каталог книг для средней школы второй ступени» (A. L. A., «A basic book collection for junior high schools», 3 ed., N. Y., 1960; св. 1000 назв.). б) Хрестоматии и антологии в сочетании с рекомендательным указателем лит-ры для различных возрастных групп. Напр.: О. Депью, «Детская литература по степеням трудности и видам» (O. Depew, «Children's literature by grades and types», Boston — N. Y., 1938), Л. Холлоуэлл, «Книга детской литературы» (L. Hollowell, «A Book of children's literature», N. Y., 1939). в) Указатели художественной лит-ры в помощь школьному преподаванию. Напр.: Х. Логейза, «Историческая беллетристика в помощь преподаванию истории в средней школе» (H. Logasa, «Historical fiction and other reading references for history classes in junior and senior high schools», Philadelphia, 1934); Э. Хенель, «С книгой в прошлое» (E. Hänel, «Mit dem Buch in die Vergangenheit», B., 1958) и др. г) Указатели детской лит-ры различных видов и жанров. Сюда входит библиография сказок, мифов и легенд, напр. М. Х. Истмен, «Указатель волшебных сказок, мифов и легенд» (M. H. Eastman, «Index to fairy tales, myths and legends», 2 ed., Boston, 1926); фольклора, напр. Э. Роулинсон, «Введение в литературу для детей» (E. Rawlinson, «Introduction to literature for children», N. Y., 1937); поэзии, напр. «Предметный указатель к поэзии для детей и юношества» («Subject index to poetry for children and young people», Chicago, 1957); пьес и постановок, напр. К. Оклбей и М. Селигмен, «Пьесы для детей» (K. Oclebay and M. Seligman, «Plays for children», N. Y., 1938; лит-ра по костюму, инсценировкам и аннотированный перечень пьес для всех возрастных групп) и др.; научно-популярной и научно-фантастич. лит-ры, напр. Э. Ф. Блейлер «Указатель фантастической литературы» (E. F. Bleiler, «The check list of fantastic literature», Chicago, 1948), Х. Дж. Дизон, «Перечень научно-популярных книг для детей» (H. J. Deason, «The science book list for children», Wash., 1960). д) Произведения лит-ры для взрослых, рекомендуемые юношеству, напр. «Книги-приманки» («Book-bait. Detailed notes on adult books popular with young people», Chicago, 1957) и др. е) Указатели содержания детских журналов, напр. А. Л. Гатрик, «Указатель к журналу „Дед-Мороз“» (A. L. Guthric, «Index „to-St. Nicholas“, vol. 1—45; 1873—1918», N. Y., 1920; расписано содержание амер. детского журнала за 45 лет). ж) Библиография особых видов детской книги (история книгопечатания, оформления, иллюстрирования), напр. Ч. Уэлш, «Джон Ньюбери—книгоиздатель прошлого столетия... и напечатанные им книги» (Ch. Welsh, «A bookseller of the last century; being some account of the life of John Newbery and of the books he published, with a notice of the later Newberys», L., 1885; библиография детских книг, изданных в 1740—1802 печатником, положившим в Англии начало изданию и распространению спец. лит-ры для детей); «Нью-Йоркская городская публичная б-ка „Роговая книга“» («New York (City). Public library. „The Hornbook“», N. Y., 1927; описание собрания старейшего вида англ. детских книг — азбук в

рамке, под тонкой роговой пластиной]; Э. Пирсон, «Дешевые народные книги и книги-игрушки с гравюрами на дереве, выполненными крупными художниками...» (E. Pearson, «Banbury chap books and nursery toy book literature. With impressions from several hundred original woodcut blocks by T. a. J. Bewick, Blake, Cruikshank a. oth.», L., 1890) и т. п. з) Прикнижная и внутрижурнальная библиография — один из значительнейших источников выявления лит-ры в области детской книги. Обширный и существенный материал содержится, напр., в книгах: К. Хьюинс, «Ребёнок середины 19 в. и его книги» (C. Hewins, «A mid-century child and her books», N. Y., 1926); А. К. Мур, «Мой путь к детям» (A. C. Moore, «My roads to childhood», N. Y., 1939, последнее изд. 1961), М. Л. Бекер, «Приключения читателя» (M. L. Becker, «Adventures in reading», N. Y., 1927, 2 ed., 1946); в «Библиотечном журнале» («The Library Journal») за ноябрь 1939, № 1, статья И. Смит «Разные книги 1939 г. для детской библиотеки» (I. Smith, «1939 variety for children's book shelves», N. Y.) и др. Наряду с общей библиографией детской лит-ры получила распространение персональная библиография (указатели, посвящённые творчеству отдельных писателей).

Справочные издания по зарубежной дет. лит-ре подразделяются на: а) Биобиблиографич. словари писателей. Наиболее обширный, с портретами авторов и иллюстраторов детских книг различных стран мира — «Словарь писателей для юношества», сост. С. Дж. Кьюницем и Х. Хейкрафтом, (S. J. Kunitz and H. Haycraft, «The junior book of authors», N. Y., 1934; 2 испр. изд., N. Y., 1951). Особое место (по своему оформлению и содержанию) занимает биобиблиографич. словарь детских писателей и классиков мировой лит-ры, помещённый в указателе: О. Б. Миллер, «Ключ к моему книжному домику» (O. B. Miller, «The latch key to my bookhouse», Chicago, 1922; том представляет собой «ключ» к многотомной антологии англоязычной детской литературы «Мой книжный домик»). Книга Р. Л. Грина «Сказочники» (R. L. Green, «Tellers of tales», L., 1946, 2 ed., L., 1953) даёт сведения об излюбленных детских авторах, начиная с 1839, об их произведениях и творческой биографии. б) Библиографич. словари иллюстраторов детской книги. Сведения о художниках-иллюстраторах англ., амер., нем. и франц. детских изданий даёт справочник Б. Махони и Э. Уитни «Современные иллюстраторы детских книг» (B. Mahony and E. Whitney, «Contemporary illustrators of children's books», Boston, 1930). Яркое представление об иллюстраторах 18—19 вв. и искусстве оформления детских книг дают каталоги посвящённых им выставок. Известные англ. художники-иллюстраторы 19 в. У. Крейн, Р. Колдкотт, Х. Томсон, К. Гринуэй и др. представлены в «Аннотированном каталоге выставки по искусству детской гравюры в Англии» («Beschrijvende catalogus van Engelsche prentkunst voor grote en kleine Kinderen», Haag, 1893). Информацию о наиболее значительных иллюстраторах Америки и других стран даёт справочник, составленный Л. П. Лейтимер, «Иллюстраторы» (L. P. Latimer, «Illustrators; a finding list», [б. м.], 1927, 2 ed., 1929). Имеются персональные биобиблиографии, посвященные наиболее значительным художникам-иллюстраторам различных стран, напр. А. Рэкему (Англия), Дюлаку (Франция) и др. Библиография работ известного иллюстратора нем. детских книг А. Л. Рихтера содержится в посвящённом ему указателе («A. L. Richter, Maler and Radierer», Freiburg, 1922). К. Хобреккером составлена библиография изданий для детей, иллюстрированных нем. художником О. Шпектером (см. в кн.: F. H. Ehmcke, «Otto Speckter. Mit Bibliographie von K. Hobrecker», B., 1920) и т. п. Есть

также справочники, посвящённые лучшим иллюстраторам произведений отдельных крупных писателей, напр. Э. Маркуччи, «Иллюстрации к „Необыкновенным путешествиям" Жюля Верна» (E. Marcucci, «Les illustrations des „Voyages extraordinaires" de Jules Verne», Bordeaux, 1956).

Сведения о зарубежной детской лит-ре и Б. д. л. имеются также в различных справочниках словарного и систематического типа — нац. энциклопедиях, детских и лит. энциклопедиях, нац. и лит. биобиблиографич. словарях.

Международная деятельность в области детской книги и Б. д. л. До 2-й мировой войны эта деятельность была сосредоточена в руках Международного бюро просвещения (Bureau International d'Education). Им были опубликованы на франц. и англ. языках спец. доклады и библиографич. указатели интернационального характера: «Детская литература и международное сотрудничество» («Littérature enfantine et collaboration internationale. Rapport et listes de livres», 2éd., Genève, 1932) и «Периодические издания для юношества» («Les périodiques pour la jeunesse», Genève, 1936). После 2-й мировой войны эту задачу взяла на себя одна из специализированных организаций ООН — ЮНЕСКО, к-рая субсидирует нек-рые показательные публичные и дет. б-ки (в Зап. Германии, странах Лат. Америки, Ближнего и Ср. Востока, Юго-Вост. Азии, Африки и др.). В 1956 был издан справочник «Юношеская книга во всем мире» («Jugendbuch in aller Welt», München, 1956), опирающийся на материалы опроса 24 стран. Он даёт представление о состоянии мировой детской лит-ры в 1953—55. С 1957—58 Международная юношеская б-ка в Мюнхене (один из объектов деятельности ЮНЕСКО) издаёт поквартальный интернациональный бюллетень детской книги «Книга-птица» («Bookbird»). Ею же составляются перечни произведений детской лит-ры, рекомендуемых для перевода на другие языки. Международное бюро ЮНЕСКО по вопросам лит-ры для молодёжи (UNESCO International board on books for young people) занимается изучением проблем детского чтения во всех странах, разработкой анкет и информационно-методич. материалов в этой области. ЮНЕСКО составляет и распространяет также рекомендательные библиографич. списки детской лит-ры.

Лит.: Cambridge history of English literature, v. 11, ch. 16, Camb., 1922, p. 366—87, 475—92; Cambridge history of American literature, v. 2, ch. 7, p. 396—409; Adams B. P., About books and children. Historical survey of children's literature, N. Y., [1953]; Smith E. S., The history of children's literature, Chic., 1937; Darton F. J. H., Children's books in England, Camb., 1932; Halsey R. V., Forgotten books of the American nursery, Boston, 1911; Lahy-Hollebecque M., Les charmeurs d'enfants, [P.], 1928.

Л. С. Слоним, М. Урбан. Москва.

БИБЛИОГРА́ФИЯ ПЕДАГОГИ́ЧЕСКАЯ — научная дисциплина, в задачи которой входят выявление, описание, отбор, систематизация педагогической литературы и раскрытие её содержания путём аннотирования, реферирования и критической оценки. Конкретное выражение Б. п. получает в форме библиографич. указателей, обзоров, списков лит-ры, каталогов печатных изданий и рукописей, библиографич. картотек. В обобщённом виде все эти формы отражают движение пед. мысли и развитие деятельности в области воспитания, обучения и нар. образования.

К методам Б. п., приводящим от накопления единичных фактов к более широким обобщениям, относятся: библиографич. разыскание, заключающееся в последовательных и логически обоснованных поисках сведений о лит-ре; классификация материалов по определённым принципам, аннотирование, реферирование, рецензирование, дающие характеристику содержания и критич. оценку произведений печати с точки зрения

политических и научных требований; статистич. методы в применении к книжному делу, дающие возможность сопоставления по категориям изданий, хронологич. периодам и т. д. Теоретич. выводы Б. п. основываются также на применении эксперимента по эффективности библиографич. пособий в среде читателей.

Б. п. оказывает помощь в н.-и. работе по проблемам педагогики и нар. образования, в рекомендации педагогам, работникам нар. образования и широким кругам читателей лучших в идейном и научном отношении книг по педагогике, в руководстве чтением, содействует самообразованию. Б. п. является ключом, открывающим доступ к лит-ре в любой практич. деятельности по воспитанию, обучению и образованию, предварительным этапом всякого пед. исследования и составной частью его на всех последующих этапах. Она помогает выявить материал и источники, способствует ознакомлению с опытом работы, научно-пед. выводами и рекомендациями, с состоянием отдельных проблем и историографией вопроса. Учитывая, оценивая и пропагандируя произведения печати, сов. Б. п. способствует осуществлению задач коммунистич. воспитания.

Б. п. тесно связана с системой пед. наук, со смежными с педагогикой науками и философией.

Виды Б. п.: 1) по целевому назначению — учётно-регистрационная, задачей которой является информация о произведениях печати, рекомендательная, критическая (рецензии, обзоры); 2) по времени издания — текущая и ретроспективная (отражающая лит-ру прошлых лет); 3) по содержанию и типу произведения — общая, содержащая лит-ру по всем вопросам педагогики и нар. образования, и отраслевая (по дидактике, дефектологии, школоведению и т. п.) биобиблиография (персональная); 4) по территориальному признаку — краеведческая и 5) библиография библиографии.

Б. п. в России появилась в 60-х гг. 19 в.; до этого времени пед. лит-ра отражалась лишь в общих библиографич. трудах. Основоположниками Б. п. были педагог Ф. Г. *Толль* и библиограф В. И. *Межов*. Возникновение Б. п. было вызвано чрезвычайным оживлением в этот период интереса к педагогике и нар. образованию, значительным ростом просветительных учреждений и пед. лит-ры. Толль дал теоретич. обоснование рекомендательной Б. п. («Наша детская литература», СПБ, 1862) и выступил с обширными обзорами и рецензиями пед. лит-ры в журналах 1859—63. Межов положил начало сводным библиографич. указателям, создав библиографию рус. педагогики, дидактики и методики за период с 1859 по 1888 [см. ниже — Источники (дореволюц.) Б. п. 1, 2, 3].

Дальнейшее развитие Б. п. связано с попытками передовых слоёв интеллигенции руководить чтением для народа, оказывать помощь учителю в учебной и просветительной деятельности. Крупная роль в этом отношении принадлежит Санкт-Петербургскому комитету грамотности при Вольном экономич. об-ве и уч. отделу Общества распространения технич. знаний, создавшим такие капитальные библиографич. работы, как «Список книг, одобренных Комитетом грамотности для народных учителей и школ и для народного чтения» (СПБ, 1862, 8 изд., 1872); «Учебно-воспитательная библиотека» (т. 1—2, М., 1876—78), составленная под руководством В. Я. *Стоюнина* и Л. И. Поливанова 70 специалистами по разным уч. предметам ср. школы и включавшая св. 1000 книг, изданных в 1874—7[illegible]. «Систематический обзор русской народно-учебной литературы» (СПБ, 1878, 2 изд., исправл. и доп. 1895), в к-ром рассмотрено ок. 1000 книг по педагогике, отдельным уч. предметам нач. школы и [illegible] х-ву [см. также 4].

Ведущую роль в Б. п. занимали пед. журналы. В пед. журналах 60—80-х гг. «Воспитание», «*Журнал*

для воспитания», «*Учитель*» и др. систематически помещались рецензии и обзоры текущей пед. лит-ры. Редактор журн. «*Народная школа*» Ф. Н. Медников разработал теоретически обоснованную программу по библиографии пед. лит-ры от начала книгопечатания до 60-х гг. и в приложении к журналу («Библиографический листок», 1869—77) давал освещение лит-ры, нужной для учителя. С 1869 при журн. «*Детское чтение*» начал издаваться первый в России «Библиографический указатель (листок) для родителей и воспитателей» под ред. А. Н. *Острогорского*, переименованный в 1871 в «Педагогический листок». В 1888 вышел «Опыт каталога книг по педагогии и русской народно-учебной литературы за последние 25 лет», охватывавший лит-ру, изданную с 1862 по 1887.

Наряду с распространением прогрессивной пед. лит-ры появляются рекомендательные реестры книг, указатели учебников, уч. пособий и книг для фундаментальных, ученич. б-к начальной и ср. школы, а также каталоги книг и периодич. изданий для бесплатных нар. б-к (в 90-х гг. 19 в.), отражавшие охранительную политику Мин-ва нар. просвещения [см. 5, 6]. Эти два направления, прогрессивное и реакционное, были характерными для дальнейшего развития Б. п.

С 90-х гг. в крупных пед. журналах («*Вестник воспитания*», «*Русская школа*» и др.) усилилось внимание к критике и библиографии, начали печататься обширные ежегодные обозрения книг, рецензии, списки книг, учебников и уч. руководств. В календарях для учителей печатались систематич. указатели пед. лит-ры: календари В. А. Воскресенского на 1890—93, Е. Шевченко на 1907—10, Н. Бахтина на 1911—12 уч. г. В связи с огромным ростом пед. лит-ры Комитетом грамотности была сделана попытка публикации сводных указателей лит-ры и в 1895 вышел первый ежегодник пед. лит-ры, а затем указатель текущей пед. лит-ры за 1897—1900 в приложении к журналу «Вестник воспитания» [см. 7, 8].

С начала 20 в. в связи с нек-рым подъёмом нар. образования, в частности земской работы по нач. образованию, появился ряд крупных указателей для учителей и школ: А. Е. Флёрова, Н. В. Тулупова и П. М. Шестакова, Б. Соллогуба и В. Симоновского, И. М. Богданова и др.; видное место в библиографии этого периода занимают работы В. И. *Чарнолуского*: в «Ежегоднике народной школы», в «Спутнике народного учителя и деятеля народного образования», в «Вестнике народного образования», в «Ежегоднике народного образования» [см. 10—21].

В конце 19 в. значительное развитие внешкольного образования вызвало появление указателей Е. Н. Медынского и И. Лапшова, Чарнолуского [см. 22, 23, 24].

В ряде уч. пособий и руководств по педагогике, пед. психологии, истории педагогики содержится большая библиография, напр. в книгах: Н. К. Грунский, «Лекции по педагогике» (2 изд., Юрьев, 1914, приложение); П. А. Соколов, «Педагогическая психология» (7 изд., П., 1917, с указателем); М. И. Демков, «История русской педагогики» (ч. 1—3, Ревель—СПБ—М., 1895—1909).

По биобиблиографии рус. педагогов и деятелей по нар. образованию к числу крупных работ относятся: библиография произведений К. Д. Ушинского и лит-ра о нём, составленная В. И. Чернышевым (в кн.: К. Д. Ушинский, Собрание педагогических сочинений, т. 2, 1908, 2 изд., СПБ, 1913), словарный указатель педагогов, деятелей и учреждений по нар. образованию под ред. А. Н. Острогорского [см. 9].

Библиографию пед. периодики содержат: «Указатель к повременным изданиям Министерства народного просвещения с 1803 по 1864 гг.» (ч. 1—официальная, 1864, ч. 2— неофициальная, 1865); «Систематический

указатель статей, помещённых в журнале „Вестник воспитания" за 1890—1894» (ч. 1—указатель по авторам, н. 2—предметный указатель, М., 1894); «Систематический указатель статей, напечатанных в неофициальной части „Педагогического сборника" за 50 лет» (П., 1915) и «Систематический указатель к официальной части „Педагогического сборника" за 50 лет» (П., 1917), составленные С. А. Переселенковым; «Систематический указатель к журналу „Народное образование" за первые 12 лет его издания (1896—1907)» (СПБ, 1908) и то же за 5 лет его издания (1908—12) (СПБ, 1913). Указатели содержания журналов обычно давались в последней книге за год.

Несмотря на ряд капитальных трудов по Б. п., путь её развития был неровным, вследствие чего образовались значительные пробелы после 80-х гг. 19 в., к-рые могут быть заполнены лишь сплошным исследованием по библиографии библиографий.

Сов. Б. п. отражает коренные изменения в области педагогики и нар. образования после Вел. Окт. социалистич. революции. Периоду с 1917 по 1932 посвящено 2 общих библиографич. указателя [см. Источники Б. п. (сов.) 1,2]. Указатели по отдельным вопросам относятся по преимуществу к строительству новой сов. школы (трудовая школа, политехнич. обучение и др.) [см. 3—10]. После постановлений ЦК ВКП(б) о школе и педагогике 1931, 1932, 1936 Б. п. растёт и дифференцируется. Издаётся бюллетень Критико-библиографич. ин-та «Учебно-педагогическая лит-ра» (1932—35), появляются тематич. указатели, отвечающие очередным задачам коммунистич. воспитания подрастающего поколения. Показателем растущего разнообразия тематики является библиография А. Д. Добровой [см. 11]. Возникает интерес к историко-пед. исследованиям. Этой потребности отвечают работы: В. А. Хрусталевой «Обзор основных указателей педагогической литературы за период 1856—1917 гг.» в журн. «Советская педагогика», 1939, № 2 и «Обзор русских педагогических энциклопедий и других справочников до 1917» в журн. «Советская педагогика», 1940, № 1; «Педагогика-история» (библиографич. обзоры). Темы 1—8, 1935—36; «Обзор литературы по истории педагогики за 10 лет революции» («Література з історії педагогіки за 10 років революції») М. Гордиевского в «Записках Українського бібліографічного товариства в Одесі» (ч. 2—3, 1929). Крупным библиографич. указателем является «Обзор литературы по вопросам культуры и просвещения народов СССР» Г. К. Ульянова [см. 12].

Сов. историко-пед. лит-ра (1917—57) отражена в систематическом указателе А. И. Пискунова, включающем лит-ру, опубликованную на рус. языке за 40 лет; представлена история педагогики как отечественной, так и зарубежной [см. 13].

Библиография сов. пед. периодики представлена спец. выпуском серии «Периодическая печать СССР» [см. 14], статьями В. И. Чарнолуского «Периодические издания по вопросам народного просвещения», «Библиография народного просвещения» в «Педагогической энциклопедии», т. 2, М., 1928. Статьи и материалы «Учёных записок» пед. ин-тов отражены в библиографии А. Д. Добровой [см. 15], указатель статей и других материалов по вопросам коммунистического воспитания, опубликованных в журнале «Советская педагогика» за 1937—49,— в кн.: «Коммунистическое воспитание в советской школе» (ч. 2, М., 1950), указатель статей по вопросам советской дидактики, опубликованных в журн. «Советская педагогика» за 1937—49,—в кн.: «Вопросы советской дидактики» (ч. 2, М., 1950). Изучалась и пед. периодика за дореволюционный период: Н. Н. Аблов [см. 16] и М. Н. Куфаев [см. 17].

Появился спец. вид Б. п. — библиография диссертаций [см. 18—20], значительно расширилась персональная

библиография: Я. А. Коменского, В. Г. Белинского, К. Д. Ушинского, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко [см. 21—29], систематически стала вестись библиография по дефектологии [см. 30—32].

С организацией АПН РСФСР (1943) библиографич. работа принимает систематич. характер. Осн. работа по Б. п. с 1944 ведётся Гос. б-кой по нар. образованию им. К. Д. Ушинского АПН. Б-ка выпускает библиографич. указатель «Литература по педагогике и народному образованию с 1944—1949» (в кн.: «Сборники информационных материалов Академии педагогических наук РСФСР», 1944—1951), а с 1950 в отдельных выпусках [см. 33]. Указатель включает книги, журналы и важнейшие газетные статьи на рус. языке, охватывает весь цикл пед. наук и всю систему нар. образования; материал расположен по систематич. рубрикам. Указатель является осн. источником отраслевой Б. п. с 1944. В период 1935—39 выходил «Информационно-библиографический бюллетень» (Центр. б-ка по нар. образованию, стеклогр.). Текущая библиографич. информация даётся в ежемесячных бюллетенях «Новые книги», издаваемых б-кой. Б-ка продолжила «Педагогическую библиографию» под ред. В. Ф. Лебедева [см. 1] за 1924—49 (картотека). Наряду с этим в 1958 положено начало спец. своду «Библиография изданий Академии педагогических наук РСФСР» (издание продолжается) [см. 34]. Отдельным изданием вышел указатель к «Известиям Академии педагогических наук РСФСР» [см. 35, 36], содержащий полное описание 108 выпусков, посвящённых результатам науч. исследований в области педагогики, пед. психологии, спец. педагогики, методики преподавания уч. предметов, школьной гигиены, истории педагогики и нар. образования в СССР и за рубежом и статей по смежным с педагогикой наукам. Б-ка выпустила ряд рекомендательных указателей в помощь учителям и родителям: по коммунистич. воспитанию в семье, по руководству учебно-воспитательной работой в школе, по нравств. воспитанию уч-ся, политехнич. обучению и подготовке уч-ся к практич. деятельности, самостоятельной работе учащихся, внеклассной и внешкольной работе, пионерской работе в школе [см. 34,11].

Рекомендательные указатели по пед. тематике выпускались также Б-кой СССР им. В. И. Ленина, Историч. б-кой (Москва), Б-кой им. М. Е. Салтыкова-Щедрина (Ленинград), Ростовской б-кой им. К. Маркса (серия указателей), Свердловской, Куйбышевской, Челябинской и другими областными б-ками.

Большая внутрикнижная Б. п. содержится в различного рода монографиях и сборниках статей, напр. в кн. Ш. И. Ганелина «Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века» (2 изд., М., 1954), М. А. Данилова и Б. П. Есипова «Дидактика» (М.,1957), Ф. Ф. Королёва «Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1920» (М., 1958); Ф. Ф. Королёва, Т. Д. Корнейчика и З. И. Равкина «Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921—1931» (М., 1961) и др.

Решения XXI и XXII съездов КПСС и закон «Об укреплении связи школы с жизнью...» выдвинули новые задачи перед школой и органами нар. образования. Б. п. по этим вопросам представлена по преимуществу во внутрикнижных библиографиях, напр. в кн. «Вопросы соединения обучения учащихся с производительным трудом» (Куйбышев, 1960), в кн. М. А. Данилова «Процесс обучения в советской школе» (М., 1960) и др. Профессионально-техническому образованию посвящён указатель Г. А. Липатовой «Профессионально-техническое образование в СССР 1917—1958» (М., 1960).

Полный перечень Б. п., изданных отдельно и внутрикнижных, публикуется в ежегодниках «Библиография советской библиографии»; с 1958 перечни предваряются обзорами.

Значительное количество материалов по Б. п. собрано в картотеках крупнейших гос. б-к СССР, б-к союзных республик, Гос. б-ки по нар. образованию им. К. Д. Ушинского, Гос. б-ки по нар. образованию им. Я. С. Гогебашвили (Тбилиси), н.-и. ин-тах педагогики, в б-ках крупнейших пед. ин-тов.

Текущая информация о пед. иностранной лит-ре осуществляется ежемесячными и квартальными продолжающимися изданиями. Б-ка им. К. Д. Ушинского выпускает бюллетень «Новые книги по педагогике и народному образованию зарубежных стран» [см. 37]. Ценными источниками информации на русском языке являются информационные бюллетени новых иностранных книг (ежемесячные и сводные), издаваемые Б-кой им. В. И. Ленина, Б-кой им. М. Е. Салтыкова-Щедрина. Фундаментальная б-ка общественных наук АН СССР выпускает ежемесячные бюллетени о новой иностранной лит-ре по философии, истории и другим смежным с педагогикой наукам, Всесоюзная б-ка иностранной лит-ры выпускает ежеквартальный «Сводный бюллетень. Серия В — Общественные науки».

Источники Б. п. (кроме указанных в тексте). Дореволюционная Б. п.: 1. Межов В. И., Лит-ра рус. педагогики, дидактики и методики [за 1859—72], т. 1—3, СПБ, 1865—74; 2. его же, Русская пед. библиография, 1873—84. Приложение к журн. «Гимназия», Ревель, 1890, №8—12; 1891, №№ 1—6; 1892, № 10; 1893, № 11—12; 1894, № 1—12; 1895, №№ 1—7 (не закончена); 3. его же, Вклад правительства, ученых и других обществ на пользу рус. просвещения, СПБ, 1886; 4. Водовозов В., Обзор руководств и книг для общего образования, «Отечественные записки», 1869, т. 182, № 1; 1870, т. 189, № 3; 5. Сопоцинский А., Указатель книгам, одобренным Учёным Комитетом Мин-ва нар. просвещения с 1856—83 г.,..., К., 1884, 2 изд., по 1885 г., К., 1887; 6. Пономарёв Д. С., Подробный систематич. указатель книг, рассмотренных Учёным Комитетом Мин-ва нар. просвещения с 1852—88 гг. и одобренных для употребления в разных учебных заведениях, Харьков, 1888; 7. Кудрявцев В. А. и Чарнолуская Е. М., Библиографич. указатель книг и статей по нар. образованию за 1894 год, СПБ, 1895; 8. Сляусаренко О. В., Указатель текущей пед. лит-ры за 1897—1900, М., 1898—1901; 9. Библиографич. указатель материалов по истории рус. школы, «Педагогический сборник», 1899, №№ 3, 7, 10; 1900, №№ 1, 3, 5, 7, 9, 11; 1901, №№ 1, 2, 4, 6, 9, 11, 12; 10. Флёров А. Е., Указатель книг по вопросам воспитания и обучения. Критич. обзор пед. лит-ры..., в. 1—2, М., 1905—06; 11. Тулупов Н. В. и Шестаков П. М., Библиотека учителя и воспитателя. Указатель лит-ры по вопросам воспитания, школьного обучения и внешкольного образования, М., 1908; 12. Чарнолуский В.И., Ежегодник народной школы, в. 1, М., 1908; 13. его же, Спутник народного учителя и деятеля нар. образования, СПБ, 1908; 14. Соллогуб Б. и Симоновский В., Указатель лучших, по отзывам печати, учебников, наглядных уч. пособий и методич. руководств на рус. и укр. языках, СПБ, 1909 (по предметам нач. школы); 15. Каталог Пед. б-ки по нач. нар. образованию. С приложением указателя статей, помещённых в имеющихся в б-ке пед. журналах с 1900 по 1 сент. 1910 г., СПБ, 1910; 16. Чарнолуский В. И., Библиография новых изданий по психологии, педагогике и нар. образованию, в журн. «Вестник нар. образования», 1911—16; 17. Каталог-указатель земской лит-ры по нар. образованию, собранной к съезду, М., 1912 (1-й Общеземский съезд по нар. образованию, 1911); 18. Богданов И. М., Обзор изданий губернских земств по статистике нар. образования, Харьков, 1913; 19. Список изданий земских и городских самоуправлений по нар. образованию к 1 янв. 1912 г., СПБ, 1914; 20. Чарнолуский В. И., Библиография статей по нар. образованию 1914 г., в. 1, П., 1916; 21. Нар. образование [Указатель литературы], с предисл. И. В. Владиславлева, М., 1916; 22. Медынский Е. Н. и Лапшов И., Систематич. указатель книг и статей по внешкольному образованию, М., 1916; 23. Медынский Е. Н., Внешкольное образование, его значение, организация и техника, СПБ, 1913, 2 изд., М., 1916; 24. Чарнолуский В. И., Ежегодник внешкольного образования, в. 1, М., 1907.

Общие источники, содержащие Б. п.: Мевьер А. В., Рус. словесность с XI по XIX столетие включительно. Библиогр. указатель произведений рус. словесности в связи с историей литературы и критикой, ч. 1, СПБ, 1899, с. 1—8; Сокурова М. В., Общие библиографии рус. книг гражданской печати. 1708—1955, 2 изд., Л., 1956; Машкова М. В. и Сокурова М. В., Общие библиографии рус. периодич. изданий 1703—1954 и материалы по статистике рус. периодич. печати, М.—Л., 1956; Кауман И. М., Русские биографические и биобиблиографические словари, М., 1955.

Советская Б. п.: 1. Пед. библиография. Систематич. указатель книг и журнальной лит-ры по вопросам нар. просвещения за 1917—24 гг., под ред. В. Ф. Лебедева, кн. 1—6, Л., 1925—26 (первые 3 книги посвящены школьному образованию, 4 — дошкольному, 5—6 — политпросвет. работе); 2. Гитель О., Желваков Н., Смирнова А., Сов. нач. и средняя школа за 15 лет Октября. Библиография, М.—Л., 1932; 3. Куфаев В. И., Систематич. указатель рус. педагогической и юридической лит-ры о социально правовой охране несовершеннолетних, детской беспризорности, детских правонарушениях и мерах борьбы с детской беспризорностью за время с 1913 по март 1925, М., 1925; 4. На путях к новому учебнику. Обзор уч. книг-пособий для школ 1-й ступени на 1925/26 уч. год, в. 1, М., 1925; 5. Кипарисов Ф., Сов. пед. книга и просвещенческая печать за 10 лет, «На путях к новой школе», 1927, № 10; 6. Бендриков К., Предоктябрьская и сов. пед. журналистика, «Народное просвещение», 1928, № 4; 7. [Колосов С. Н.], Лит-ра о политехнизме (Библиографич. список основных сочинений. Книги и статьи за 1928—29), «Народный учитель», 1930, № 3; 8. Чувашев И., Вопросы трудового и политехнич. воспитания, «Народный учитель», 1929, № 12; 1930, №№ 1, 2, 6, 7—8, 9—10, 11; 9. Гитель О. и Прилуцкий К., Что читать по политехнизму, М.—Л., 1931; 10. Григорьев П. Н., Обзор изданий по статистике просвещения (1918—30), М., 1931; 11. Доброва А. Д., Библиографич. указатели по педагогике, психологии и методике уч. предметов за период с 1938—45 гг., «Советская педагогика», 1946, №7; 12. Ульянов Г. К., Обзор лит-ры по вопросам культуры и просвещения народов СССР, М.—Л., 1930 (ч. 1—Лит-ра дореволюционного периода, ч. 2 — Лит-ра сов. периода по 1927 г.); 13. Пискунов А. И., Сов. историко-пед. лит-ра (1918—57). Систематич. указатель, М., 1960; 14. Периодич. печать СССР. 1917—49. Библиографич. указатель. Журналы, труды и бюллетени по культурному строительству, нар. образованию и просвещению. [Сост. под руководством А. Б. Вележевой], М., 1956; 15. Доброва А. Д., Учёные записки пед. ин-тов и научно-исслед. ин-тов [Систематич. указатель статей], «Советская педагогика», 1947, № 3—5; 16. Аблов Н. Н., Пед. периодич. печать (1803—1916), М., 1937. (Стеклогр.); 17. Куфаев М. Н., Библиография рус. пед. журналов (со 2-й половины XIX в. до 1917 г.), «Пед. энциклопедия», т. 1, М., 1927, с. 395—416; 18. Доброва А. Д., Указатель диссертаций на соискание учёных степеней кандидата и доктора пед. наук, защищённых в пед. и научно-исследов. ин-тах Москвы за 1933—40 гг., «Советская педагогика», 1940, № 8; за 1940—44, там же, 1945, №5—6, 11; за 1945—50, там же, 1951, № 5, 6, 8; за 1951—52, там же, 1953, № 7; 19. её же, Указатель диссертаций по дефектологии, защищённых на степень кандидата и доктора пед. наук в московских научно-исследов. ин-тах за период с 1942 по 1950, «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», 1952, в. 2; 20. Докторские диссертации по пед. наукам. Библиографич. указатель, под ред. Н. К. Гончарова, М., 1961; 21. Ян Амос Коменский. Библиография трудов Яна Амоса Коменского и работ о нём, изданных в дореволюционной России и СССР, в сб.: Материалы научной сессии Акад. пед. наук РСФСР, посвящённой 300-летию опубликования собрания дидактических трудов Яна Амоса Коменского, М., 1959; 22. В. Г. Белинский. Краткий библиографич. указатель для учителей и работников народного образования, [сост. В. А. Хрусталева], М.—Л., 1952; 23. Лордкипанидзе Д. О., Пед. учение Ушинского, 2-е изд., М., 1950, стр. 340—366; 24. Зиневич Н. А. и Менворова А. Г., Лит-ра о К. Д. Ушинском (Библиографич. указатель), «Советская педагогика», 1945, № 12; 25. Зиневич Н. А., Н. К. Крупская о воспитании и обучении. (Библиографич. указатель), «Советская педагогика», 1943, № 2—3; 26. Андреева Е. П., Н. К. Крупская. Библиографич. указатель, М., 1959; 27. Бобровская А. С., Библиографич. указатель произведений А. С. Макаренко и лит-ра о нём. В кн.: А. С. Макаренко, Соч., т. 7, М., 1952; 28. [Хрусталева В. А.], А. С. Макаренко. Библиографич. указатель, М., 1955; 29. [её же], А.С. Макаренко. Библиографич. указатель, под ред. Н. А. Сундукова, М., 1959; 30. Доброва А. Д., Книги по дефектологии, вышедшие за 1948—49 гг., «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», 1950, в. 1—2; 31. её же, Лит-ра по дефектологии, вышедшая в конце 1949—55 гг., «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», 1951, в.1—2; 1952, в. 4; 1953, в. 3; 1954, в. 3; 1955, в. 4; 1956, в. 4; 32. её же, Указатель статей, помещённых в сборниках «Учебно-воспитательная работа в специальных школах» за 1949—53 г., «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», 1954, в. 4; 33. Ильина В. А., Лит-ра по пед. наукам. Библиографический указатель за 1950—62 (продолж.). Вып. 1—4. Под ред. Н. А. Зиневича (1950—53), Н. А. Константинова и Н. А. Зиневича (1954—57), Н. А. Зиневича и Н. А. Сундукова (1958—60, вып. 1,2), Н. А. Сундукова (1960, вып. 3,4—1962), М., 1951—62; 34. Кирпичникова В. Г. и Турич И. М., Библиография изданий АПН РСФСР (1944—1958), М., 1958—60; Турич И. М. и Штерн С. Б., Библиография изданий АПН РСФСР за 1959 и 1960 гг., М., 1960—61; Турич И. М., Библиография изданий АПН РСФСР за 1961, М., 1962; 35. Зиневич Н. А. и Стариков Н. В., Указатель к «Известиям Академии пед. наук РСФСР», 1945—1954, М., 1957; 36. Стариков Н. В., Указатель к «Известиям Академии пед. наук РСФСР», 1955—59, М., 1961; 37. Новые книги по педагогике и нар. образованию зарубежных стран, М., 1957—62.

Лит.: Общая библиография. Учебник для библиотечных ин-тов, М., 1957; Здобнов Н. В., История русской библиографии до начала XX века, 3-е изд., М., 1955; Кирпичева И. К., Библиография в помощь научной работе, под ред. П. Н. Беркова, Л., 1958.

Библиография педагогическая (зарубежная). Начало научной Б. п. относится к концу 18—нач. 19 вв., сперва в Германии и Франции, во 2-й пол. 19 в.— в Англии, с конца 19 в.—в США, где она начала развиваться быстрыми темпами и в различных направлениях. В первых работах по Б. п. проведён учёт пед. лит-ры за предшествующие периоды. Так, в 1795 вышел систематич. указатель немецкой (и других стран) философской и пед. лит-ры за 1785—95 («Verzeichniss in der philosophischen und pädagogischen Literatur in den Jahren 1785 bis 1795», Weimar, 1795—99). Ф. Эрдман Петри дал обзор нем., франц., швед. лит-ры за весь 18 в. (Fr. Erdmann Petri, «Übersicht der pädagogischen Literatur von ihrem Anbeginn bis zum Schlusse des XVIII-ten Jahrhundert», Lpz., 1805—08). В «Педагогической библиотеке» Т. Энслина (T. Ch. Enslin, «Bibliotheca paedagogica», B., 1824) указана лит-ра со 2-й пол. 18 в. В книге И.Эрша «Литература филологическая, философская и педагогическая...» (I. S. Ersch, «Die Literature der Philologie, Philosophie und Pädagogik...», 2 Aufl., Lpz., 1822 — это 1-я часть 1-го тома четырёхтомного издания «Handbuch der deutschen Literatur seit der Mitte des 18-n Jahrhunderts bis auf die neueste Zeit») учтена пед. лит-ра с сер. 18 в. до 1822. Ценные сведения по Б. п. содержит «Библиотека библиографии» П. Петцольда (J. Petzholdt, «Bibliotheca bibliographica», Lpz., 1866), представляющая собой критич. обзор лит-ры, в т. ч. и педагогической, с конца 18 в. до 1863 (раздел IV). Для раннего периода Б. п. имеет исключительное значение публикация Нем. пед. б-ки «Педагогическая литература прошлых столетий» («Pädagogisches Druckgut vergangerer Jahrhunderte. Ein erziehungsgeschichtlicher Quellennachweis aus den Beständen der Deutschen Lehrer Bücherei anlässlich ihres fünfzigjährigen Bestehens», B., 1925) в связи с 50-летием существования б-ки, содержащая св. 4000 названий книг 16—19 вв. (в основном 18—19 вв.); лит-ра представлена в предметном указателе по отраслям педагогики (история педагогики, школа, виды воспитания, методика преподавания и т. д.).

В 1879 в Париже был создан пед. музей, к-рый начал публиковать материалы и документы, относящиеся к школе. Обширный материал по ретроспективной библиографии, относящийся к педагогике 16 в., содержит книга А. Висманса «Каталог педагогических сочинений XVI в.» (A. Wissemans, «Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVI siècle», P., 1886). Она отличается тщательным описанием, снабжена систематич. указателем, представляющим пед. лит-ру в широком плане.

В дальнейшем получили развитие разные типы общих пособий справочного характера: нац. энциклопедии, общие библиографии, библиографич. путеводители, биобиблиографии, библиографии библиографий. В работе А. Штейна «Руководство по общей библиографии» (A. Stein, «Manuel de bibliographie générale», P., 1897) уделено значительное место учёту пед. лит-ры общей и по отдельным вопросам (школьная гигиена, физическое воспитание, образование слепых и глухонемых). В путеводителях обычно называются наиболее значительные библиографич. указатели, энциклопедии, биографич. словари и другие виды пособий с аннотациями и методич. пояснениями. Наиболее крупные из них: К. Уинчелл, «Путеводитель по справочникам» (C.M. Winchell, «Guide to reference books», 7 ed., Chicago,

1951, с 3 приложениями: в 1954, 1956, 1960), где приведена пед. лит-ра США и других стран (в алфавитном порядке); Л. Мальклес, «Источники библиографического труда» (L. N. Malclés, «Les sources du travail bibliographique», Genève, 1950—58), где в т. 2 широко представлена Б. п. разных стран. В руководстве по библиографич. справочникам В. Тотока и Р. Вейцеля (W. Totok und R. Weitzel, «Handbuch der bibliographischen Nachslagwerke», 2 Aufl., Frankfurt am Main, 1959), в разделе «Педагогика» выборочно представлена библиография многих стран, в более полном виде — немецкая. В капитальном труде Т. Бестермана «Мировая библиография библиографий» (T. Bestermann, «A world bibliography of bibliographies and of bibliographical catalogues», vol. 1—4, 3 ed., Geneva, 1955—56) Б. п. дана в алфавитном порядке под рубрикой «Образование» («Education»); здесь представлены общие вопросы, периодика, история, отдельные виды образования и т. д. Тематические Б. п. с выделением специальных видов образования представлены в указателе Г. Бохатта и Ф. Ходеса «Международная библиография библиографий» (H. Bohatta, F. Hodes, «Internationale Bibliographie der Bibliographien», Frankfurt am Main, 1950). В указателе Г. Цишки «Библиография справочников» (G. Zischka, «Index lexicorum. Bibliographie der lexikalischen Nachschlagewerke», Wien, 1959) 4-й раздел посвящён общим вопросам педагогики, вопросам воспитания и высшей школы.

Спец. пед. энциклопедии и словари издаются во многих странах и содержат более или менее обширный материал по Б. п. (см. *Энциклопедии и словари педагогические*). Кроме общих пособий, Б. п. представлена в спец. пед. справочных изданиях. Так, разнообразные сведения о нем. пед. лит-ре 20 в. (общей и специальной) содержатся в сводной библиографии по пед. исследованиям «Die erziehungswissenschaftliche Forschung Pädagogische Gesamtbibliographie», Erfurt), выходившей отдельными выпусками за 1—2 года с 1926 по 1943. Много сведений по Б. п. содержит обширный справочник Александера и Бёрка «Как находить сведения по вопросам образования» (C. Alexander and A. Burke, «How to locate educational information and data», 3 ed., N. Y., 1950). Систематически выходящий с 1956 англ. путеводитель по пед. лит-ре («Education bookguide») содержит обширную библиографию уч. лит-ры для английской нач. и ср. школы; в приложении даётся библиография детской лит-ры и детской психологии.

В последнем десятилетии 19 в. растущие международные связи привели к организации Международного библиографич. ин-та в Брюсселе (1895), в 20 в. международное сотрудничество в области библиографии значительно возросло. Созданы крупные библиографии библиографий: У. Монро и Л. Шорс, «Библиография и рефераты по вопросам образования до июля 1935» (W. S. Monroe, L. Schores, «Bibliographics and summaries in education to July 1935», N. Y., 1936) содержит более 4000 аннотированных библиографий и книг, статей, внутрикнижных списков; систематич. указатель Г. Смита и У. Пейнтера «Библиография литературы по образованию в странах кроме США» (H. L. Smith and W. I. Painter, «Bibliography of literature on education in countries other than U. S. A.», Bloomington, 1937) включает большую часть книг и статей на европейских языках.

С 1946 развёртывается деятельность ЮНЕСКО, отражающаяся в текущей периодич. публикации «Education», объединённой в «Генеральный каталог изданий ЮНЕСКО 1946—1959» («Catalogue général des publications de l'Unesco et des publications parues sons les auspices de l'Unesco 1946—59», P., 1962, на франц. и англ. яз.). В этом каталоге описаны

книги по общим вопросам педагогики, отдельным вопросам воспитания и обучения и организационным вопросам нар. образования. Издания ЮНЕСКО систематически объединяются в ежемесячные выпуски в сериях «Аннотированное обозрение педагогической литературы» («Revue analytique de l'education»), «Педагогические рефераты» («Education abstracts»), «Педагогические исследования и документы» («Education studies and documents»).

Международное бюро по просвещению в Женеве публикует с 1925: «Ежегодник педагогической библиографии Международного бюро по просвещению» («Bibliographie pédagogique annuelle du Bureau international d'éducation») и «Библиографию рабочего образования» («Bibliography on workers education»; с 1949 в Париже выходит «Педагогическая библиография» («Bibliographie pédagogique»), издаваемая Нац. центром пед. документации.

Важным источником текущей Б. п. являются амер. периодич. издания «Обзоры и библиография по вопросам детского развития» («Child development abstracts and bibliography», двухмесячное издание, Washington, с 1927) и «Указатель литературы по вопросам воспитания и образования» («Education index», ежемесячник, кроме июня и августа, N. Y., с 1929), широко информирующий о пед. лит-ре (книги, брошюры, статьи, св. 150 периодич. изданий, в основном на англ. яз.); материалы объединяются в сводные тома: т. 1, 1929—32; т. 2, 1932—35; т. 3, 1935—38; т. 4, 1938—41; т. 5, 1941—44; т. 6, 1944—47; т. 7, 1947—50; т. 8, 1950—53; т. 9, 1953—55; т. 10, 1955—57; т. 11, 1957—59; т. 12, 1959—61.

Указатель чешской и словацкой пед. библиографии (Přehled pedagogicné literatury. Bibliographie casopiseckých článků a knih, Praha, с 1950) информирует также и о статьях в пед. журналах других стран.

Основным источником для ознакомления с периодич. изданиями является «Международный каталог педагогической периодики» («Répertoire internationale de revues pédagogiques», P., 1957, на франц. и англ. яз.) и нек-рые другие издания ЮНЕСКО.

Периодика широко представлена в «Британском указателе по вопросам образования» («British education index», L., с 1954 по 1958); «Международная библиография журнальной литературы» («Internationale Bibliographie der Zeitschriftenliteratur»), выходящая с 1896 в издательстве Дитриха (первоначально в Лейпциге, с 1948 в Оснабрюке), учитывает журнальные статьи на разных языках.

Кроме общепедагогических библиографий, выходят указатели лит-ры по организации и системе нар. образования, напр. издания ЮНЕСКО: «Всемирное педагогическое обозрение» («World Survey of education», t. 1—3, P., 1955—61), «Демократизация образования» («La democratisation de l'enseignement», t. 1—2, P., 1960, 1-й том посвящён Зап. Европе и США, 2-й — социалистич. странам); по отдельным вопросам педагогики и нар. образования — «Библиография 1958 по вопросам сравнительной педагогики» («Bibliography 1958 publications in comparative and international education», Washington, 1959), Д. Легг, «Путеводитель по изучению образования взрослых» (C. D. Legge, «Guide to studies in adult education», L., 1956—59), У. Илс и Э. Холлис, «Управление высшим образованием» (W. Eells and E. Hollis, «Administration of higher education», Washington, 1960), Р. Пфауц, «Литература по политехническому образованию и воспитанию» (R. Pfautz, «Literatur zur polytechnischen Erziehung und Bildung. Eine empfehlende Bibliographie», B., 1959), «Обзор литературы по профессиональному образованию» («Berufspädagogische Literaturübersicht. Ausgewählte Zeitschriftenliteratur», B., 1961).

Большое число библиографий по н.-и. работе в области педагогики публикуется Бюро пед. исследований амер. ун-тов (штата Иллинойс, Колумбийского и др.). Обширная библиография по этим вопросам опубликована в т. 12 за 1960 «Педагогических рефератов» («Education abstracts»), в № 5—6 «Научно-педагогических исследований» («Education research»), издаваемых ЮНЕСКО, в спец. энциклопедиях по вопросам научно-пед. исследований (Монро и Вальтера, N. Y., 1956, Харриса, N. Y., 1960). В Бюллетенях департамента по просвещению «Библиография научно-исследовательских работ по педагогике» («Bibliography of research studies in education», Washington) с 1928 по 1941 систематически публиковались данные о магистерских и докторских диссертациях и монографии ун-тов и колледжей.

Характерной чертой Б. п. за рубежом является широкое распространение внутрикнижной библиографии, совершенно обязательной для справочных изданий, монографий и крупных многотомных изданий и усиливающей их научную значимость.

Б. п. зарубежных стран — важный источник фактич. сведений. Однако при пользовании зарубежной Б. п. следует помнить, что на библиографич. трудах отражаются различные политич. позиции авторов, их принадлежность к тому или иному науч. направлению, борьба реакционных и прогрессивных тенденций в науке.

Лит.: Симон К. Р., Иностранная общая библиография, М., 1941; Кричевский Г. Г., Общие библиографии зарубежных стран, М., 1962; Schneider G., Handbuch der Bibliographie, 4 Aufl., Lpz., 1930.

Н. А. Зиневич. Москва.

БИБЛИОТЕ́КА (греч. βιβλιοθήκη, от βιβλίον — книга и θήκη —хранилище)— книгохранилище; собрание книг и других печатных и рукописных произведений, предназначенных для общественного или частного пользования; просветительное учреждение, осуществляющее собирание и хранение произведений печати, пропаганду книги и выдачу её читателям.

Б. возникли в глубокой древности: сначала они составлялись из глиняных и каменных таблиц (Ассирия, Вавилон), затем из папирусных свитков (Египет), пергаментных, а позже — бумажных рукописных книг. Наиболее известной Б. античного мира была Александрийская Б., основанная в 3 в. до н. э.

В ср. века Б. существовали преимущественно при уч. заведениях, монастырях, королевских и княжеских дворах. Представители христианской и других церквей немало сделали для сохранения произведений письменности, отражавших их идеологию, но беспощадно истребляли «языческие» книги древнего мира и книги «еретиков», боровшихся против господствовавшей церкви.

Изобретение книгопечатания в Европе (сер. 15 в.), удешевившее производство книг, создало предпосылки для более широкого развития Б. В 14 в. была основана Парижская (ныне Национальная) Б., в 1753—Б. Британского музея (Лондон), в 1800—Б. Конгресса США (Вашингтон). Развитие Б. в 19—20 вв. связано с развитием капитализма, с зарождением и историч. победами научного коммунизма и появлением первых социалистич. гос-в.

Библиотеки в дореволюционной России. Возникновение первых монастырских и церковных Б. в Древней Руси относится к 11 в.; в 1037 основана Б. при Софийском соборе в Киеве. В монастырях, а также у отдельных рус. гос. и церковных деятелей собирались довольно значительные Б., состоявшие из рукописных книг преимущественно религиозного содержания, юридических и хоз. документов, списков (копий) произведений художественной, исторической и другой лит-ры.

Экономич. и политич. развитие России 18 в. положило начало формированию новых по составу, организации и задачам Б. В 1714 указом Петра I была юридически оформлена Б. в Петербурге. Книжное собрание этой Б. было передано АН при её основании (1725) и составило основу совр. Б-ки АН СССР в Ленинграде. В нач. 19 в. в Петербурге была основана Императорская публичная Б. (ныне Б-ка им. М. Е. Салтыкова-Щедрина), в 1756 открылась Б. при Московском ун-те.

Во 2-й пол. 18—нач. 19 вв. открылось также несколько Б. научных обществ и высших уч. заведений в Петербурге, Киеве, Казани и других городах. В конце 18 в. начали появляться первые частные «Библиотеки для чтения», к-рые содействовали оживлению книгоиздательской деятельности. В 30—40-х гг. 19 в. появились публичные Б. в ряде губернских и некоторых уездных городах. В 1862 была открыта Московская публичная Б. (с 1925 — Библиотека СССР им. В. И. Ленина), возникают крупные науч. Б.: Исторического и Политехнического музеев и др. Увеличение числа гимназий и нач. школ вызвало появление новых небольших по объёму, закрытого типа, уч. Б.

Во 2-й пол. 19 в. значительно увеличивается число публичных Б. и Б. высших и средних уч. заведений. Впервые появляются многочисленные т. н. народные Б. в сельских местностях и городах; большая часть этих Б. находилась в ведении земств и местных *Комитетов и Обществ грамотности*. Царское правительство, обеспокоенное ростом Б., ввело правила, резко ограничивающие возможности комплектования народных и уч. Б.: народные и школьные Б. (см. *Библиотека школьная*) могли приобретать только книги, получившие одобрение Мин-ва нар. просвещения. В этих условиях особое значение приобрели нелегальные Б., к-рые организовывались народниками и социал-демократич. кружками и «союзами», а с конца 19 в.— местными организациями РСДРП. Временное смягчение цензурного гнёта в период революции 1905—07 позволило нар. Б. комплектоваться значительно шире. В это же время возникли первые рабочие профсоюзные Б. В 1913 в России было только 12 600 массовых Б. (объём их фондов составлял ок. 9 млн. томов). В. И. Ленин резко критиковал реакционную политику царизма в области библиотечного дела, особое внимание обращая на недоступность Б. для широких народных масс. В статье «Что можно сделать для народного образования», опубликованной в газ. «Рабочая правда» в 1913, он писал о чиновничьих комиссиях, изобретающих «...сотни формальностей и ограничений для пользования книгами...», о том, что «...наше попечительное начальство... охраняет наши богатые публичные библиотеки от улицы, от черни» (Соч., т. 19, с. 247).

В 1908 в Петербурге было основано Общество библиотековедения, к-рое в 1910—15 издавало журнал «Библиотекарь». В 1911 был созван 1-й Всероссийский съезд по библиотечному делу (Петербург). В 1913 в Москве открылись первые библиотечные курсы (при Народном ун-те им. Шанявского).

Библиотеки в СССР. Вел. Окт. социалистич. революция поставила перед Б. новые цели и задачи, связанные с социалистич. строительством как в области нар. х-ва, так и в области политико-просветительной работы среди трудящихся. Развитие сов. Б. характеризуется громадным количественным ростом и дифференциацией библиотечной сети, коренным изменением состава библиотечных фондов, форм и методов работы с читателями.

Рост числа Б. начался уже в 1917—20, хотя состояние книгоиздательского дела ещё не обеспечивало достаточного пополнения их фондов, а неграмотность значительной части населения снижала эффективность библиотечной работы. Массовые Б. в городе и на селе,

широко развернувшаяся сеть Б. в Красной Армии выполняли большую политич. работу в тяжёлых условиях гражданской войны и иностранной военной интервенции. Директивы партии и правительства и многочисленные личные указания В. И. Ленина, уделявшего Б. исключительно большое внимание, обеспечили перестройку библиотечной работы и формирование Б. нового типа. В 1918 СНК был издан декрет «Об охране библиотек и книгохранилищ», 3 ноября 1920 «О централизации библиотечного дела в РСФСР». На Наркомпрос была возложена координация руководства Б. всех типов и ведомств, создана система библиотечных коллекторов для комплектования Б. Вопросы библиотечного дела рассматривались на съездах по внешкольному образованию и съездах Политпросветов. Н. К. Крупская в статье «Один из заветов Владимира Ильича» писала: «Мы бедны,и именно поэтому мы должны давать побольше средств на библиотечное дело. Ибо библиотека — самый экономный, самый целесообразный способ приближения книги к массе» («Н. К. Крупская о библиотечном деле», [сб.], 1957, с. 71). С 1923 начинает издаваться журн. «Красный библиотекарь» (с 1946— «Библиотекарь»). В дальнейшем рост издательского дела в СССР обеспечил расширение комплектования Б. и дал им возможность стать опорными базами культурной революции, совершённой в СССР в годы первых пятилеток.

Сеть Б. росла за счёт увеличения числа массовых Б. в городах и особенно в сельских местностях вследствие увеличения числа школ, вузов и науч. учреждений, сеть технич. Б.—благодаря увеличению числа Б. на предприятиях и в органах руководства нар. х-ном.

В годы Вел. Отечеств. войны сов. Б. потерпели огромный урон. Книжные фонды многочисленных Б., оказавшихся на оккупированной врагом территории, были полностью или в значительной своей части уничтожены. Для восстановления Б. в освобождённых областях правительством был организован спец. гос. фонд лит-ры, передавший Б. более 10 млн. книг. Новый подъём издательского дела в послевоенные годы обеспечил дальнейшее развитие сети научных, технических, массовых и уч. Б., общее число к-рых к концу 1961 было почти 400 000, в т. ч. ок. 200 000 школьных Б.; общий объём фондов Б. вырос до 1,9 млрд. томов. По числу Б. и по обеспеченности населения книжными фондами СССР обогнал все капиталистич. страны; на 100 жителей СССР приходится библиотечных книг в 8 раз больше, чем в США. Количество массовых Б. в СССР в сравнении с 1940 увеличилось на 44%, их книжные фонды возросли почти в 4 раза, число читателей достигло 70 млн.

В сентябре 1959 ЦК КПСС принял постановление о состоянии и мерах улучшения работы библиотек. ЦК поставил перед Б. задачу активно, всесторонне пропагандировать хорошую, нужную книгу, продвигать её в самые широкие массы, прививать вкус к чтению, направлять интересы читателей, содействовать рабочим, колхозникам, интеллигенции в совершенствовании своих знаний и формировании эстетич. вкусов, в овладении новейшими достижениями науки и техники, всячески способствовать политехнич. образованию, воспитанию высоких моральных качеств у молодёжи. Значение деятельности Б. усиливается в совр. условиях, когда сливаются воедино обучение, воспитание и производительный труд молодёжи, когда приобретают значительный размах заочное обучение и самостоятельная работа сов. людей над повышением общеобразовательного, идейно-политического, культурно-технич. уровня и деловой квалификации.

Наиболее широкая сеть массовых общедоступных Б., построенная по территориальному признаку, находится в ведении мин-в культуры союзных республик (см. статьи о союзных республиках). В состав этой сети входят сельские, районные, городские, самостоятельные детские (см. *Библиотека детская*), областные, республиканские, гос. Б. и 2 центральные Б. общесоюзного значения (им. В. И. Ленина в Москве и им. М. Е. Салтыкова-Щедрина в Ленинграде). Последние выполняют функции гос. книгохранилищ и обслуживают широчайшие круги специалистов всех отраслей науки и нар. х-ва, педагогов, врачей и т. д. Широкая сеть массовых профсоюзных Б. обслуживает трудящихся по месту их работы.

В ведении мин-в просвещения находятся наиболее многочисленные группы Б.— библиотеки ср. и нач. школ, а также пед. ин-тов. Имеются спец. Б. по нар. образованию: *Библиотека государственная по народному образованию имени К. Д. Ушинского* и *Библиотека государственная по народному образованию имени Я. С. Гогебашвили*.

Широкая сеть науч. Б. находится в ведении академий наук и других ведомств, располагающих исследовательскими учреждениями и вузами. Крупнейшими Б. этой группы являются Библиотека АН СССР в Ленинграде, Фундаментальная библиотека Отделения общественных наук АН СССР в Москве, Научная библиотека им. А. М. Горького Моск. гос. ун-та. Низовая сеть технич. Б. обслуживает непосредственно предприятия пром-сти, с. х-ва и транспорта. Имеется ряд крупных отраслевых технич. Б., находящихся в ведении соответствующих мин-в и гос. комитетов и Гос. публичная научно-технич. библиотека СССР.

В 1959 при Мин-ве культуры СССР создана Гл. библиотечная инспекция, на к-рую возложены функции гос. контроля за деятельностью Б. всех ведомств. К библиотечной работе привлекается широкая общественность.

Для подготовки кадров библиотечных работников в СССР существуют 4 *библиотечных института* (в Москве, Ленинграде, Харькове и Улан-Удэ), библиотечные отделения при нек-рых ун-тах и пед. ин-тах, библиотечные техникумы и библиотечные отделения техникумов, а также курсовая сеть при крупнейших гос. Б. (см. *Библиотечно-библиографическое образование*).

Сведения о Б. за рубежом приведены в статьях о странах, напр. *Болгария*, *Великобритания* и др.

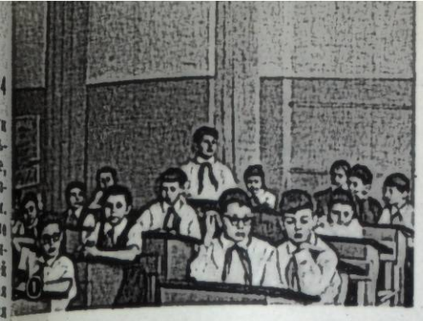
Лит.: Ленин о библиотечном деле, [Сборник], М., 1963; Н. К. Крупская о библиотечном деле. [Сборник], М., 1957; Сборник руководящих материалов по библиотечной работе, М., 1963; Библиотечное дело в СССР. Сборник статей, М., 1957; 40 лет библиотечного строительства в СССР, М., 1958; Васильченко В. Е., История библиотечного дела в СССР. Учебник..., М., 1958; Абрамов К. И. и Васильченко В. Е., История библиотечного дела в СССР. Учебник..., М., 1959.

М. М. Клевенский. Москва.

БИБЛИОТЕ́КА ГОСУДА́РСТВЕННАЯ ПО НАРО́ДНОМУ ОБРАЗОВА́НИЮ И́МЕНИ К. Д. УШИ́НСКОГО Академии педагогических наук РСФСР (ГБНО) (Москва). Организована в 1925 сначала как справочная библиотека Наркомпроса РСФСР, в 1932 переименована в Центральную библиотеку по народному образованию, а в 1939 реорганизована в Государственную библиотеку по народному образованию. В 1944 библиотека вошла в систему н.-и. учреждений Академии пед. наук РСФСР, в 1945 ей присвоено имя К. Д. Ушинского.

Библиотека относится к числу крупных гос. научных и публичных библиотек СССР. Её фонды составляют (июль 1963) св. 1 млн. книжных единиц произведений печати, в т. ч. 152 тыс. книжных единиц иностранной лит-ры.

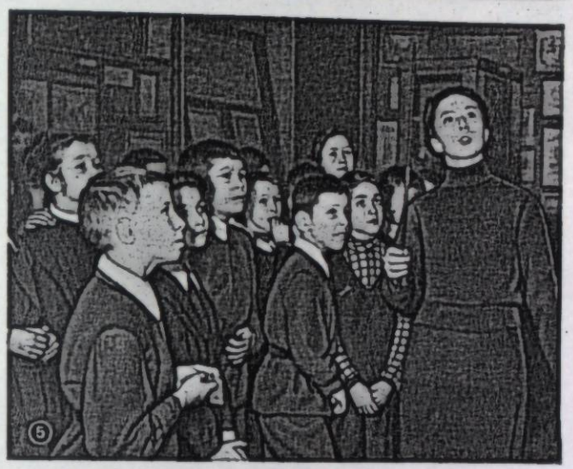
В фондах библиотеки широко представлена марксистско-ленинская лит-ра, имеется обширная пед. лит-ра по нар. образованию, теории и истории педагогики,

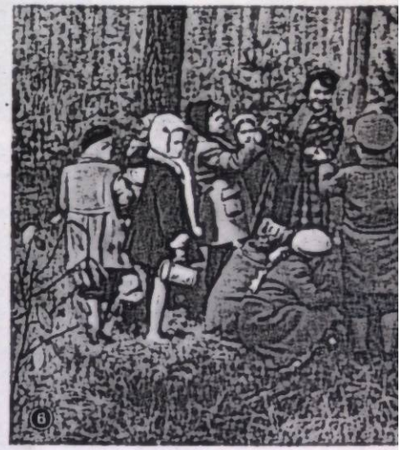


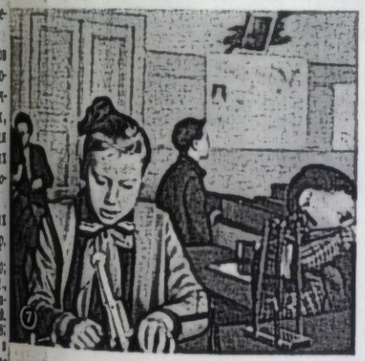






















К ст. Беседа. 1. Трудный вопрос. 2. С ответом ученицы не все согласны. К ст. Внеклассная работа. 3. Пионерское звено обсуждает план работы. 4. Знакомство с архитектурными памятниками Москвы. 5. В Музее Революции. Москва. 6. На экскурсии в лесу. 7. На занятиях кружка юных конструкторов. 8. Оформление стенгазеты. 9. Обсуждение работ членов кружка рисования. 10. Новые книги для школьной библиотеки. Бурятская АССР. 11. В летней читальне. 12. Интересный рассказ.





















К статьям Библиотека детская, Библиотека школьная. 1. Юношеский читальный зал Библиотеки СССР им. В. И. Ленина. 2. Ра с каталогом. Городская детская библиотека им. Гайдара. Великие Луки. 3. Читальный зал в школьной библиотеке. Моск 4. Встреча юных читателей с Л. Кассилем. 5. Беседа о новых книгах. Дом детской книги. Москва. 6. Свободный доступ к кни 7. Библиотечный актив за работой в школьной библиотеке. 8. В одном из читальных залов Краевой детской библиотеки Н. К. Крупской. Барнаул. 9. На выставке в Доме детской книги. Москва. 10. К. И. Чуковский в детской библиотеке, основанной его средства. Переделкино. Московская область.

детской и пед. психологии, пед. образованию. В библиотеке собраны также материалы, характеризующие развитие нар. образования в СССР (постановления, программы, уч. планы, учебники, методики, руководства по учебно-воспитательной работе и др.).

Книжный фонд библиотеки отражён в генеральном алфавитном (служебном), алфавитном и систематическом каталогах отечественных и зарубежных изданий.

Наряду с содействием н.-и. деятельности ин-тов Академии пед. наук РСФСР, библиотека широко обслуживает лит-рой, библиографич. материалами, справками и консультациями по вопросам педагогики и нар. образования науч. работников, учителей и других работников нар. образования, а также гос., партийные и общественные организации Российской Федерации и союзных республик, оказывает практич. помощь пед. библиотекам СССР. Библиотека широко практикует книжные выставки, обзоры новых изданий по пед. наукам и нар. образованию, встречи авторов с читателями и т. д.; ведёт работу над классификацией пед. лит-ры для библиографич. картотек; регулярно публикует текущую пед. библиографию, издаёт работы по ретроспективной и рекомендательной пед. библиографии. Библиотека участвует также в издании информационного указателя библиографич. списков и картотек Гос. библиотеки СССР им. В. И. Ленина и сводного бюллетеня новых иностранных книг Всесоюзной гос. библиотеки иностранной лит-ры.

В библиотеке имеются межбиблиотечный и международный библиотечный абонементы, ведётся книгообмен с научными пед. учреждениями, библиотеками и организациями Советского Союза, стран нар. демократии и других стран мира. *Н. А. Сундуков.* Москва.

БИБЛИОТЕ́КА ГОСУДА́РСТВЕННАЯ ПО НАРО́ДНОМУ ОБРАЗОВА́НИЮ ИМЕНИ Я. С. ГОГЕБАШВИ́ЛИ (Тбилиси). Основана в 1927 при Наркомпросе Грузии. В 1930—37 библиотека входила в состав Ин-та повышения квалификации учителей. В 1937 была передана Н.-и. ин-ту педагогики. В 1940 библиотеке было присвоено имя Я. С. *Гогебашвили*, и она была превращена в самостоятельное республиканское учреждение.

В фондах библиотеки широко представлена марксистско-ленинская лит-ра, имеется обширная пед. лит-ра. Фонды библиотеки составляют (май 1962) 1 млн. книжных единиц произведений печати: из них 770 тыс. книжных единиц пед. лит-ры. Фонды библиотеки включают нек-рые ценные коллекции, напр.: печатные издания Кавказского уч. округа, библиотеку б. Горийской учит. семинарии, дубликаты библиотеки Центрального архива Груз. ССР, в числе к-рых имеются редкие издания книг (в т. ч. издания Авлабарской подпольной типографии), а также библиотеку груз. учёного-историка М. Джанашвили, в к-рую входит вся груз. периодика конца 19—нач. 20 вв. и коллекции многих педагогов и общественных деятелей (И. Гомелаури, Л. *Боцвадзе* и др.).

Библиотека ведёт большую работу по библиографированию пед. лит-ры. Составлена аналитич. картотека дореволюционных и сов. журналов и газет, описаны статьи по нар. образованию и педагогике из общих журналов. Библиотекой составлены и изданы: «Библиография груз. букваря» (1941, 2 изд. 1960), «Библиография Я. С. Гогебашвили» (1940, 2 изд. 1961) и др. Библиотека располагает картотеками на груз. и рус. языках по библиографии пед. периодики, груз. педагогов и др. В библиотеке имеются заочный и межбиблиотечный абонементы. Тесную связь библиотека поддерживает с Н.-и. ин-том педагогики и другими науч. учреждениями Грузии, имеет филиал в Мин-ве просвещения Груз. ССР. *Г. Г. Гиоргидзе.* Тбилиси.

БИБЛИОТЕ́КА ДЕ́ТСКАЯ в СССР. Обслуживает школьников 1—8-х классов включительно, а также детей дошкольного возраста, умеющих читать. Вся работа Б. д. направлена на коммунистическое воспитание подрастающего поколения, на оказание помощи уч-ся в глубоком усвоении основ наук, на воспитание культуры чтения уч-ся. Книжный фонд Б. д. комплектуется в соответствии с задачами коммунистич. воспитания, а также с учётом возрастных особенностей читателей. При комплектовании библиотеки необходимо отобрать из всей издающейся для детей лит-ры лучшие, наиболее актуальные общественно-политические, научно-популярные и художественные произведения. В фонде Б. д. должна быть также разнообразная справочная лит-ра: словари, энциклопедии и пр. Большое место в фонде занимает периодическая печать:—центральные газеты: «Пионерская правда», «Комсомольская правда», областные детские и юношеские газеты и журналы; журналы: «Веселые картинки», «Мурзилка», «Пионер», «Юный техник» и пр. В Б. д. обязательно должна быть методич. лит-ра по руководству чтением детей. От качества комплектования в значительной мере зависит содержание работы Б. д.

В России Б. д. начали создаваться в последней четверти 19 в. по инициативе прогрессивной общественности. Первая русская Б. д. общественного пользования была организована в 1870 в Кронштадте. Деньги на организацию этой б-ки собирались по подписке. Б-ка имела свой печатный каталог. В 1899, к 100-летию со дня рождения А. С. Пушкина, городская управа Кишинёва после настойчивого ходатайства учителей открыла детскую бесплатную общественную библиотеку-читальню, получившую имя великого поэта. В этой б-ке широко применялось чтение вслух, лит. утренники и экскурсии, составление списков рекомендательной лит-ры. В первый же год в неё записалось ок. 1 900 юных читателей; в 1905 она была закрыта властями.

Как самостоятельный тип культурно-просветительного учреждения Б. д. стали создаваться только после революции 1905—07. К 1911 они были открыты в Москве, Петрограде, Киеве и других крупных городах, а также в провинциальных центрах. Но почти все Б. д. были платными, а поэтому малодоступными для широких слоёв населения. В 1911 Всероссийский съезд по библиотечному делу постановил создавать бесплатные Б. д. с выдачей книг на дом и читальней, а также организовать при бесплатных городских б-ках отделения для работы с детьми гор. бедноты. Но таких детских учреждений до Вел. Окт. социалистич. революции было очень мало, а книги дети могли получать гл. обр. в б-ках при уч. заведениях (см. *Библиотека школьная*).

После Вел. Окт. революции в стране началась повсеместная организация Б. д. В. И. Ленин требовал «...устремлять внимание на то, чтобы даже д е т и могли пользоваться богатыми коллекциями книг» (Соч., т. 19, с. 247). Большое внимание организации Б. д. и руководству ими уделяла Н. К. Крупская. «Детское чтение, — писала Крупская, — играет крупную роль в жизни ребят, гораздо более крупную роль, чем в жизни взрослых. Книга, прочитанная в детстве, остается в памяти чуть ли не на всю жизнь и влияет на дальнейшее развитие ребят» (Пед. соч., т. 3, 1959, с. 647).

Спец. декретами СНК РСФСР от 3 и 12 ноября 1920 Б. д. были включены в единую гос. сеть общедоступных и бесплатных б-к. Руководил работой всех массовых б-к Наркомпрос РСФСР. В 1921 состоялась первая конференция по вопросам детского чтения. На ней говорилось о роли чтения детей в системе коммунистич. воспитания (см. *Чтение детское*). С 1930 по 1945 Б. д. находились в ведении наркомпросов союзных республ-

лик, затем в ведении Комитетов по делам культурно-просветительных учреждений при Совнаркомах, а с 1946 при Советах Министров союзных республик. С 1953 Б. д. перешли в систему Мин-ва культуры СССР.

Сеть Б. д. и их книжные фонды непрерывно растут. В 1934 в стране была 301 Б. д. с книжным фондом в 2,3 млн. экземпляров, в 1940—1 239 с 10,2 млн. экземпляров, в 1950—2 160 с 16,9 млн. экземпляров и в 1963—св. 5 тыс. с книжным фондом св. 85 млн. экземпляров.

В основе работы Б. д. лежит индивидуальное руководство чтением. Ведущее место занимают беседы с читателями при выборе и обмене книг у книжных выставок, картотек, каталога и пр. Составляются индивидуальные рекомендательные списки книг (см. *Библиография детской литературы*). Б. д. применяют и разнообразные формы массовой работы: чтение вслух и рассказывание, лит. утренники — тематические или посвящённые определённым датам, творчеству детского писателя и пр. Со старшими читателями Б. д. проводят обсуждения книг, читательские конференции, лит. вечера, конкурсы, т. н. путешествия по книгам, встречи с замечательными людьми и пр. Как индивидуальная, так и массовая работа Б. д. проводится дифференцированно, с учётом возрастных особенностей читателей, поэтому в крупных Б. д. имеются абонементы и читальные залы отдельно для детей младшего и старшего возрастов.

Совместным приказом министра культуры РСФСР и министра просвещения РСФСР от 8 сент. 1960 «Об улучшении библиотечного обслуживания детей школьного возраста» на обл., краевые, респ. и гор. Б. д. возложены обязанности методич. центров для б-к всех ведомств, ведущих работу с детьми. Как центры методич. помощи Б. д. проводят большую работу. Для школьных библиотекарей совместно с роно и гороно и ин-тами усовершенствования учителей они организуют семинары по повышению квалификации, помогают в организации книжного фонда школьных б-к, руководят комплектованием и пр. В Б. д. создаются спец. методич. уголки для библиотекарей и родителей, где собраны методич. пособия, картотеки и рекомендательные указатели, помогающие в отборе книг для чтения и в организации его в условиях школы и дома. Б. д. оказывает школам практич. помощь, выделяя книжные передвижки, создавая пункты выдачи в школах, имеющих ограниченный книжный фонд.

Всесоюзным центром методич. помощи Б. д. является Гос. б-ка им. В. И. Ленина. Разработкой вопросов теории и практики внеклассного чтения занимаются также Гос. публичная б-ка им. М. Е. Салтыкова-Щедрина в Ленинграде, Н.-и. ин-т художественного воспитания АПН РСФСР, кафедры детской лит-ры и библиотечной работы с детьми в гос. библиотечных ин-тах, нек-рые кафедры педагогики пед. вузов, *Дом детской книги* Мин-ва просвещения РСФСР в Москве и его филиал в Ленинграде.

Лит.: Ленин о библиотечном деле, [Сборник], М., 1960; Н. К. Крупская о библиотечном деле, [Сборник], М., 1957; «Об улучшении библиотечного обслуживания детей школьного возраста». Приказ Министра культуры РСФСР и Министра просвещения РСФСР от 8 сентября 1960 г., в кн.: Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР, М., 1960, № 39; «О состоянии и мерах улучшения библиотечного дела в стране». Постановление ЦК КПСС, «Вопросы идеологической работы», Сб., М., 1961, с. 209—15; Детская библиотека. Практическое пособие для детского библиотекаря, М., 1958; Житомирова Н., Воронец В., Серова Н., Руководство чтением детей в библиотеке, М., 1959; О чтении детей. (Из опыта индивидуального руководства чтением детей в библиотеке), М., 1960; В помощь детским и школьным библиотекам, М., 1962; В помощь детским и школьным библиотекам, М., 1963. *А. А. Хренкова.*

Москва.

БИБЛИОТЕ́КА ШКО́ЛЬНАЯ — библиотека при школе, обеспечивающая учащихся и учителей учебной, научной, художественной литературой и периодикой. Задача Б. ш. — всемерно способствовать процессу обучения и воспитания уч-ся, помогать им в изучении предметов уч. программы, в прочном усвоении основ наук, всестороннее расширять знания уч-ся, содействовать осуществлению политехнич. обучения, учить самостоятельно работать с книгой. Большую роль Б. ш. играет в самообразовании уч-ся и тем самым в расширении их кругозора, развитии индивидуальных способностей. Выполняя задачи коммунистич. воспитания, стоящие перед школой, Б. ш. способствует нравственному и эстетич. воспитанию детей, прививает им интерес и любовь к труду и готовность к общественно полезной деятельности.

В России школьные или ученические б-ки создавались с давних пор при уч. заведениях разных видов: гимназиях, кадетских корпусах, реальных училищах, церковно-приходских школах и пр. Отбор лит-ры определялся идеологич. и пед. задачами, стоявшими перед уч. заведением. Вскоре после Вел. Окт. социалистич. революции декретом СНК РСФСР (3 ноября 1920) Б. ш. были включены в единую гос. библиотечную сеть. В 20-е гг. была сделана попытка ликвидировать б-ки при школах и заменить их передвижками от детских б-к. В штате школ I и II ступени упразднили должность библиотекаря, его работу выполнял один из учителей школы, с оплатой за дополнительную нагрузку из расчёта 6 час. в неделю. Однако жизнь показала, что школа не может нормально работать, не имея хотя бы небольшой библиотеки, и школы постепенно восстанавливали их. Большую роль Б. ш. в жизни школы, в воспитании и обучении детей неоднократно подчёркивала в своих статьях и выступлениях Н. К. Крупская. Она писала: «Школьные библиотеки имеют громадное значение. Без привычки читать, без уменья пользоваться книгой, находить нужную книжку нельзя вырастить настоящего культурного человека. Большинство ребят страшно любят читать. Но надо, чтобы школьная библиотека стала на высоту задачи, надо, чтобы опытные библиотекари массовых библиотек помогали детским библиотекам» («Забота о школьных библиотеках», см. журн. «Красный библиотекарь», 1938, № 12, с. 4). Крупская раскрывала причины, мешавшие наладить работу Б. ш., и указывала пути их устранения. Она писала, что для упорядочения комплектования Б. ш. необходимо из общей сметы расходов школы выделить бюджет Б. ш. в самостоятельный, нужно подготовить кадры её работников. Б. ш. должно быть отведено удобное помещение, должна издаваться спец. удешевлённая лит-ра с учётом материальных возможностей школ. Помогать Б. ш. обязаны детские б-ки, выделять им передвижки, оказывать методич. помощь.

При активном участии Крупской было подготовлено принятое в 1936 СНК СССР постановление «О развёртывании сети школьных библиотек и издании литературы для них». Это постановление потребовало от органов нар. образования более внимательного отношения к Б. ш.; наркомпросам предписывалось выделить из своих бюджетов средства на приобретение книг для Б. ш.; издательствам Детгиз, «Молодая гвардия» и др.— обеспечить выпуск удешевлённых книг для пополнения школьных библиотек, а также специальной серии «Школьная библиотека».

Обычно Б. ш. обслуживают уч-ся, начиная с 3-4 классов, а для учеников 1-го и 2-го классов Б. ш. выделяют передвижки, с к-рыми работают учителя непосредственно в классе. Б. ш. имеют каталоги, библиографические издания и картотеки. Очень важно научить детей самостоятельно выбирать книжки, пользоваться каталогом.

В книжный фонд Б. ш. входят: художественная лит-ра, рус. и иностр. классика, совр. художественная и научно-популярная лит-ра, пед. лит-ра, уч. программы и методич. пособия, периодика. Большое значение

имеет правильный подбор книг: «Важно подбирать книги для школьных библиотек, учитывая круг интересов ребят, уровень их знаний...» («Заботиться о всестороннем развитии детей», в сб. «Н. К. Крупская о библиотечном деле», 1957, с. 651).

Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) стал руководством к действию и для Б. ш., к-рые свой план работы составляют на основе общего плана учебно-воспитательной работы школы. Б. ш. активно участвуют в работе школы, являясь центром руководства *внеклассным чтением*. Характерная особенность работы Б. ш. состоит в массовости; вместе с педагогами она руководит чтением целых классов. В начале уч. года библиотекарь вместе с преподавателями просматривают имеющуюся в библиотеке дополнительную лит-ру по предметам и определяют последовательность её чтения. На уроках преподаватели рекомендуют уч-ся книги, а в б-ке устраиваются выставки, создаются рекомендательные списки, плакаты, картотеки, помогающие найти нужную книгу. Школьный библиотекарь помогает равномерно распределить нагрузку уч. программы. Зная планы всех преподавателей, библиотекари за 2—3 недели до того, как в классе начнётся изучение новой темы, проводят соответствующую подготовку. Напр., перед изучением к.-л. лит. произведения в б-ке устраивается выставка, на к-рой уч-ся найдут не только изучаемое, но и другие произведения автора, критико-библиографич. материал, иногда отзывы своих товарищей о книге. Темы для работы с книгой намечаются с учётом наличия книг в школьной б-ке и возможности привлечения книг из других б-к (путём использования межбиблиотечного абонемента).

Большую работу Б. ш. ведут в помощь преподавателям, облегчая им подготовку к занятиям, устраивают выставки, проводят беседы и обзоры по отдельным проблемам. Постоянно наблюдая своих читателей, школьный библиотекарь помогает учителю лучше узнать уч-ся, их интересы, запросы, характер, найти правильный путь воспитания детей.

Используя разные формы и методы работы, Б. ш. развивает и углубляет интерес школьников к книге и чтению, стремится привлечь к чтению книг также и тех уч-ся, к-рые читать не любят. Эта категория школьников требует особой, кропотливой работы. Нередко она начинается с того, что детям даются поручения, имеющие лишь косвенное отношение к книгам: передвинуть стеллаж, принести в библиотеку стулья, необходимые при проведении беседы, и пр. Ребята постепенно привыкают забегать в библиотеку, зная, что библиотека нуждается в их помощи. А поручения становятся сложнее и всё больше приближают школьников к работе с книгой (ребята подклеивают переплёты, делают кармашки для формуляров, записывают в читательские формуляры книги, подшивают газеты и пр.). На каком-то этапе библиотекарь попросит уже и о серьёзной помощи: в библиотеку поступило много новых книг, а времени у библиотекаря мало, не сможет ли друг б-ки прочитать одну из них (заранее подбирается книга, к-рая должна заинтересовать уч-ся). О прочитанном нужно рассказать: интересно ли было читать, каково содержание и стоит ли это произведение предлагать ребятам. Методы привлечения могут быть различные, но все они должны приводить к тому, чтобы книга постепенно становилась другом школьника.

Вместе с пионерской организацией школы б-ка участвует в воспитании общественной активности детей, прививает им любовь к общественно полезному труду. В Б. ш. усвоение библиотечных знаний и приобщение детей к практически полезной деятельности проводятся в формах, увлекающих и самых маленьких и старших ребят. Ученики младших классов устраивают в б-ке «книжкину больницу», в к-рой становятся «докторами Айболитами» и «лечат» заболевшие книги. Старшие ребята организуют с помощью библиотекаря и педагогов школьные пионерские музеи и лектории, в к-рых с успехом выступают как экскурсоводы и лекторы. Обученные библиотекарем, они делают обзоры новых книг в классах или по школьному радио, работают в передвижках младших классов, ведут учёт посещаемости б-ки по всем классам школы.

Во многих школах работают пионерские лектории. Пионеров-лекторов выделяют педагоги и библиотекари школы из уч-ся, к-рые серьёзно интересуются определёнными предметами: химией, физикой, художественной лит-рой, музыкой, живописью, путешествиями в космос и пр. Такие ребята охотно читают доступную им дополнительную лит-ру, систематически следят за книжными новинками и появляющимися в периодич. печати статьями. С помощью педагогов и библиотекаря они готовят беседы-лекции и затем выступают с ними в классах и пионерских отрядах своей и других школ, привлекая к чтению широкие массы уч-ся.

См. также статьи *Библиотека детская, Чтение детское, Книга для детей.*

Лит.: Ленин В. И., К проекту декрета СНК «О централизации библиотечного дела в республике», Ленинский сборник, т. 35, М., 1945; Крупская Н. К., Внимание детским библиотекам, в её сб.: О библиотечном деле, М., 1957; её же, Роль детской библиотеки и библиотекаря в современных условиях, там же; Покровская А. К., О работе детских и школьных библиотек, 2 изд., М., 1919; Библиотечная работа с детьми, под ред. Н. Херсонской, М.—Л., 1926; Будная Л., Ученическая библиотека в начальной школе, 4 изд., М., 1953; Колокольцев И. В., О работе школьной библиотеки, М., 1947; Недавецкая В. Н., Баранкова В. Ф., О работе школьной библиотеки, М., 1953; Положение о школьной библиотеке, Минимум библиотечной техники для библиотек школ Мин-ва Просвещения РСФСР, М., 1963, № 51; Повседневно руководить чтением, «Народное образование», 1960, № 3; Сетин Ф. И., Работа школьной библиотеки, М., 1961; Библиотека в жизни школы, Московский гор. ин-т усовершенствования учителей, в. 1—2, М., 1957—60; Левитин И., От школьной библиотеки зависит многое, «Народное образование», 1962, № 1; Соцердотов Н., Улучшить руководство школьными библиотеками, «Народное образование», 1959, № 6; Пушкарева М., О работе школьного библиотекаря, «Литература в школе», 1959, № 1.

С. П. Бурмистрова. Москва.

БИБЛИОТЕ́КА ЮНОШЕ́СКАЯ — культурно-просветительное учреждение, обслуживающее книгами, журналами и газетами старшеклассников общеобразовательных школ, учащихся профессионально-технических и средних специальных учебных заведений, работающую молодёжь. Деятельность Б. ю. — одно из средств идейно-политического, нравственного и эстетического воспитания молодого поколения. Руководя чтением юношей и девушек, работники б-ки помогают им приобрести разносторонние знания и культурные навыки. Первой такой б-кой явилась Московская городская юношеская б-ка, созданная в 1941. В годы Вел. Отечеств. войны в Москве образовалось ещё несколько Б. ю. В 1962 в СССР было 97 юношеских б-к. Кроме Б. ю., молодых читателей обслуживают в СССР все б-ки, предназначенные для взрослых. Многие общие б-ки, начиная с таких, как Гос. б-ка СССР им. В. И. Ленина и Гос. публичная б-ка им. М. Е. Салтыкова-Щедрина, имеют отделения и залы для детей и юношей.

БИБЛИОТЕ́ЧНО-БИБЛИОГРАФИ́ЧЕСКОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ — специальное образование, имеющее целью подготовку и повышение квалификации специалистов по библиотечному делу и библиографии для библиотек и библиографических учреждений страны.

До Вел. Окт. социалистич. революции в России не было ни одного спец. гос. библиотечного уч. заведения. В 1913 в Москве при Нар. ун-те им. А. А. Шанявского (см. *Шанявского университет*) открылись краткосрочные библиотечные курсы, содержавшиеся за счёт

взносов слушателей и средств благотворительности. Краткосрочные курсы библиотекарей организовывались (главным образом земствами) и в ряде других городов.

После Вел. Окт. социалистич. революции по инициативе Н. К. Крупской была организована (1919) при Наркомате по просвещению библиотечная семинария. С этого времени — впервые в истории — в СССР начинает создаваться и развиваться единая гос. система Б.-б. о.

В сентябре 1918 в Петрограде были созданы инструкторские курсы по внешкольному образованию, реорганизов. 28 ноября 1918 в Ин-т внешкольного образования с книжно-библиотечной группой (с 1921 книжно-библиотечный ф-т). В 1924 он был преобразован в Пед. ин-т политико-просветительной работы им. Н. К. Крупской, имевший библиотечный ф-т, а в 1925 — в Коммунистич. политико-просветительный ин-т с библиотечным ф-том. В Москве в 1923 были открыты Высшие политико-просветительные курсы, преобразованные через год в Политико-просветительный ин-т, в к-ром велась подготовка библиотекарей (в 1927 он был объединён с *Академией коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской*). Подготовка библиотекарей высшей квалификации в эти годы осуществлялась также на библиотечных отделениях в 23 политико-просветительных и пед. ин-тах СССР.

По постановлению СНК СССР от 7 июня 1930 был организован Моск. библиотечный ин-т (частично на основе библиотечного отделения Академии коммунистич. воспитания) с трёхлетним, в дальнейшем четырёхлетним сроком обучения. При нём были созданы шестимесячные курсы для рабочих-выдвиженцев, в 1931 — вечернее отделение, в 1933 — отделение детских библиотек. В библиотечные ин-ты реорганизованы также Харьковский политпросветинститут (1934) и Ленинградский, имевший до этого в своём составе библиотечный ф-т (1941). При ин-тах были открыты ф-ты культурно-просветительной работы: в Московском (1949), Харьковском (1955), Ленинградском (1957). В 1960 открыт Восточно-Сибирский библиотечный ин-т в Улан-Удэ.

В союзных республиках подготовка библиотекарей с высшим спец. образованием осуществляется в ун-тах (в Ашхабаде, Баку, Вильнюсе, Ереване, Риге, Тарту, Фрунзе) и пед. ин-тах (в Алма-Ате, Ташкенте, Минске, Тбилиси).

Подготовка библиотекарей средней квалификации была начата с 1925 на политпросветотделениях совпартшкол и на политпросветительных и библиотечных отделениях пед. техникумов. В 1929 открыты первые библиотечные техникумы в Ярославле, Ленинграде, Самаре. С 1948 по 1957 подготовка работников профсоюзных библиотек осуществлялась на библиотечном ф-те Ленинградской высшей школы профдвижения ВЦСПС, дававшем высшее библиотечное образование. В 1940 только в РСФСР было 38 библиотечных техникумов и библиотечных отделений. До 1956 библиотекари средней квалификации, гл. обр. сельские, готовились также при областных и крупных районных библиотеках путём библиотечного ученичества. С 1927 широко развивается заочное обучение библиотекарей в ин-тах и техникумах, контингент заочников значительно превышает количество обучающихся на дневных и вечерних отделениях.

В 1934 организована аспирантура в библиотечных и пед. ин-тах, и.-и. ин-те библиотековедения, крупнейших научных библиотеках. В 1963 аспирантура имелась в Московском и Ленинградском ин-тах; право присвоения учёной степени канд. пед. наук по специальности библиотековедения и библиографии имеет только Моск. библиотечный ин-т.

В сентябре 1959 ЦК КПСС принял постановление «О состоянии и мерах улучшения библиотечного дела в стране», в к-ром большое внимание уделено развитию и улучшению Б.-б. о.

Библиотечные институты (в Москве, Ленинграде, Харькове, Улан-Удэ) готовят библиотекарей-библиографов высшей квалификации по специальностям: массовых и научных библиотек; детских библиотек. С 1959/60 уч. г. в Московском и Ленинградском библиотечных ин-тах организованы спец. отделения по подготовке библиотекарей-библиографов для технич. библиотек.

Библиотечные техникумы и отделения готовят библиотекарей ср. квалификации для сельских, колхозных, районных, городских и детских библиотек. В библиотечных техникумах имеются трёхгодичные группы для лиц, окончивших 8 классов ср. школы, и отделения, куда принимаются лица со ср. образованием.

В 1962 в СССР было 17 библиотечных техникумов и 62 библиотечных отделения в культурно-просветительных школах и училищах. С 1960 подготовка библиотекарей ср. квалификации начата также в старших классах ср. школ с производственным обучением по специальности «библиотечное дело».

Студенты ин-тов и техникумов получают знания в следующих отраслях: общественные науки (история КПСС, политическая экономия, марксистско-ленинская философия, основы научного коммунизма, основы научного атеизма, история СССР, история зарубежных стран — в ин-тах); пед., психологич. и пропагандистские основы библиотечного дела (педагогика, психология — в ин-тах и техникумах); основы совр. естествознания (в ин-тах), основы с. х-ва, основы пром. производства, основы с.-х. производства (в ин-тах и техникумах); художественная литература, библиография (лит-ра — русская, народов СССР, зарубежная и детская, библиография — общая и отраслевые — в ин-тах и техникумах, история книги — в ин-тах); теоретич. и практич. основы библиотечной работы, её методы и техника (библиотековедение, история библиотечного дела в СССР и за рубежом — в ин-тах, организация библиотечных фондов и каталогов — в ин-тах, библиотековедение — организация фондов и каталогов, культура речи, плакатное и переплётное дело — в техникумах). Библиотечная профессия в СССР рассматривается и как педагогическая, поэтому уч. планы и программы имеют пед. направленность.

В уч. план отделения для работников технич. библиотек введён ряд дисциплин по вопросам социалистич. производства, история нар. х-ва СССР, история науки и техники, экономич. география СССР и зарубежных стран, экономика и организация пром. предприятий и др.; значительно расширено преподавание иностранных языков.

С 1962 при библиотечных ин-тах созданы одногодичные заочные курсы повышения квалификации руководящих библиотечных работников.

В 1962 высшее и среднее спец. Б.-б. о. получили св. 40 тыс. чел., в т. ч. 12 тыс. — в библиотечных ин-тах и 25 тыс. в ун-тах и пед. ин-тах. В связи с широким развитием после XXII съезда КПСС библиотечного дела на общественных началах, в различных семинарах и на курсах овладевает библиотечно-библиографич. знаниями большое количество общественников-библиотекарей: заведующих филиалами библиотек, передвижными библиотеками, книгонош, членов советов библиотек и т. п.

В других социалистич. странах также создана гос. система подготовки библиотечных кадров. Так, в ЧССР подготовка библиотекарей средней квалификации проводится в четырёхлетних школах в Праге, Брно, Братиславе. Их программа предусматривает, помимо общеобразовательных предметов, все библиотековедческие дисциплины, а также практику в библиотеках различного типа. С 1950 библиотековедение и библиография преподаются в течение всех 5 лет обучения на филологич. ф-тах ун-тов в Праге, Братиславе. При этих же ф-тах с 1954 организовано заочное обучение библиотекарей с пятилетним курсом обучения. С 1953 при кафедре библиотековедения Пражского ун-та открыта аспирантура. В ГДР центрами подготовки библиотекарей являются 2 трёхгодичные библиотечные школы — им. Э. Вайнерта в Лейпциге и им. М. Андерсена-Нексё в Берлине; принимаются лица со средним образованием. Имеется также трёхгодичная заочная библиотечная школа. Помощники библиотекарей готовятся через двухгодичное ученичество на базе 8 классов средней школы при т. н. учебных библиотеках Мин-ва культуры. Руководящие работники для научных библиотек и науч. библиотечные кадры готовятся в Берлинском ун-те им. Гумбольдта. Центральный ин-т библиотековедения разрабатывает учебные планы, программы и методику обучения библиотекарей. В КНР подготовка библиотечных кадров ведётся на ф-тах библиотековедения Пекинского и Уханьского ун-тов, в ин-те культуры и в вечернем ун-те библиотековедения Пекинской гос. библиотеки, в библиотечных школах и на различных курсах. Библиотечный ф-т в Пекинском ун-те имеет четырёхгодичный срок обучения. С 1959 в Пекине организована также библиотечная школа с полугодичным сроком обучения. При ун-те науч. информации на двухгодичных курсах готовятся библиотечные кадры средней квалификации. На Кубе при Гаванском ун-те имеются курсы подготовки библиотекарей; при факультете философии и литературы — библиотечная школа с 2 группами: двухлетней и трёхлетней.

В марте 1958 в Праге в Карловом ун-те состоялась международная конференция по библиотечному образованию (в ней участвовали Венгрия, ГДР, Польша, СССР, Чехословакия, Югославия), принявшая решение о внесении единства в Б.-б. о. и о дальнейшем его развитии. В мае 1962 в Берлине проходила 2-я конференция социалистич. стран по вопросам подготовки библиотечных кадров.

В капиталистич. странах, как правило, отсутствует единая общегос. организация Б.-б. о. Первые уч. заведения по подготовке библиотекарей появились в США в 1887 — библиотечная школа при Колумбийском ун-те, в 1890 — в Бруклине при Пратт-ин-те, в 1893 — при Иллинойсском ун-те. В 1960 имелось 30 двухгодичных и годичных школ при ун-тах и ин-тах; они объединены Ассоциацией амер. библиотечных школ. На библиотечном ф-те Чикагского ун-та — трёхлетнее обучение, ведётся подготовка науч. кадров по специальности библиотечное дело. Обучение в библиотечных школах платное. Кроме этого, в США имеются различные виды библиотечных курсов. Во Франции нет спец. библиотечных уч. заведений. Нац. школа хартий (Ecole Nacionale de chartes) (осн. 1821, реорганизована 1846) выпускает архивариусов-палеографов и даёт право на занятие должности библиотекаря. Для поступления на работу в науч. библиотеки с 1962 введены конкурсные экзамены на получение диплома гл. библиотекаря; для этого необходимо окончить курсы при Нац. библиотеке. В Великобритании подготовкой библиотекарей руководят проф. организации — Библиотечная ассоциация (осн. 1877), а также Ассоциация спец. библиотек и информационных бюро. Имеется 10 стационарных библиотечных школ. Первая из них создана в 1919, но еще с 1904—05 было организовано заочное обучение (гл. обр. подготовка к экзаменам для получения профессии библиотекаря). Лондонская библиотечная школа — самая крупная, принимает лиц только с высшим библиотечным образованием для дальнейшего совершенствования. Срок обучения в школах — год.

Вопросы Б.-б. о. в разных странах мира освещаются в «Бюллетене ЮНЕСКО для библиотек», выходящем на англ., франц., исп. и рус. языках.

И. М. Пареградский. Москва.

БИБЛИОТЕ́ЧНЫЕ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие учебные заведения, готовящие библиотекарей-библиографов и клубных работников (см. *Библиотечно-библиографическое образование*).

В СССР в 1963 имелось 4 Б. и.: Московский (организован в 1930), Харьковский (1935), Ленинградский им. Н. К. Крупской (1941), Восточно-Сибирский в Улан-Удэ (1960). При Б. и. имеются заочные и вечерние отделения. Срок обучения в Б. и. от 4 до 5 лет.

Окончившие Б. и. и сдавшие гос. экзамены получают диплом библиотекаря-библиографа высшей квалификации или клубного работника высшей квалификации.

Библиотекарей-библиографов высшей квалификации готовят также нек-рые *педагогические институты* в Арм., Белорус., Груз., Казах. и Узб. ССР и нек-рых ун-тах (в Ашхабаде, Баку, Вильнюсе, Ереване, Риге, Тарту).

БИЕЗБА́РДИС (Биезбард, Каспар [26.XI(8.XII). 1806—31.VIII (12.IX). 1886] — латышский общественный деятель, публицист, языковед и педагог. В 1821—1826 изучал в Дерптском (ныне — Тартуский) университете педагогику, филологию и философию. Практическую деятельность начал домашним учителем, затем был учителем в Виландском уездном училище, с 1845 инспектором школ того же уезда. В 1854 Б. переехал в Ригу. В 60-е гг. Б. примкнул к либерально-буржуазному течению младолатышей, сотрудничал в их газете «Петербургас Авизес» («Петербургская газета»), резко выступал против немецкого засилья в Прибалтике и против использования школы в целях онемечивания латыш. народа. За критику крепостнич. порядков в Прибалтике и за требование ликвидации баронских привилегий местные бароны добились ссылки Б. в Калугу. В 1866 при содействии московских славянофилов Б. был оправдан и вернулся в Ригу, где преподавал латыш. язык в мужской Александровской гимназии и нем. язык в православной духовной семинарии. В 1884 Б. переехал в Москву. Б. всемерно стремился поднять образование своего народа и его культурный уровень. Как учёный-языковед Б. много сделал для развития латыш. литературного языка, переводил на латыш. яз. произведения Тацита, Вергилия, Софокла, Шиллера; издавал еженедельную научно-популярную газету «Pasuale un daba» («Мир и правда»).

Соч.: Mūsu valoda un viņas rakstība. Riga, 1869; Der Sprach- und Bildungskampf in den baltischen Provinzen Russlands, Bautzen, 1865.

Лит.: Klusais, Piezīmes par latviešu ideoloģijas vēsturi, Maskava, 1925; Antons, Kaspars Biezbardis un latviešu izglītības kustība. Latviešu Izglītības Biedrības Gada Grāmata, III, Riga, 1911. *Р. М. Микельсон.* Рига.

БИКЧУ́РИН, Мирсалих (1798—1872) — башкирский просветитель, общественный деятель, филолог. Воспитанник военного уч. заведения в Петербурге. Многие годы был преподавателем вост. языков Оренбургского Неплюевского кадетского корпуса, рус. и казах. языков при Тургайском областном правлении. Член Российского географич. об-ва.

Противник схоластич. *мектебов* и *медресе*, Б. был последовательным защитником такой школы, к-рая вооружала бы уч-ся разносторонними гуманитарными и естественнонауч. знаниями. В применении прогрессивных методов обучения и воспитания был последователем К. Д. Ушинского. Для обучения башкир рус. грамоте Б. составил «Азбуковник». Перевёл на башкирский

письменный язык «тюрки» басни И. А. Крылова. В 40-х гг. 19 в. Б. было собрано до 500 башк. и тат. песен, сказок, часть к-рых вышла в свет в 1870. В 1859 им было составлено «Начальное руководство к изучению арабского, персидского и татарского языков с наречиями бухарцев, башкир, киргизов и жителей Туркестана» (2-е издание выпущено Казанским ун-том в 1869). «Руководство» построено на сравнительном изучении араб., перс., тат., башк. и казах. языков с переводом на рус. яз. Обучение языкам построено на звуковом методе. Для развития речи уч-ся в «Руководстве» дано до 1000 слов для каждого преподаваемого яз., включён материал для классного и внеклассного чтения на араб., башк., казах., перс. и тат. языках. В конце «Руководства» приведены 16 примерных уроков на рус. яз. с переводом на родной язык.

Лит.: Очерки по истории Башкирской АССР, т. 1, ч. 2, Уфа, 1959; Башкорт совет эзәбиәте, Өфө, 1956.

А. А. Еникеев. Уфа.

БИЛЕ́Т ЭКЗАМЕНАЦИО́ННЫЙ (франц. billet, от позднелат. billeta — извещение) — билет, содержащий вопросы, на которые должен ответить учащийся на устных экзаменах. В сов. общеобразовательной школе введены в 1938, составлялись школами. С 1945 Мин-вом просвещения РСФСР, а также мин-вами просвещения союзных республик были введены единые Б. э. для выпускных *экзаменов*.

При составлении Б. э. предусматривается, по возможности, одинаковая для каждого билета трудность материала, отсутствие повторяемости вопросов программы, обеспечение проверки не только теоретич. знаний уч-ся, но и практич. умений и навыков. Каждый Б. э. содержит не менее трёх ясно и точно сформулированных вопросов из разных разделов программы. Практич. задания и примеры для упражнений составляются и включаются в Б. э. школами, что позволяет проводить экзамены, исходя из специфики местных условий и особенностей учебно-воспитательной работы. Экзаменующийся имеет право один раз заменить Б. э., но при этом оценка за ответ снижается.

Б. э. применяется также в ср. специальных и высших уч. заведениях, где они составляются самими уч. заведениями.

БИНАУРА́ЛЬНЫЙ СЛУХ (от лат. bini — пара и auris — ухо) — восприятие звука двумя ушами. Б. с. даёт возможность воспринимать и дифференцировать звуковые сочетания, когда звуки приходят к ушам с разных сторон, и определять местоположение звучащего тела в силу различия восприятия силы звука у правого и левого уха и разницы во времени прихода к ним звуковой волны.

БИНЕ́ (Binet), Альфред (11.VII.1857—18.X.1911) — французский психолог. Один из видных представителей *детской психологии*, *экспериментальной психологии* и *экспериментальной педагогики*. Возглавлял лабораторию физиологич. психологии в Сорбонне; в 1899 открыл совместно с Ф. *Бюиссоном* лабораторию экспериментальной педагогики; в 1894 в сотрудничестве с Т. *Рибо* издавал «Ежегодник психологии» («L'Année psychologique»). Разрабатывал широкий круг вопросов (проблемы памяти, внимания, представлений, способностей и т. п.), преимущественно вопросы психологии мышления. Выдвинул положение о безобразности мышления. Аналогичное понимание мышления получило широкое распространение в вюрцбургской психологич. школе (см. *Вюрцбургская школа*) и привело к идеалистич. попыткам вовсе оторвать мышление от чувственной основы. Совместно с Т. Симоном Б. разработал систему *тестов* для измерения общей умственной одарённости детей.

Соч.: в рус. пер.—Психология умозаключения на основании экспериментальных исследований посредством гипнотизма, М., 1889; Животный магнетизм. СПБ. 1890 (совм. с [Ш.] Фере);

Введение в экспериментальную психологию, 2 изд., СПБ, 1903 (совм. с др.); Душа и тело, М., 1910; Современные идеи о детях, М., 1910; Ненормальные дети, М., 1911 (совм. с Т. Симоном); Методы измерения умственной одаренности. Сб. статей, [Херсон], 1923 (совм. с Т. Симоном).

БИНОКУЛЯ́РНОЕ ЗРЕ́НИЕ (от лат. bini — пара и oculus — глаз)— зрение двумя глазами; одно из условий, дающих возможность видеть мир рельефным, определять взаимное расположение предметов в пространстве, судить об их удалённости. При смотрении одним глазом также возможно суждение об отдалённости предметов, но оно менее точно, чем при Б. з.

БИОГЕНЕТИ́ЧЕСКИЙ ЗАКО́Н (от греч. βίος — жизнь и γένεσις — происхождение), основной биогенетический закон, — закономерность живой природы, состоящая в том, что организмы в течение своего эмбрионального (внутриутробного) развития повторяют главнейшие этапы развития своего рода, т. е. своих предковых форм. Вследствие этого на ранних этапах развития зародыши различных животных в значительной мере сходны по форме. В качестве примера повторения может служить последовательность развития зародыша млекопитающих. На первом этапе он напоминает первичные одноклеточные существа, в процессе дальнейшего развития приобретает сходство с червеобразным существом, затем с рыбообразным и т. д. Такой параллелизм подтверждает, что процесс развития живой природы шёл от низших форм к высшим, от простых — к сложным. Повторяемость наблюдается также в развитии отдельных органов. Так, напр., в процессе развития зародыша современной лошади её конечности претерпевают изменения, сходные с теми, к-рые наблюдались в эволюции ряда лошадиных.

Сформулировал Б. з. нем. зоолог Э. Геккель (1866). Однако ещё до него Ч. Дарвин обратил внимание на то, что зародыш часто является как бы затемнённым образом предковых форм и что сходство в развитии зародышей животных связано с общностью их происхождения. Значение Б. з. для теории развития подчеркнул Ф. Энгельс. Б. з. в своё время послужил средством пропаганды теории развития органич. мира и оружием борьбы с антидарвинистами, отрицавшими изменчивость видов и преемственность между ними. Однако Б. з. раскрывает только одну из сторон связей филогенеза (развития рода) и онтогенеза (индивидуального развития) — влияние филогенеза на онтогенез, тогда как их необходимо рассматривать в их неразрывном единстве и взаимообусловленности.

В нач. 20 в. рядом буржуазных психологов и педагогов (амер. психологи С. *Холл*, Дж. *Болдуин* и др.) была сделана неправомерная попытка перенести Б. з. из естествознания в психологию и педагогику. Согласно взглядам сторонников Б. з. в психологии и педагогике, существует якобы аналогия между развитием ребёнка и развитием человечества. Так, напр., ранний возраст детей сравнивался нек-рыми авторами с периодом первоначального собирательства и выкапывания корней, возраст 5—12 лет — с периодом охоты, старший возраст — с периодом промышленного производства. Согласно другой классификации, дошкольный возраст (3—7 лет) якобы соответствует эпохе мифов, младший школьный возраст (7—10 лет) — античности, средний школьный возраст (11—14 лет) — эпохе христианства. Даже юношество рассматривалось с этой точки зрения как «открыватель прошлого рас» (Холл).

Подобные толкования, совершенно извращавшие подлинный естественнонаучный смысл Б. з., давались и отдельным чертам психики детей на разных стадиях их развития. Так, первоначальные формы страха ребёнка перед чужими для него людьми якобы воспроизводят собой черты животного инстинктивного страха, а возникающее, будто бы только в дальнейшем, положительное отношение к людям якобы воскрешает собой «стадию чувств древних патриархов» (Болдуин).

Необоснованно также стремление буржуазных авторов искать с точки зрения Б. з. сходные черты в детских рисунках и изображениях у древних народов. На этой основе делались попытки создать даже особую «теорию» рисунка, выполняемого для детей, насаждавшую среди детских художников-иллюстраторов крайний формалистич. примитив.

Попытка механически перенести Б. з. в психологию и педагогику является одним из выражений идеалистич. и реакционного взгляда на развитие психики как на процесс, якобы фаталистически и односторонне определяемый каким-то «изнутри» идущим «вызреванием» свойств и способностей, наследственно заложенных в ребёнке; при этом совершенно не учитывается определяющее влияние общественной среды на развитие психики. Вредны и антинаучны также и пед. выводы, к-рые вытекают из попыток перенести Б. з. в теорию развития психики ребёнка: если психич. развитие определяется целиком историей развития человечества, основные стадии к-рой оно должно роковым образом повторять, то воспитание и обучение вынуждены лишь покорно следовать за сменой этих стадий и приспосабливаться к ним; никакой активной роли они играть будто бы не могут.

Б. з. широко привлекался *педологией* для обоснования её главного положения — фаталистич. обусловленности судьбы детей влиянием наследственности и неизменной среды. Сов. психология и педагогика решительно отвергают попытки переносить Б. з. в теорию развития психич. жизни ребёнка, его воспитания и обучения. То обстоятельство, что в процессе психич. развития ребёнка, так же как и в процессе историч. развития психики, происходит переход от менее развитой к более развитой психике, отнюдь не может служить основанием для утверждения, что развитие человеческой психики в онтогенезе фатально предопределяется развитием психики в филогенезе.

Сов. психология признаёт, что проблема соотношения свойств вида и индивида на стадии человека сохраняется, но она приобретает совершенно иное содержание. Человек реализует в процессе онтогенетич. развития достижения своего вида, в т. ч. и накопленные на протяжении общественно-историч. развития. Однако форма наследования достижений общественно-историч. развития человечества коренным образом отличается от биологич. формы наследования филогенетически сложившихся свойств. Соответственно коренным образом отличается также и форма передачи достижений историч. развития человечества отдельному человеку. Психич. свойства человека представляют собой не выявление неких биологически заложенных в нём особых свойств, а формируются в процессе овладения общественно-историческим опытом человечества, воплощённым в языке, науке и технике, в творениях искусства и нормах нравственности.

Подлинно научное понимание развития психики детей, не отрицая роли наследственности (см. *Наследственность и воспитание*) и врождённых особенностей организма, вскрывает своеобразие развития психики каждого ребёнка, теснейшим образом зависящее от тех конкретных общественно-историч. условий, в к-рых оно осуществляется, а также ту основную, ведущую роль, к-рая принадлежит в развитии психики детей их воспитанию и обучению.

Лит.: Энгельс Ф., Анти-Дюринг, М., 1957, с. 70; Дарвин Ч., Происхождение видов путем естественного отбора, Соч., т. 3, М.—Л., 1939; Мюллер Ф., Геккель Э., Основной биогенетический закон, М.—Л., 1940; Чемберлен А. Ф., Дитя. Очерки по эволюции человека, пер. с англ., ч. 1—2, М., 1911; Леонтьев А. Н., Об историческом подходе в изучении психики человека, в кн.: Психологическая наука в СССР, т. 1, М., 1959; Hall G. S., Adolescence, its psychology..., v. 1—2, N. Y., 1904—08.

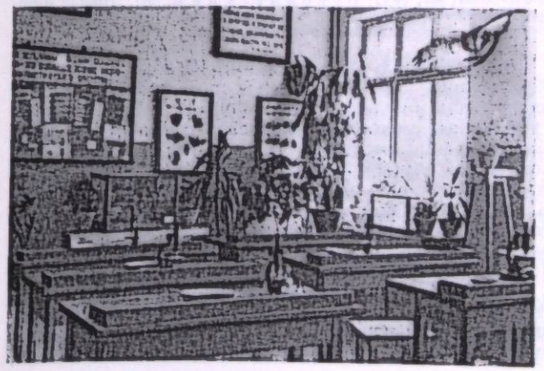
А. Н. Леонтьев. Москва.

БИОГРАФИ́ЧЕСКИЙ МЕ́ТОД (от греч. βιογραφία — жизнеописание) — один из методов психологического исследования. Используется гл. обр. при изучении психологич. особенностей личности того или иного человека. Сущность его состоит в собирании и анализе материалов, характеризующих жизненный путь и развитие психич. свойств исследуемого лица. На основании анализа этих материалов психолог прослеживает процесс формирования личности данного человека, что позволяет глубже понять его индивидуально-психологич. качества (черты характера, склонности, способности и т. п.).

Б. м. широко применяется при исследовании психологич. особенностей личности выдающихся людей. Он может быть также использован как вспомогательное средство в исследованиях по психологии труда (при психологич. изучении особенностей трудовой деятельности передовиков и новаторов производства, выяснении психологич. причин перемены профессии, при анализе причин, обусловливающих индивидуальные особенности труда) и других областях психологии.

БИОЛО́ГИИ КАБИНЕ́Т в школе — специально оборудованное помещение для проведения теоретических и практических занятий с учащимися по биологическим дисциплинам. Основная часть типового Б. к.— класс-лаборатория; при нём оборудуется препараторская комната и *уголок живой природы*.

Размеры лаборатории определяются численностью уч-ся класса. Наиболее целесообразно выделение под класс-лабораторию комнаты площадью не менее 8 *м* × ×12 *м*. В ней должны свободно поместиться три ряда ученических двухместных столов по 8 в каждом ряду. Между рядами столов оставляются проходы по 80 *см*, а в рядах между столами по 60—70 *см*. У каждого стола — по 2 табурета. Верхние доски у столов не наклонные, как у парт, а горизонтальные; по возможности они должны быть покрыты кислотоупорным материалом. Рекомендуются столы длиной 130 *см*, шириной 60 *см*, высотой 80 *см*. Такой стол рассчитан на двух уч-ся. Под его крышкой устраиваются два отделения для портфелей и книг. Демонстрационный стол учителя возвышается на 25—30 *см* над ученич. столами и занимает переднюю часть класса. Стенка стола, обращённая к классу, наглухо заделывается фанерой. Со стороны, обращённой к учителю, под крышкой стола изготовляются полки, занимающие срединную его часть. Здесь помещаются пособия, подготовленные к уроку. По бокам стола устраиваются шкафчики с выдвижными ящиками и полками. У демонстрационного стола, на передней стене класса-лаборатории помещается классная доска, экран, рейки и подставки для развески на-



стенных таблиц. Необходимо иметь затемнение для работы с проекционной аппаратурой, а также подставку для киноаппарата или эпидиаскопа; соответственно — штепсель и электропровод с двумя штепсельными вилками. Для работы с микроскопами необходимо иметь хорошее дневное и электрич. освещение. На столы учеников свет от окон должен падать слева. В Б. к. должна быть световая камера с дополнительным электрич. освещением (лучше лампами дневного света). Кроме основной классной доски, хорошо использовать небольшие переносные доски, на к-рых к уроку заранее записываются задания для самостоятельной работы уч-ся, зарисовываются нужные схемы и т. п. Обязательно должна быть в кабинете вода. При наличии в школе водопровода в классе-лаборатории необходимо иметь 2—3 раковины; одна из них помещается у демонстрационного стола; другие — у стены, противоположной окнам. Вдоль этой стены располагается и часть шкафов с пособиями. При отсутствии водопровода в классе-лаборатории устанавливается обычный умывальник с запасом воды. На спец. подставках размещаются живые растения, имеющие познавательное значение. Занимать окна класса растениями и аквариумами не рекомендуется, т. к. это уменьшает освещённость столов и вредит зрению учеников. Класс-лаборатория должен иметь достаточную кубатуру, обеспечивающую большой запас воздуха, а также хорошую вентиляцию. В связи с этим не рекомендуется загружать его излишними шкафами. Их лучше размещать в препараторской. Животных в клетках, аквариумах, террариумах, инсектариумах лучше всего помещать или в отдельном уголке живой природы, или в коридоре, около кабинета биологии.

В препараторской комнате хранится и подготовляется к урокам основной запас наглядных и вспомогательных пособий: инструменты для лабораторных занятий; микроскопы; экскурсионное снаряжение; реактивы и материалы; столярные и слесарные инструменты; запас раздаточного материала; таблицы; муляжи, чучела, скелеты, гербарии и т. п. Уч. пособия, в т. ч. самодельные, в частности раздаточный материал, располагаются в определённой системе: по ботанике, по зоологии, по анатомии, физиологии и гигиене человека, по общей биологии. В препараторской рекомендуется иметь: шкафы для хранения наглядных пособий, раздаточного материала, посуды и нагревательных приборов, различных инструментов, справочной литературы; стол для подготовки пособий к занятиям; верстак с тисками, наяльный стол, кран и раковину водопровода или умывальник.

В сельских школах с производственным обучением Б. к. нередко превращается в кабинет агробиологии.

Лит.: Павлович С. А., Кабинет биологии в средней школе, Л., 1955; Ковырь И. В., Кабинет биологии средней школы, М., 1957; Всесвятский Б. В., Общая методика биологии, М., 1960; Боровицкий П. И. и др., Методика преподавания биологии, 2 изд., М., 1962.

И. А. Рыков. Ленинград.

БИОЛОГИ́ЧЕСКОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ — специальное образование, имеющее целью подготовку научных кадров для биологических научно-исследовательских учреждений, подготовку учителей средней школы по биологическим дисциплинам; даёт знание основ биологической науки при подготовке специалистов в области медицины, сельского хозяйства, ветеринарии и т. п. Б. о. имеет большое мировоззренческое значение, способствуя формированию материалистич. представлений о живой природе и борьбе с религиозными предрассудками.

Подготовка специалистов с высшим Б. о. осуществляется в настоящее время на биологич. и биолого-почвенных ф-тах ун-тов и на ф-тах естествознания, биолого-химич., биолого-географич. и отделениях пед. ин-тов,

в мед., с.-х., зооветеринарных, рыбных и нек-рых других вузах. О преподавании биологии в ср. школе см. *Биология* в школе.

Естествознание в 18 в. имело описательный характер, и изучение биологии («натуральной истории») ограничивалось ботаникой, зоологией, морфологией, анатомией. К этому же периоду относится создание при ун-тах первых музеев естествознания.

В России преподавание биологич. наук возникло в сер. 18 в. в связи с основанием Моск. ун-та (1755) и велось на входившем в его состав мед. ф-те. Мед. ф-т включал первоначально только три кафедры: анатомии, натуральной истории и химии (см. *Медицинское образование*).

В нач. 19 в. в России было создано несколько новых ун-тов с мед. ф-тами [в Дерпте (ныне Тарту), Казани, Харькове]. С 40-х гг. начали возникать с.-х. ин-ты (см. *Сельскохозяйственное образование*). Биологич. дисциплины преподавались также и на физико-математич. отделениях ун-тов. 19 в. был веком бурного расцвета общей биологии. Наряду с развитием описательных дисциплин начала развиваться и теоретич. биология. Именно в это время были созданы теории, определившие пути дальнейшего развития биологии; теория эволюции живого мира (дарвинизм), клеточная теория, теория наследственности и др. Появились и получили быстрое развитие новые отрасли биологии: эмбриология, микробиология, физиология растений и животных, цитология. Искусственный синтез мочевины Ф. Веллером (1828) ознаменовал возникновение органич. химии. В соответствии с этим постепенно менялся и характер университетского образования, возникли крупные отечеств. экспериментальные научные школы, учреждались новые кафедры и лекционные курсы. В 1-й пол. 19 в. большое значение в развитии Б. о. имела деятельность проф. А. М. Филомафитского, создавшего первый отечеств. учебник экспериментальной физиологии, видного ботаника проф. М. А. Максимовича, проф. К. Ф. Рулье — первого русского эволюциониста, зоолога, анатома, физиолога и палеонтолога.

Особенно быстро биологич. науки развивались во 2-й пол. 19 в. В России в этот период появился ряд новых ун-тов, была основана в 1865 Петровская земледельческая и лесная академия (ныне Сельскохозяйственная академия им. К. А. Тимирязева) и несколько др. высших агрономич. школ. В Московском, Петербургском и других ун-тах возникли крупные научные школы и направления, нек-рые из них получили мировое признание и стали классическими. Особенно видную роль приобрела отечеств. физиологич. школа, развитие к-рой определялось работами И. М. Сеченова, Н. Е. Введенского, И. П. Павлова. По физиологии растений первые уч. курсы были созданы профессорами С. А. Рачинским, А. С. Фаминицыным, написавшим первый учебник физиологии растений, и К. А. Тимирязевым, выдающимся учёным, классич. работы к-рого в области фотосинтеза, а также физики и химии хлорофилла приобрели широкую известность. Тимирязев был талантливым популяризатором науки и горячим пропагандистом дарвинизма. Серьёзная разработка эволюционной теории и сравнительных методов исследования осуществлялась в Московском ун-те в работах М. А. Мензбира и А. Н. Северцева и в Петербургском ун-те В. М. Шимкевичем и его школой. Большого расцвета достигла в России эмбриология животных (проф. А. О. Ковалевский и проф. И. И. Мечников), эмбриология растений и цитология (И. Д. Чистяков, И. Н. Горожанкин, С. Г. Навашин) и другие направления биологии. Рус. учёным этого периода принадлежит ряд выдающихся достижений: открытие фагоцитоза, кариокинеза, двойного оплодотворения у растений, открытие вирусов (Д. И. Ивановский) и другие.

С нач. 20 в. происходит значительная дифференциация биологич. наук, возникают прикладные отрасли: фитопатология, ихтиология, иммунология и др., особенно интенсивно стали развиваться биохимия, биофизика и генетика. В ряде стран, а затем и в России появились в связи с этим тенденции к выделению Б. о. как самостоятельного, не обязательно связанного с медициной или агрономией.

Быстрый подъём Б. о. начался в нашей стране после Вел. Окт. социалистич. революции. В 1923—27 во многих ун-тах были созданы самостоятельные биологич. отделения или ф-ты. Резко расширилась сеть пед. ин-тов, имеющих биологич. отделения. В этот же период появилась обширная сеть н.-и. ин-тов, среди к-рых было много биологических (ин-т физиологии животных, ин-т растениеводства, ин-т экспериментальной биологии, ин-т биохимии, ин-т генетики и т. д.).

Достигнуты крупные успехи в вопросах общей биологии, в области генетики, селекции и семеноводства. Работы сов. биологов содействовали осуществлению первых полётов человека в космос. Однако постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию биологической науки и укреплению её связей с практикой» (опубликовано 25 января 1963) отмечает и серьёзные недостатки в развитии биологич. науки и смежных с ней наук. В частности, отмечено, что вопросами теоретич. биологии мичуринского направления занимается недостаточное число крупных научных учреждений и научных работников.

Биология, как и другие науки (физика, химия, математика), стала приобретать характер непосредственной производительной силы общества, и её развитие стало, т. о., влиять вместе с др. науками на развитие экономич. основы общества. ЦК КПСС и Совет Министров СССР признали необходимым развивать весь комплекс биологич. наук, шире и глубже развивать мичуринское направление в биологич. науке. В связи с этим возрастает и значимость Б. о., причём не только специального, но и общего, особенно университетского, к-рое должно обеспечивать потребности страны в научных работниках по общетеоретич. проблемам биологии (в области генетики, биофизики, биохимии, цитологии и т. д.).

В настоящее время ежегодные выпуски специалистов с высшим общебиологич. (университетским и педагогическим) и спец. биологич. (медицинским и сельскохозяйственным) образованием превысили 100 000 чел. Только в н.-и. ин-тах работают десятки тысяч биологов.

Об уровне и широте подготовки биологов общего профиля свидетельствуют следующие данные о характере изучения биологич. дисциплин на биолого-почвенных ф-тах ун-тов и, в частности, на биолого-почвенном ф-те МГУ. Подготовка биологов осуществляется ф-том по 5 уч. планам, к-рым соответствуют 5 отделений. Отделение биофизики и биохимии готовит: биофизиков, биохимиков, микробиологов, специалистов в области молекулярной биологии. Физиологич. отделение — физиологов, генетиков, гистологов, специалистов по физиологии высшей нервной деятельности, гидробиологии, эмбриологии. Зоолого-ботанич. отделение — зоологов, экологов, систематиков, морфологов позвоночных и беспозвоночных животных, ихтиологов, энтомологов, геоботаников, специалистов по высшим растениям. Почвенное отделение имеет свой уч. план, стоящий на стыке биологии с геологией, готовит почвоведов, специалистов по физике почв и агрономии. Отделение антропологии, состоящее из одной кафедры антропологии, единственное в СССР, готовит антропологов. Общеобразовательные предметы: физика, математика, органич. и неорганич. химия, физич. и коллоидная химия, политэкономия, философия и т. д.

Биологич. дисциплины делятся на общие курсы, изучаемые всеми студентами, и спец. курсы для углублённой подготовки (начиная с 3-го курса) по определённой отрасли биологии. Общими курсами являются: ботаника, зоология, микробиология, биохимия, цитология, гистология и эмбриология, физиология растений, физиология животных и человека, генетика с основами селекции, биофизика, дарвинизм. По каждому из этих курсов имеется соответствующая кафедра или ряд кафедр (кафедра высших растений, кафедра низших растений, кафедра геоботаники и т. д.). Спецкурсы прорабатываются по свободному выбору и рассчитаны примерно на 400—500 уч. часов. Наряду с углублённой специализацией по указанным выше общим дисциплинам [наличие малого (для всех) и большого (при специализации) практикумов] имеется большое количество других спецкурсов (экология животных и растений, ботанич. география, генетика растений, генетика микроорганизмов, вирусология, радиобиология, ферменты, витаминология, протистология и т. д., всего около 100 спецкурсов). Такое построение системы подготовки кадров биологов соответствует совр. направлению биологич. исследований. Однако и оно не может охватить всего многообразия исследований, и поэтому на отделениях готовят и специалистов в области смежных наук (цитохимии, биохимич. генетики, экологич. физиологии, бионики и т. п.).

Срок обучения на биологич. ф-тах от 5 до 6 лет (в зависимости от формы обучения — дневной или вечерней).

В пед. ин-тах Б. о., как правило, является комплексным, обеспечивающим подготовку учителей для малокомплектных школ по двум специальностям: учитель биологии и химии, учитель биологии и основ с.-х. производства, учитель географии и биологии. Изучаются общие дисциплины по биологии: ботаника, зоология, гистология с эмбриологией, физиология растений и микробиология, анатомия человека, физиология человека и животных, дарвинизм, география растений и животных, методика преподавания биологии, основы с. х-ва и спецкурс по выбору. При подготовке учителей по биологии и основам с. х-ва в программу обучения вводится широкий круг агрономич. дисциплин.

Общий уровень Б. о. обеспечивает основные потребности сов. науки и нар. х-ва и уч. заведений в кадрах соответствующей квалификации. Учебники, практич. руководства и уч. пособия по биологич. дисциплинам составлены сов. учёными, как правило, на уровне совр. науки. Многие учебники переведены на иностранные языки (китайский, польский, румынский, болгарский и др.) и по ним ведётся обучение студентов в других социалистич. странах. Однако по ряду научных дисциплин (цитология, генетика, экология и др.) имеющиеся (1963) учебники ещё отстают от совр. уровня знаний.

В последние годы выявилась необходимость подготовки биологов с увеличенным объёмом физич., математич. и химич. знаний, и в связи с этим начато создание отделений и кафедр биофизики и биохимии на биологич., физико-математич. и химич. ф-тах ун-тов. В Новосибирском гос. ун-те создано медико-биологич. отделение, к-рое осуществляет подготовку теоретич. работников в области медицины. Начато проведение ряда мер по устранению серьёзных пробелов в подготовке специалистов в области генетики, изучение к-рой после 1948 было очень односторонним и не удовлетворяло потребностей медицины и сельского хозяйства. Резко возросла подготовка биологов через аспирантуру, путём стажёрства в научных учреждениях, а также подготовка национальных кадров в союзных и автономных республиках. Решающее значение для развития Б. о. и всего комплекса биологич. наук имеет по-

становление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию биологической науки...», предусматривающее широкие мероприятия по развитию и модернизации биологич., мед. и с.-х. образования.

За рубежом общее Б. о. дают в основном ун-ты. В связи с быстрым ростом числа научных биологических учреждений подготовка кадров биологов растёт во всех странах, и при этом наблюдается быстрое изменение соотношения специалистов разных профилей. Особенно усиливается подготовка специалистов в области биохимии, генетики, вирусологии, радиобиологии, молекулярной биологии, биофизики и т. п. Усиливается обмен специалистами, студентами и аспирантами между странами. *Ж. А. Медведев.* Москва.

БИОЛО́ГИЯ в школе (от греч. βίος — жизнь и λόγος — наука) — учебный предмет, в содержание которого входят основы наук о живой природе — ботаники, зоологии, анатомии и физиологии человека, общей биологии, дарвинизма и мичуринской генетики.

Школьный курс Б. имеет очень большое общеобразовательное и политехнич. значение. Велика его роль в коммунистич. воспитании школьников. При изучении основ биологич. наук уч-ся не только овладевают знанием фактич. материала о живой природе, но у них формируется ряд научных понятий. Особенно важны понятия: о материальности и объективном существовании живой природы, о её познаваемости и целенаправленном преобразовании; о взаимосвязи и взаимозависимости предметов и явлений живой природы в силу обмена веществ и нервной деятельности организмов; об изменяемости и прогрессивном развитии растительного и животного мира и материальных причинах этого изменения и развития; о сущности жизни и её возникновении на Земле, о появлении новых видов растений и животных в результате естественного отбора; о роли труда в происхождении человека и о качественном своеобразии человека по сравнению с высшими животными. Все эти понятия формируются последовательно по мере усиления общего развития уч-ся. Они расширяются, углубляются и преобразуются в осознанные научно-материалистич. взгляды и убеждения, становятся основой научно-атеистич. взглядов и убеждений. Особенно важно для *атеистического воспитания*, что уч-ся проверяют практикой с.-х. труда, опытнической работой законы живой природы, усвоенные ими на уроках Б.

Поскольку науки о природе тесно связаны со многими отраслями социалистич. х-ва и здравоохранением, курс Б. раскрывает уч-ся значение этих наук для труда, быта и здоровья людей; для разных отраслей лёгкой пром-сти, с. х-ва, лесоводства, рыболовства, рыборазведения, пушного промысла, звероводства, охраны природы.

Раскрытие при обучении Б. многосторонних связей биологич. наук с жизнью, с практикой промышленного и с.-х. производства способствует воспитанию у уч-ся интереса к изучению природы, развивает любовь и бережное отношение к ней, побуждает к активному участию в охране растительного и животного мира и увеличении природных богатств. Ещё более сильное образовательное и воспитательное влияние оказывает на школьников с.-х. *опытническая работа* (связанная с изучением курса Б.) на школьных *учебно-опытных участках*, в школьных крольчатниках, птичниках, пчельниках, на колхозных полях и фермах. Выполняя различные опыты с с.-х. растениями и животными, управляя их развитием, чтобы получить большие урожаи или добиться увеличения поголовья, школьники не только обогащаются ценными знаниями и совершенствуют практич. умения и навыки, но и включаются в активное исследование жизни и развития организмов, а это способствует укреплению научно-материалистич. и атеистич. убеждений школьников. Усвоение на уч. занятиях основ биологич. наук, а в процессе с.-х. труда — знаний, умений и навыков по растениеводству и животноводству способствует как политехнич. образованию школьников, так и подготовке их к будущей производственной деятельности после окончания школы.

Велико значение школьного курса Б. и для *эстетического воспитания* уч-ся. Красота лесов, полей, лугов, садов, парков, изящество разнообразных растений и животных оказывают сильное воздействие на чувства и эстетич. вкусы школьников.

Б. как самостоятельная уч. дисциплина оформилась в последнюю четверть 18 в. В эти годы в ср. школах Франции и Германии стали преподавать краткие сведения о неживой природе, растениях, животных, назвав их естественной историей или естествознанием.

В России естествознание впервые было введено в главные нар. училища по школьному уставу 1786. Первый рус. учебник по естествознанию («Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи», ч. 1—2, 1786) был написан В. Ф. *Зуевым*. Предисловие к этой книге явилось и первым рус. методич. руководством для учителей естествознания. По «Уставу учебных заведений» 1804 естествознание стало преподаваться в уездных училищах и гимназиях. Но уже в 1828 новый реакционный устав исключил естествознание из уч. плана нач. и ср. школы.

Развивавшееся в России капиталистич. производство нуждалось в инженерах, агрономах, зоотехниках и др. специалистах. Царское пр-во вынуждено было идти на нек-рые уступки. В 1839 при гимназиях были открыты реальные классы и отделения с целью «доставить производительному классу новые средства к приобретению технических познаний». На этих отделениях преподавались такие предметы, как естественная история, химия и технология. В 1848 естественную историю в виде кратких сведений о неживой природе и органич. мире стали преподавать и в военных уч. заведениях и женских гимназиях.

Передовые слои общества, естествоиспытатели, педагоги под воздействием общественного подъёма 50-х гг. и революционно-демократич. идеологии требовали дать молодёжи знания о природе, необходимые для всестороннего воспитания личности. В 1852 естествознание было восстановлено во всех гимназиях. Вместо естественной истории в средних уч. заведениях стали преподавать ботанику, зоологию, анатомию и физиологию человека. Основоположник материалистич. методики естествознания А. Я. *Герд* впервые разработал на основе дарвинизма систему школьного курса Б. Идеи дарвинизма отстаивали А. П. Богданов (1834—96), А. Н. Бекетов (1825—1902) и др. передовые естествоиспытатели. Однако царское мин-во просвещения держало школьное естествознание под неослабным контролем. Уч. материал в программах и учебниках для гимназий и городских училищ имел идеалистич. направление. В реальных училищах и нек-рых средних коммерческих школах эти дисциплины преподавались по программам и учебникам, содержавшим отдельные положения материалистич. науки, что было обусловлено особой ролью этих уч. заведений. Несмотря на такие ограничения, естествознание оставалось в глазах правящих кругов «опасным» уч. предметом, рассадником материалистич. и революционных идей. В 1871 оно было изъято из младших классов гимназий, а в 1890 исключено из мужских гимназий и сохранилось лишь в реальных училищах и женских гимназиях.

Потребности развивающейся капиталистич. экономики и подъём общественного движения вынудили пр-во начать пересмотр программ ср. школы. В 1901 естествознание было восстановлено в гимназиях, однако только в первых трёх классах. Хорошо было поставлено преподавание естествознания в реальных и нек-рых коммерческих училищах. Все это стимулировало развитие методики Б. Большое значение для развития методики Б. имели труды К. А. Тимирязева. Опираясь на них, передовые учителя, вопреки официальным запрещениям, боролись против идеалистич. воззрений, за распространение дарвинизма. Методисты Л. Н. Никонов, В. В. *Половцов*, А. П. Павлов, И. И. Полянский, Б. Е. *Райков*, К. П. Ягодовский и др. большое внимание уделяли практич. занятиям и экскурсиям в природу.

После Вел. Окт. социалистич. революции естествознание заняло в новой сов. школе равноправное место среди других предметов и получило научно-материалистич. содержание.

В период обучения по т. н. комплексным программам (см. *Комплексная система обучения*) в уч. материал о природе, предназначенный для 5—6-х классов, были включены разнообразные сведения о неорганич. мире, растениях и животных, отобранные в соответствии с темами комплексной программы. Несмотря на бессистемность, этот материал позволил учителям связывать обучение с практикой социалистич. строительства и с.-х. трудом школьников, обеспечивал возможность формирования у уч-ся материалистич. и антирелигиозных взглядов и убеждений. В 7-м классе школ-семилеток и 7—9-х классах школ-девятилеток преподавались систематизированные курсы — анатомия и физиология человека, общая Б. и эволюционное учение. Эти курсы довольно широко обобщали фактич. уч. материал по естествознанию, включённый в комплексные программы. Однако в курсе анатомии и физиологии человека физиологич. процессы трактовались механистически, их описание было слишком сложным, а общая Б. и основы эволюционного учения были оторваны от практики и содержали т. н. поправки к дарвинизму, отражавшие антинаучные идеи евгеники и социал-дарвинизма.

Противоречиво решался в 20-е гг. вопрос о методах преподавания естествознания. Методисты и учителя-естественники проявляли единое стремление — покончить со старым схоластич. словесным преподаванием и внести в методику обучения исследовательский принцип, т. е. научить школьников самостоятельно познавать природу, проводить наблюдения и эксперименты над изучаемыми растениями и животными, делать объективные выводы и заключения о полученных данных. Но нек-рые методисты пытались исследовательский принцип превратить в основной, универсальный «исследовательский метод» обучения, подчинить ему отбор уч. материала. Такая универсализация одного из многих методов обучения была, конечно, неправильной. Каждый метод должен применяться в зависимости от содержания урока или темы.

Отрицательной была попытка отдельных методистов внедрить в школьное естествознание «метод проектов» как якобы высший метод преподавания этого учебного предмета. В практике преподавания естествознания «исследовательский метод» и «метод проектов» почти не использовались. Учителя пытались оживить преподавание естествознания экскурсиями в природу и проведением практич. занятий, однако коренной недостаток комплексных программ — их бессистемность — не давал возможности эффективно проводить обучение. Знания уч-ся о природе имели существенные пробелы, были непрочны и непоследовательны.

Содержание курса естествознания изменилось после опубликования постановлений ЦК ВКП(б) о школе (1931, 1932). В соответствии с новым уч. планом в начальную школу был введён элементарный курс неживой природы (4-й класс), в 5—9-е классы — курс Б., в к-рый входили: ботаника, зоология, анатомия и физиология человека, эволюционное учение. Были изданы стабильные учебники. Для нач. школы — В. А. Тетюрева «Естествознание», для ср. школы — Б. В. Всесвятского «Ботаника», М. Я. Цузмера «Зоология», А. Н. Кабанова «Анатомия и физиология человека», М. М. Беляева «Эволюционное учение в школе». Авторы учебников использовали достижения биологич. наук, лучшие идеи дореволюционных и сов. методистов, а также положительный опыт преподавания естествознания в сов. школе. Каждый биологич. учебный предмет содержал основы соответствующей науки о живой природе. Изучая их, школьники усваивали знания о строении, жизни, развитии и практич. значении растений и животных, о жизнедеятельности организма человека и охране его здоровья, об эволюции живой природы. По сравнению с предшествовавшим периодом курс Б. стал систематическим и более научным, но вместе с тем был излишне детализован и имел морфолого-систематическое направление. Уч. материал был слабо связан с жизнью. С течением времени это привело к известному отрыву преподавания Б. от жизни, от практики социалистич. строительства.

В 1934—39 были изданы первая общая методика преподавания естествознания и частные методики по каждому биологич. предмету: П. И. Боровицкого «Методика естествознания», М. Н. Скаткина «Методика естествознания», Б. В. Всесвятского и В. Н. Вучетича «Методика преподавания ботаники», М. М. Беляева и Н. Г. Кременецкого «Методика преподавания зоологии», И. В. Козыря, П. И. Суворовой и М. Я. Цузмера «Методика преподавания анатомии и физиологии человека», М. И. Мельникова и А. А. Шибанова «Методика преподавания эволюционного учения». Эти методич. руководства обобщали теоретич. достижения методики и передовой опыт учителей-биологов.

В 1939 курс эволюционного учения был переработан и получил название «Основы дарвинизма». В его содержание были включены теория Ч. Дарвина, учение И. В. Мичурина о преобразовании растений, учение М. Ф. Иванова о преобразовании животных, теория А. И. Опарина о возникновении жизни на Земле, теория Ф. Энгельса о происхождении человека. Новый курс стал называться основами дарвинизма. Этот завершающий курс обобщал знания уч-ся о живой природе, знакомил с законами развития органич. мира.

Организационные формы и методы обучения Б. совершенствовались медленно. Словесное преподавание преобладало на уроках. Сравнительно редко проводились экскурсии, лабораторные занятия. Труд уч-ся на уч.-опытных участках был организован лишь в немногих лучших школах. По этой причине знания уч-ся о природе нередко имели формальный книжный характер и были непрочными.

После 1948 курс Б. был перестроен на основе мичуринского и павловского учений. Были составлены новые программы и учебники, содержавшие наиболее важные и доступные школьникам положения этих учений: Б. В. Всесвятского «Ботаника», В. А. Тетюрева «Ботаника», В. Ф. Шалаева и Н. А. Рыкова «Зоология», Р. Б. Гарибьяна и Н. Г. Маркова «Анатомия и физиология человека», М. И. Мельникова, В. М. Корсунской и А. А. Шибанова «Основы дарвинизма».

Вышли в свет теоретич. труды по частным методикам: Н. М. Верзилина «Как преподавать ботанику» (1950) и «Основы методики преподавания ботаники» (1955); В. Ф. Шалаева «Методика преподавания естествознания. Руководство для учительских институтов» (1952); М. И. Мельникова «Методика преподавания основ дарвинизма» (1953); И. В. Козыря, П. И. Суворовой, А. М. Цузмер «Методика преподавания анатомии и физиологии человека» (1954); Е. П. Бруновт «Методика преподавания анатомии и физиологии человека» (1954); Н. А. Рыкова «Методика преподавания зоологии» (1955); П. И. Боровицкого, П. Ф. Виниченко и др. «Методика преподавания естествознания» (1955); А. А. Яхонтова

и Е. А. Флёровой «Методика преподавания зоологии» (1955).

Во всех перечисленных методич. руководствах уделялось много внимания проблеме политехнич. образования в связи с преподаванием Б. Появились также спец. труды, посвящённые разработке этой проблемы: А. А. Шибанова «Школа и сельское хозяйство» (1948), В. Ф. Шалаева «Преподавание биологии в свете задач политехнического обучения» (1953), Н. В. Падалко «Уроки ботаники на школьно-опытном участке» (1954), сб. под ред. С. В. Щукина «Элементы политехнического обучения в преподавании биологии» (1953), сб. под ред. М. Н. Скаткина «О политехническом обучении» (1953).

Усилия учителей и методистов сосредоточились на установлении тесной связи курса Б. с с.-х. производством, на ознакомлении уч-ся с биологич. основами растениеводства и животноводства. Учителя Б. создавали пришкольные учебно-опытные участки, устанавливали связь с колхозами и совхозами; стремились заинтересовать своих воспитанников с.-х. трудом, развить у них желание активно исследовать природу и целенаправленно управлять жизнью растений и животных. Достижения лучших учителей обобщались, освещались в сборниках, издаваемых АПН РСФСР, уч.-пед. издательствами и институтами усовершенствования учителей. Однако эти достижения представляли лишь первые шаги по пути установления правильной взаимосвязи между общеобразовательными биологич. дисциплинами и с.-х. трудом уч-ся. Программы и учебники были перегружены агротехнич. и зоотехнич. материалом, очень усложнены.

Новое преобразование школьного курса Б. осуществилось после принятия в 1958 закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». В восьмилетней школе курс Б. объединил три взаимосвязанных раздела — ботанику; зоологию; анатомию, физиологию и гигиену человека. В 9-й класс введён курс общей Б., опирающийся на предшествующий курс Б., преподаваемый в 5—8-х классах.

Содержание курса Б. отличается теперь большей доступностью, логичностью, а главное — последовательной реализацией биологич. принципа, к-рый заключается в раскрытии закономерностей живой природы: единства организмов с условиями их жизни; обмена веществ между организмами и внешней средой как основой жизни и развития организмов; историч. развития живой природы под влиянием изменений внешней среды и естественного отбора; управления изменчивостью и наследственностью организмов мичуринскими методами. Агротехнич. и зоотехнич. материал в основном перенесён в содержание опытно-практич. занятий по выращиванию с.-х. растений и животных на учебно-опытном участке, в теплице, крольчатнике, птичнике, пчельнике и т. д. Однако элементы растениеводства и животноводства, необходимые для понимания уч-ся биологич. основ выращивания культурных растений и домашних животных, не только сохранены в программе, но и более глубоко раскрыты. Биологич. принцип сближает курс Б. с практикой с. х-ва и усиливает его роль в политехнич. образовании.

На уроках ботаники (5—6-е классы) уч-ся знакомятся сначала со строением, жизнью и развитием немногих цветковых растений, затем изучают разнообразие культурных и дикорастущих форм и историч. развитие растительного мира в целом. Все растения изучаются в единстве с условиями их жизни. Строение органов растений изучается в единстве с выполняемыми ими функциями. Постепенно выясняется целостное единство растительного организма, обусловленное обменом веществ с внешней средой. Последовательно раскрываются важнейшие положения мичуринского учения о возможности управлять развитием растений с целью получения высоких урожаев и преобразовывать растительные формы для их качественного улучшения. В заключительной части ботаники освещается вопрос о возникновении и развитии растительного мира на Земле. В связи с изучением биологич. особенностей растений уч-ся усваивают элементы растениеводства. Это обеспечивает подготовку к опытнической работе с с.-х. растениями на учебно-опытном участке, в теплицах, на колхозных полях, в садах и парках. Овладевая знаниями по выращиванию с.-х. культур, школьники готовятся и к охране растительного мира, знакомятся с мероприятиями по защите лесов, лугов, заповедников. Так осуществляется связь общеобразовательного материала с практикой и подготовкой уч-ся к общественно полезному труду по растениеводству.

Изучение растений оканчивается в 6-м классе (3-я четверть уч. года). Вслед за этим начинается изучение беспозвоночных животных. Для раскрытия связи между жизнью растений и животных программой предусмотрены темы, содержащие ботанич. и зоологич. материал. Взаимосвязь растений и животных ещё глубже раскрывается в процессе опытно-практич. работ на с. х-ву, а также на экскурсиях в природу, посвящённых изучению её разнообразия.

Содержание зоологии (6—7-е классы) основывается на тех же общих учебно-воспитательных принципах, что и содержание ботаники. Оно представляет собой краткий биологич. обзор важнейших групп животного мира от простейших до млекопитающих. Как и при изучении растений, уч-ся знакомятся со строением и жизнедеятельностью представителей животного мира в единстве с условиями их жизни, выясняют единство органов и функций, расширяют понятие об организме как целостном единстве, знакомятся со сменой потребностей животных в процессе индивидуального развития. Перед уч-ся последовательно раскрываются качественные отличия организма животного от организма растения. Даются первоначальные понятия о *раздражимости*, роли *нервной системы*, *безусловном рефлексе* и *условном рефлексе*, как основе поведения животных. В итоге уч-ся усваивают более общее понятие о том, что нервная система регулирует жизнедеятельность организма животных и обеспечивает взаимодействие животных с окружающими условиями. Вместе с тем выясняется, что многообразие приспособлений животных к различным условиям жизни имеет относительный характер. Общеобразовательный материал, включённый в зоологию, связан с практикой. Даются сведения об использовании животных в различных отраслях нар. х-ва и особенно в с.-х. производстве. Обращается внимание на животных — вредителей с.-х. растений, хищников, возбудителей и переносчиков болезней. Даются краткие знания о методах борьбы с ними. Раскрываются биологич. основы содержания, кормления и выращивания домашних птиц и с.-х. млекопитающих. Разъясняется необходимость бережного отношения к полезным животным, как домашним, так и диким, и систематич. охраны последних. На практич. занятиях школьники, используя биологич. знания, усваивают правила содержания, выращивания с.-х. животных и ухода за ними. Заканчивая изучение зоологии, уч-ся знакомятся с научными данными о происхождении и развитии животных на Земле.

Для изучения растительного и животного мира преимущественно отбираются представители местной флоры и фауны, поэтому в разных климатич. зонах объекты изучения не одинаковы. Это не нарушает общих принципов построения курса Б., а, напротив, конкретизирует его и делает более доступным.

Третий раздел курса Б.— анатомия, физиология и гигиена человека (8-й класс) — даёт знания о строении и жизнедеятельности человеческого организма, вооружает уч-ся практич. умениями и навыками укрепления и сохранения здоровья. При изучении организма человека у уч-ся продолжают формироваться такие понятия, как клеточное строение организма, единство органов и функций, обмен веществ, регулирующая роль нервной системы, организм — единое целое. Вместе с тем раскрываются важнейшие взаимосвязи явлений в организме человека, освещается роль внешней и внутренней среды в различных физиологич. процессах и качественные особенности высшей нервной деятельности человека. Естественнонаучное объяснение *высшей нервной деятельности* на основе учения И. П. Павлова противопоставляется религиозным взглядам на существование «бессмертной души» и идеалистич. толкованиям психики человека. Весьма важной в воспитательном отношении является тема «Происхождение человека», завершающая курс. На основе научных данных уч-ся убеждаются, что предками человека были древние высшие человекообразные обезьяны, уясняют ведущую роль труда в процессе становления человека.

Сведения о благотворном влиянии гигиены и физич. труда на организм человека уч-ся последовательно приобретают при изучении всего курса анатомии, физиологии и гигиены человека. В итоге они усваивают систему санитарно-гигиенич. правил и навыков, элементы физиологии труда, подготавливающие к производственной деятельности в с. х-ве и промышленности, правила охраны и гигиены труда на производстве, а также сведения о профилактике нек-рых заболеваний.

Курс общей Б. (9-й класс) синтезирует весь предшествующий запас биологич. знаний уч-ся. В нём глубже и шире раскрываются общие законы жизни и развития органич. мира. Уч-ся обстоятельно знакомятся с методами управления изменчивостью и наследственностью культурных растений и домашних животных. Содержание этого курса имеет большое значение для научно-материалистич. и атеистич. воспитания школьников.

Первая часть общей Б. содержит сведения о таких свойствах и закономерностях, присущих всем живым организмам, как единство организма с условиями жизни, клеточное строение, обмен веществ, раздражимость, рост, развитие, размножение. Вторая часть — основы учения о происхождении и развитии органич. мира на Земле, учение Ч. Дарвина о происхождении видов, учение И. В. Мичурина о преобразовании организмов, учение о происхождении человека.

Изучая закономерности живой природы, уч-ся убеждаются в возможности её познания и преобразования, а главное, получают возможность осознанно воздействовать на растительные и животные организмы, работая на колхозных и совхозных полях и животноводческих фермах, выполняя научные опыты по заданиям колхозов и совхозов, учёных, н.-и. учреждений. Особенно успешно реализуется эта возможность в сельских школах, где осуществляется производственное обучение по различным с.-х. профессиям.

Разностороннее содержание курса Б. позволяет учителям использовать разнообразные формы, методы и методич. приёмы обучения: уроки с занимательными рассказами о растениях и животных, обладающих примечательными биологич. особенностями, живые беседы на уроках в классе, на учебно-опытном участке и экскурсиях, уроки с демонстрацией кинофильмов и использованием телевидения; экскурсии, лабораторные занятия, самостоятельные наблюдения и опыты в уголке живой природы, на уч.-опытном участке, колхозных полях и фермах и т. д. Особенно ценна самостоятельная опытническая работа уч-ся по изучению закономерностей жизни и развития растений и животных и по управлению этим развитием. Опытническая работа не только обеспечивает более глубокое и прочное усвоение уч. материала, но и способствует формированию основ научного мировоззрения, стимулирует развитие познавательной деятельности уч-ся, развивает их самостоятельность, творческую инициативу, пытливость.

Встречающиеся в работе нек-рых учителей Б. универсализация четырёхчленной структуры уроков, однообразие форм и методов обучения, поверхностное планирование пед. процесса, недостаточно дифференцированный индивидуальный подход к уч-ся, формальная оценка их знаний снижают как образовательное, так и воспитательное значение этого курса. В результате — пассивность уч-ся на уроках Б., поверхностное усвоение знаний и неумение применять их на практике.

Немалую роль в воспитании и разностороннем развитии уч-ся играет внеклассная работа по изучению природы. Формы *внеклассной работы* разнообразны. Очень эффективны экскурсии в леса, на луга, реки, озёра, в зоопарки, заповедники, анатомич. театры, на с.-х. выставки, в краеведческие музеи и т. д. Ещё более ценны длительные туристич. походы по изучению природы своего края (см. *Туризм* детский).

Всё шире распространяются такие формы внеклассной работы, как биологич. и научно-атеистич. вечера (см. *Вечера школьные*), выставки (см. *Выставки школьные*), биологич. викторины, олимпиады и т. д. Проводятся «Дни урожая», «Недели птиц», «Недели сада». Всенародное движение за охрану природы СССР вызвало появление «зелёных патрулей». «Зелёные патрули» изучают растения и животных в лесах, садах, парках с целью их защиты от болезней, животных-вредителей и нарушителей закона об охране природы. Школьников, любящих природу, привлекает работа в кружках юных натуралистов, юных опытников-растениеводов и животноводов, юных физиологов и др.

Многие учителя Б. дают уч-ся летние задания по изучению строения и развития диких и культурных растений, насекомых, птиц, млекопитающих, обитающих в различных природных условиях и отличающихся интересными биологич. особенностями.

Успех преподавания Б. во многом обусловлен наличием уч. оборудования. Обычно оно сосредоточивается в биологич. кабинете (см. *Биологии кабинет*) и *уголке живой природы*. Учебно-опытный участок и теплица также составляют неотъемлемую часть материальной базы курса Б. (часто называемую живой лабораторией).

В средних общеобразовательных школах большинства зарубежных стран Б. также является обязательным уч. предметом. Программы, по к-рым преподаётся Б. в Болгарии, Венгрии, ГДР, Китае, Румынии и Чехословакии, во многом сходны. Так, напр., в десятилетней политехнич. школе ГДР курс Б. преподаётся с 5-го по 10-й класс (2 часа в неделю). В содержание курса Б. 5—8-х классов включены основные сведения по анатомии, морфологии, систематике и физиологии растений и животных. Внимание школьников обращается на взаимоотношения живых существ, на взаимосвязь их с окружающей средой и на обусловленные этими причинами явления относительной приспособленности. В заключение уч-ся приобретают понятие о филогенетич. развитии важнейших групп растительного и животного мира. При этом подробно освещается эволюция флоры и фауны ГДР. Важнейшей составной частью Б. является довольно обширный уч. материал из области с. х-ва (включая и лесоводство), причём особое внимание уделяется вопросам, связанным с механизацией и организацией с.-х. труда. Большое место в курсе Б. предоставляется анатомии и физиологии человека. В содержание этого раздела входят сведения о строении и функциях систем органов человеческого организма, особое внимание уделяется вопросам охраны здоровья и труда. Учащиеся 9—10-х классов знакомятся с учением Ч. Дар-

вина и основными доказательствами этого учения; с теориями о возникновении жизни на Земле и происхождении человека; изучают жизнь и деятельность И. В. Мичурина, приобретают знания о научных методах и результатах творческого преобразования природы, знакомятся с выведением новых сортов культурных растений и пород домашних животных. В связи с курсом Б. уч-ся средней школы ГДР участвуют в разнообразных с.-х. работах, занимаются лесоводством, пчеловодством и другими отраслями нар. х-ва.

В двенадцатилетних общеобразовательных и политехнич. школах Болгарии в 4—6-х классах уч-ся изучают начальное естествознание. Б. преподаётся в 7—11-х классах в такой последовательности: 7-й класс — ботаника, 8-й — зоология, 9-й — анатомия и физиология человека, 10-й — геология и общая биология, 11-й — общая Б. Содержание всех названных предметов представляет собой основы наук о живой и неживой природе. Элементы физиологии и эволюционного учения занимают ведущее положение, но немало места отведено и систематике растений и животных. Сведения агробиологич. характера в довольно большом объёме включены в соответствующие разделы биологич. уч. предметов. В связи с ботаникой, зоологией и общей Б. уч-ся выполняют на уч.-опытных участках и в колхозах с.-х. работы, предусмотренные особой программой. Уч-ся старших классов сельских школ приобретают с.-х. профессии. При обучении Б. учителя болгарских школ широко практикуют лабораторные занятия, экскурсии, опыты и наблюдения уч-ся за изучаемыми объектами живой природы.

Во Франции, Австрии, Италии, Норвегии и других капиталистич. странах Б. преподаётся в подавляющем большинстве средних общеобразовательных школ, чаще как краткая заключительная часть курса естествознания, реже как самостоятельная уч. дисциплина (в старших классах). Курс естествознания в средних классах отличается преобладанием анатомо-морфологич. и систематич. сведений о животных и растениях и имеет отвлечённый характер. Курс Б. в старших классах насыщен физиологич. сведениями. Напр., во франц. коллежах с реальным направлением Б. преподаётся в трёх старших классах: в 1-м классе — 3 часа в неделю, во 2-м классе — 2—3 часа, в 3-м классе —4 часа, причём половина уч. времени используется на лабораторные занятия. В содержание курса Б. входят вопросы физиологии растений и животных, проблемы наследственности и изменчивости в органич. мире. Содержание Б. в школах капиталистич. стран имеет идеалистич. направление. В учебниках ботаники, зоологии, анатомии и физиологии человека нередко встречаются объяснения явлений жизни соответственно религиозным учениям. В учебниках Б. для старших классов излагаются основы вейсманизма-морганизма, евгеники, социал-дарвинизма.

Лит.: Скаткин М. Н., Методика преподавания естествознания в нач. школе, 3 изд., М., 1952; Ягодовский К. П., Вопросы общей методики естествознания, 2 изд., М., 1954; Шалаев В. Ф., Методика преподавания естествознания, 3 изд., М., 1954; его же, Связь теории с практикой в школьном курсе зоологии, М., 1959; Федорова В. Н., Развитие методики естествознания в дореволюционной России, М., 1957; её же, Обучение биологии в советской школе, «Биология в школе», 1957, № 5; Всесвятский Б. В., Общая методика биологии, М., 1960; Боровицкий П. И. [и др.], Методика преподавания естествознания, 2 изд., М., 1962; Козырь И. В., Суворова П. И., Цузмер А. М., Методика преподавания анатомии и физиологии человека, 2 изд., М., 1960; Фёдорова В. Н., Уроки ботаники в 5 кл., М., 1961; Мельников М. И., Бруновт Е. П., Падалко В. Н., Шалаев В. Ф., О преподавании биологии в восьмилетней школе по новой программе, М., 1963.

В. Н. Фёдорова. Москва.

«БИОЛО́ГИЯ В ШКО́ЛЕ» — журнал по вопросам методики естествознания. Выходит 6 раз в год. Орган Министерства просвещения РСФСР. Издавался в 1934—1941. Первоначально (до 1937) назывался «Биология и химия в школе». В 1944—46 выходил непериодическими сборниками (вышло 2 книжки). С 1946 выходил под названием «Естествознание в школе»; в 1957 вновь переименован в «Б. в ш.».

БИОТО́КИ МО́ЗГА (от греч. βίος — жизнь) — электрические потенциалы, отражающие жизнедеятельность нервных клеток. См. *Токи действия.*

БИ́РМА, Бирманский Союз, — государство в Юго-Восточной Азии. Федеративная республика. Площадь — 678 тыс. км². Население — 21 млн. чел. (оценка 1961), гл. обр. бирманцы. Столица — г. Рангун. Гос. язык — бирманский.

Просвещение. Историю развития нар. образования в Б. можно разделить на два основных периода — до и после получения Б. независимости (1948). В результате длительного колониального господства Великобритании Б. была слаборазвитой страной как в экономич. так и в культурном отношении. Основная масса населения была неграмотной, преобладали иностранные и частные школы, преподавание велось гл. обр. на англ. яз. В 1946 во всех общеобразовательных школах было лишь 628 тыс. уч-ся. После образования Бирманского Союза было принято решение о ликвидации неграмотности в стране и о постепенном переходе ко всеобщему бесплатному обучению. Языком преподавания стал бирманский, школы в основном были поставлены под контроль гос-ва, открылись проф.-технич. школы, стали строиться новые школы, организовываться курсы для ликвидации неграмотности среди взрослых. Управление народным образованием было централизовано.



Схема системы народного образования Бирмы: *1* — детский сад; *2* — начальная школа; *3* — промежуточная школа; *4* — средняя школа; *5* — профессиональные школы; *6* — педагогические учебные заведения; *7* — высшие учебные заведения.

Дошкольные детские учреждения — частные. Нач. школа — 4-летняя для детей от 6 до 10 лет. Обучение раздельное, но есть и школы совместного обучения. В сельской местности преобладают однокомплектные школы. В нач. школе преподаются: родной яз., арифметика, география, история, граждановедение, естествознание и физкультура; значительное место в уч. плане занимают практич. занятия — ремёсла в мужских и домоводство в женских школах; в сельских школах особый упор делается на изучение с. х-ва и практич. работ в поле. За начальной следует 3-летняя промежуточная школа, готовящая к поступлению в ср. школы и к прак-

тич. жизни; предметы академич. цикла в процессе преподавания тесно переплетаются с практич. дисциплинами. Ср. школы — тоже 3-летние; по окончании их уч-ся сдают экзамены на аттестат зрелости. В их уч. план входят: родной яз., математика, история и граждановедение, иностранный яз., география, естествознание, религия, физкультура, искусство и ремёсла. В ср. школе также значительное внимание уделяется подготовке к практич. жизни: в городских ср. школах изучаются строительное и торговое дело, технич. предметы, а в сельских — животноводство и агрономия. В 1959/60 уч. г. в стране было 11,8 тыс. нач. школ с 1570 тыс. уч-ся, 852 промежуточные школы с 220 тыс. уч-ся и 658 ср. школ с 131,5 тыс. уч-ся.

На базе промежуточной школы работают младшие технич. и проф. школы, на базе средней — ср. технич. школы. Срок обучения от 1—2 до 5 лет в зависимости от типа школы. В 1955 насчитывалось 86 проф.-технич. школ с 5570 уч-ся. В 1958/59 уч. г. было открыто дополнительно 7 ср. проф.-технич. школ с 2-летним курсом обучения на 844 чел.

Учителей нач. и промежуточных школ готовят 2 пед. колледжа и 4 пед. ин-та, работающие на базе ср. школы. В 1958 в них было 2,9 тыс. уч-ся. Срок подготовки учителей нач. школы — 1 год, учителей промежуточной школы — 2 года. В уч. план пед. уч. заведений входят, помимо спец. пед. дисциплин, бирманский яз., обществоведение, математика, естествознание, физкультура, искусства и ремёсла, с. х-во, домоводство, музыка, иностранный яз. Значительное внимание уделяется пед. практике. Учителей ср. школ готовят ун-ты.

К вузам относятся 2 технич. ин-та (в Инсейне и Мандалае), с.-х. ин-т в Пьинмане (открыты в 1959), Рангунский ун-т (осн. в 1920), имеющий ф-ты: искусства, педагогики, естествознания, юридич., инженерно-технич., с. х-ва и медицины. В 1961 в Рангунском ун-те было св. 13,6 тыс. студентов. В 1958 создан ун-т в Мандалае (ок. 2 тыс. студентов). В 1961 в Рангуне открыт созданный с помощью СССР технологич. ин-т.

Наиболее крупные б-ки: Нац. б-ка (ок. 12 тыс. тт.) и б-ка Рангунского ун-та (54,4 тыс. тт.). В Рангуне находятся Нац. музей и картинная галерея.

З. К. Навокина. Москва.

БИФУРКА́ЦИЯ в средней школе (от лат. bifurcus — раздвоенный) — разделение старших классов средней школы на два направления (напр., гуманитарное и естественно-математич. или классич. и реальное и т. п.). См. *Фуркация* в средней школе.

БИХЕВИОРИЗМ (от англ. behavior — поведение) — одно из господствующих направлений в американской психологии 20 в., отрицающее сознание как предмет психологии и считающее её предметом поведение, под которым понимаются телесные реакции организма в ответ на внешние воздействия на него. Б. возник в нач. 20 в., достиг широкого развития к середине 20-х гг. Возникновение Б. было обусловлено рядом социально-политич. и идейно-теоретич. предпосылок. Нарастание идеологич. реакции в период перехода капитализма в стадию империализма вызвало появление концепций, принижающих роль сознания, биологизирующих поведение человека и общественную жизнь. Психология же вступила на рубеже 20 в. в полосу методологич. кризиса, предельно обнажившего несостоятельность интроспективной теории сознания, на к-рой она базировалась (см. *Эмпирическая психология, Физиологическая психология*). Крах интроспекционизма толкал на поиски новых путей.

Под влиянием эволюционной биологии возникли попытки применить объективный метод к изучению поведения животных. Одна из таких попыток принадлежала амер. психологу и педагогу Э. *Торндайку* («Ум животных», 1898). Наблюдая реакции животных при выполнении экспериментальных задач, он пришёл к выводу, что решение достигается методом «проб и ошибок»: путём механического неосознаваемого отбора произведённых наугад движений. Этот вывод был затем распространён на процесс обучения человека.

В те же годы по принципиально иному пути объективного исследования поведения пошёл, развивая идеи И. М. Сеченова, И. П. Павлов, работы к-рого оказали большое влияние на сторонников Б., но были ими неправильно истолкованы. Одновременно на них повлияли также искания в области «объективной психологии» В. М. *Бехтерева.*

Первая программа Б., сформулированная амер. психологом Дж. *Уотсоном* (1913), своим центральным пунктом имела требование покончить с сознанием, якобы недоступным объективному наблюдению и препятствующим превращению психологии в строгую науку. Выступая на словах против идеалистич. взгляда на сознание, бихевиористы на деле полностью принимали этот взгляд, т. к. понимали под сознанием совокупность субъективных данных, известных якобы только тому, кто их непосредственно переживает. Отвергая сознание как реальную функцию мозга, состоящую в отражении внешнего мира, они выступили и против физиологии мозга, изучающей материальный субстрат психики. Открытые Павловым закономерности *высшей нервной деятельности* бихевиористы пытались интерпретировать как прямую связь стимула и реакции, полностью игнорируя динамику нервных процессов. Павлов вынужден был выступить со специальной работой «Ответ физиолога психологам», в к-рой вскрыл коренные пороки Б.

Исследователи, находившиеся под влиянием Б., внесли довольно значительный вклад в разработку конкретных вопросов психологии (в особенности проблемы навыка и учения), однако полученные факты истолковывались ими с ложных теоретич. позиций. Так, напр., выработка навыка сводилась к механич. закреплению связей в результате повторения, характер же отражения мозгом действительности (нерасчленённость или дифференцированность восприятия, чувственный анализ, синтез, обобщение и т. д.) полностью игнорировался. Мышление отождествлялось с речью, сама же речь превращалась в лишённый семантического (образного и мыслительного) содержания речедвигательный акт. Б. свойственна установка на биологизацию человеческого поведения. Качественное отличие последнего от поведения животных отрицается. Выдвигается мнение, будто всё, что есть важного в психологии, может быть в сущности исследовано путём теоретич. и экспериментального анализа поведения животных (в частности, поведения крыс в лабиринтах).

Уже в начале 20-х гг. начался распад Б. на ряд направлений, сочетающих с его основной доктриной элементы других теорий, в частности *гештальтпсихологии* и *фрейдизма.* В 30-е гг. возник ряд отступлений от «классического» Б.— «целевой» Б. (амер. психолог Э. Толмен), «гипотетично-дедуктивный» Б. (амер. психолог К. Халл) и др. В 30—40-х гг. Б. смыкается с семантич. идеализмом и операционализмом; в нём всё сильнее нарастает тенденция к формализации психологии. Глубокие противоречия, разъедающие Б. на протяжении всей его истории,— результат порочности его идеалистич. философской основы.

Лит.: Павлов И. П., Ответ физиолога психологам, Полн. собр. соч., 2 изд., т. 3, кн. 2, М.—Л., 1951; Рубинштейн С. Л., Нео-бихевиоризм Тольмана, «Уч. зап. кафедры психологии Ленинградского гос. педагогич. ин-та им. Герцена», 1939; его же, Философия и психология, «Вопросы философии», 1957, № 1; Торндайк Э., Процесс учения у человека, пер. с англ., М., 1935; Thorndike E. L., Animal intelligence, N. Y., 1911; Watson J. B., Psychology as a behaviorist views it, «Psychological review», 1913, v. 20.

БЛАГО́ЕВ, Димитр (14.VI.1856—7.V.1924) — деятель рабочего движения, положивший начало распространению марксизма в Болгарии, основатель Болгарской коммунистической партии, первый марксистский педагог в Болгарии. Получил образование в Петербурге, где в 80-е годы основал марксистский кружок, участники к-рого обсуждали и вопросы нар. образования (борьба за свободу слова и свободу преподавания наук и искусств, за светский характер воспитания в школе, за введение обязательного бесплатного обучения и пр.). В 1885 был арестован и выслан в Болгарию. Здесь работал учителем, активно участвовал в движении учителей, боровшихся за свободу болгарской школы. В ряде статей Б. подверг острой критике методы обучения и воспитания в буржуазной школе, выступал против «нравственно-религиозных» целей воспитания, извращающих природу ребёнка, отупляющих его разум, забивающих голову «непонятными и необъяснимыми суевериями». Он считал, что учитель должен давать детям «положительные знания», развивать в молодёжи чувство гражданства и полезную инициативу. Путь к освобождению школы от догматизма и поповщины он видел в единой борьбе учителей вместе со всем пролетариатом за освобождение родины. В 1905 под руководством Б. была основана первая организация болгарских учителей социал-демократов (Учителска Социалдемократическа организация — УСДО), к-рая сыграла положительную роль в борьбе против буржуазной школы. В ряде теоретич. статей Б. разрабатывал вопросы просветительной политики болгарской революционной марксистской партии «тесняков», позднее (1919) переименованной в Коммунистич. партию. Он отстаивал светскость образования, принцип демократизма в руководстве школами, выборность школьной администрации. Б. был редактором первого педагогич. журнала в Болгарии — «Вестник на учителското дружество» («Журнал учительского содружества», 1889—90). Б. оказал большое влияние на формирование взглядов прогрессивных педагогов Болгарии — Ламби Кандева, Тодора Самодумова, Братована Илиева и др.



Наиболее известные работы Б., посвящённые вопросам школы и народного образования: «Законопроектът по учебному делу и его смысл» («Законопроектът по учебното дело у нас и неговият смисъл»), «Поход против общего образования» («Походът против общото образование»), «Мнение по законопроекту об учебных заведениях» («Мнението по законопроекта за училищата»), «Все ли классы одинаково заинтересованы в учебном деле?» («Всички ли класи еднакво са заинтересувани в учебното дело?»), «Учительское движение» («Учителското движение»), «Учительский союз и его раскол» («Учителският съюз и резцеплението му») и др. Профессиональному образованию посвящена большая глава в книге «Экономическое развитие в Болгарии» («Икономичното развитие на България. Индустрия или земледелие»). Б. написал также ряд учебников и учебных пособий, составил хрестоматию по русскому языку, полный русско-болгарский словарь.

Г. А. Касвин. Москва.

БЛАГО́Й, Дмитрий Дмитриевич [р. 28.I(9.II). 1893] — советский литературовед, доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент АН СССР (с 1953), действительный член АПН РСФСР (с 1947). В 1919 окончил историко-филологич. ф-т Харьковского ун-та и начал педагогич. деятельность преподавателем

рус. лит-ры в ср. школе в Феодосии, с 1924 — преподаватель вузов. Возглавляет отдел рус. литературы Ин-та мировой литературы АН СССР.

Б. разрабатывает проблемы истории и теории рус. и сов. лит-ры и методики лит-ры. Лауреат Гос. премии (1951), присуждённой за работу «Творческий путь Пушкина. 1813—1826».

Соч.: Учитель в рус. худ. литературе, М., 1927; Три века. Из истории рус. поэзии XVIII, XIX и XX вв., М., 1933; Творческий путь Пушкина (1813—1826), М.—Л., 1950; Мастерство Пушкина, М., 1955; Закономерности становления новой рус. литературы, М., 1958; Литература и действительность. Вопросы теории и истории литературы, М., 1959; История рус. литературы XVIII века, 4 изд., М., 1960; Поэзия действительности. О своеобразии и мировом значении рус. реализма XIX в., М., 1961; О цели, задачах, программе и методике преподавания литературы в IX—XI классах, «Литература в школе», 1961, № 1; Воспитательное значение творчества Пушкина, там же, 1962, № 1; От Пушкина до Маяковского, М., 1963.

Лит.: Дмитрий Дмитриевич Благой, Список печатных работ, М., 1958; Берков П., Д. Д. Благой, «Русская литература», 1963, № 2.

БЛАГОРО́ДНЫЙ ПАНСИО́Н ПРИ МОСКО́ВСКОМ УНИВЕРСИТЕ́ТЕ — закрытое среднее учебное заведение для детей дворян. Основан в 1779 М. Херасковым с целью «вкоренять в сердца детей благонравие и готовить их к гражданской или военной службе». В пансион принимали детей с 9 до 14 лет (с оплатой 150 р. в год), срок обучения 6 лет. Кроме основных дисциплин гимназич. курса (языков, словесности, истории, географии, математики), обучали спец. предметам, необходимым для будущей военной и гражданской карьеры, светским манерам и танцам. Воспитанники имели право посещать лекции в ун-те.

В 1791 пансион стал самостоятельным уч. заведением. Он прославился своими вольнолюбивыми традициями. В нём воспитывались многие декабристы (Якушкин, бр. Тургеневы и др.), питомцами пансиона были В. А. Жуковский, А. С. Грибоедов, М. Ю. Лермонтов. В 1830 был преобразован в 1-ю Моск. гимназию.

Лит.: История Московского университета, М., 1955; Сушков Н. В., Московский университетский благородный пансион и воспитанники Московского ун-та, гимназий его, Университетского благородного пансиона и Дружеского об-ва, М., 1858.

БЛАНКИ (Blanqui), Луи Огюст (8.II.1805—1.I.1881) — французский революционер, представитель утопического коммунизма. В 1835—39 был организатором и руководителем тайных обществ, выступавших за создание демократич. республики, в начале революции 1848 возглавлял самое левое крыло республиканцев. В дни Парижской Коммуны Б. находился в плену у версальцев, но бланкисты играли в Коммуне большую роль. 37 лет провёл в тюрьмах. Стремился к революционному преобразованию общества, но главные надежды возлагал на действия организации заговорщиков, недооценивая роль нар. масс. В произведениях, написанных в 60-е гг., Б. часто поднимал вопросы просвещения, связывая его с делом революции: просвещение, утверждал Б., порождает дух протеста против старого общества, а после переворота оно будет способствовать проведению социальных преобразований. Однако иногда он преувеличивал роль просвещения, утверждая, что распространение просвещения сделало бы невозможным сохранение эксплуататорского строя.

Б. и бланкисты страстно вели борьбу против церкви и религии, считая их орудием духовного порабощения масс. С особой остротой Б. вскрывал социальные последствия закона Фаллу (1850), отдавшего школу под опеку церкви. Б. гневно бичевал католич. конгрегации, к-рые «сеют мрак и гасят свет в школах».

Б. намечал программу новой системы образования, включающей всеобщее образование с 5 до 15 лет; по этой программе в уч. курс нар. школы входили такие предметы, как геометрия, космография, геология, физика, химия, география, история, рисование; подо-

него курса не имела нар. школа ни в одной из стран мира. По планам Б., на новых началах должны были быть созданы учебные заведения, дающие среднее и высшее образование, широко развито проф. обучение. Пропаганда, к-рую вели бланкисты, подготовила почву для деятельности Парижской Коммуны, начавшей создавать подлинно светскую школу. В конце 19 и в 20 в. идеи Б. способствовали развитию борьбы за светскую и демократич. школу во Франции.

Соч.: Critique sociale, t. 1—2, P., 1885; в рус. пер.: Избранные произведения, М., 1952.

Лит.: Фрумов С. А., Французская школа и борьба за ее демократизацию (1850—1870), М., 1960; Dommanget M., Les idées politiques et sociales d'Auguste Blanqui, P., 1957.

С. А. Фрумов. Москва.

БЛАХО́ВСКИЙ (Błachowski), Стефан (19.V.1889—31.I.1962) — польский психолог, педагог и общественный деятель. Окончив Львовский ун-т, продолжал обучение в Гёттингене, где получил степень доктора философии (1913). Доцент Львовского ун-та, затем проф. Познаньского ун-та, где создал кафедру психологии, к-рой заведовал св. 40 лет.

Первый период научной работы Б. посвящён гл. обр. вопросам ощущений, восприятия и памяти. Им написаны: «Учение о контрастах» («Studien über den Binnenkontrast», на нем. яз., 1913), «Установка и восприятие» («Nastawienie i spostrzeżenie», 1917), «О некоторых связях между типами памяти» («O niektórych związkach zachodzących między typami pamięciowymi», 1921), «Структура типов воображения и память цифр» («Struktura typów wyobrażeniowych i pamięć liczb», 1924). Занявшись исследованием феноменальной памяти и других исключительных способностей (напр., работа «К вопросу анализа выдающихся счетных способностей» — «W sprawie analizy wybitnych zdolności rachunkowych», 1925), Б. подходит все ближе к вопросам психопатологии. В ряде работ этого периода Б. дал научное истолкование явлений, использовавшихся клерикальной пропагандой в своих целях. Такова, напр., статья о психич. эпидемии в местности Слупия, прославшей «чудесным происшествием» (опубликована в журн. «Философское обозрение» — «Przegląd filozoficzny», 1928), а также написанная им значительно позже работа «О магических практиках в школе» («The magical behaviour of children in relation to school», 1937, на англ. яз., в 1946 опубликована на польск. яз.) и др. Б. написаны также труды: «Вопросы научного творчества» («Zagadnienie twórczości naukowej», 1928), «Ложь» («Kłamstwo», 1933), «Результаты педагогической психологии» («Wyniki psychologii pedagogicznej», 1933) и др.

Кроме пед. деятельности, Б. вёл большую общественно-организационную работу. Он организовал Польское психологич. об-во и был до конца жизни его председателем; основал (1930) журн. «Ежеквартальник психологии» («Kwartalnik psychologiczny», с 1948 стал называться «Психологическое обозрение» — «Przegląd Psychologiczny») и был его гл. редактором. Входил в состав редколлегии и сотрудничал во многих журналах, в т. ч. иностранных («Psychological Register», «Psychological Abstracts»), был членом Ассамблеи Международного об-ва научной психологии, Международного об-ва прикладной психологии, Международного комитета психологич. съездов, а также почётным членом Чешского психологич. об-ва.

Э. А. Флешнер. Варшава.

БЛА́ШЕ (Blasche), Бернхард Генрих (9.IV.1766—26.XI.1832) — немецкий педагог-филантропинист (см. *Филантропинизм*). В конце 18 — нач. 19 вв. преподавал ручной труд и естествознание в различных уч. заведениях, в частности в филантропине Х. Г. *Зальцмана*. Б.— один из первых педагогов, разрабатывавших вопросы трудового обучения. Он использовал ручной труд для выработки у детей навыков обращения с различными инструментами и для активно-наглядной про-

работки значительной части уч. материала (изготовление моделей и макетов из картона, глины, дерева и др. материалов). Большое значение Б. придавал ознакомлению уч-ся с ремёслами, видя в этом средство подготовки молодёжи к жизни. Б. является автором первых в Германии методич. руководств по ручному труду, к-рые пользовались широкой популярностью.

Соч.: Der Papparbeiter, 1797; Werkstätte der Kinder, Tl 1—4, Gotha, 1800—1802; Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie als Gegenstand der allgemeinen Menschenbildung, Schnepfenthal, 1804; Der technologische Jugendfreund und unterhaltende Wanderungen in der Werkstätte der Künstler und Handwerker zur nöthigen Kenntnis derselben, Tl 1—5, Fr/M., 1804—10.

А. И. Пискунов. Москва.

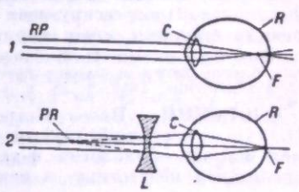
БЛЕЙЛЕР (Bleuler), Эйген (30.IV.1857—15.VII.1939) — швейцарский психиатр и патопсихолог, профессор психиатрии Цюрихского университета. В ранних работах стремился сочетать концепцию З. *Фрейда* с психологич. взглядами В. *Вундта*. Не разделяя в целом теории Фрейда, считал возможным применять его методы для изучения сферы бессознательного, став т. о. основателем т. н. глубинной психологии. Известен исследованиями *шизофрении*; сам этот термин впервые введён Б. так же, как и многие др., распространённые в совр. науке (*аутизм*, *амбивалентность чувств* и др.).

Соч.: Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien, Lpz. — W., 1911; в рус. пер.— Руководство по психиатрии, Берлин, 1920.

Лит.: Каннабих Ю. В., История психиатрии, [М.], 1929.

М. С. Роговин. Москва.

БЛИЗОРУ́КОСТЬ, или миопия (от греч. μύω— щурюсь и ὤψ, род. п. ὠπός — глаз),— недостаток рефракции (преломляющей способности) оптической системы глаза, заключающийся в том, что задний главный фокус этой системы (т. е. точка, в которой собираются прошедшие через неё параллельные лучи света) лежит не на сетчатке, а впереди неё (см. рис.), вследствие чего изображение, получаемое от далёких предметов, оказывается неясным. Поэтому близорукие плохо видят вдаль. Наиболее удалённая точка, дающая ясное изображение на сетчатке (т. н. дальняя точка ясного видения), характеризует степень Б.



1 — ход лучей в близоруком глазу; *2* — ход лучей в близоруком глазу, корригированный двояковогнутым стеклом: *RP* — параллельные лучи; *C* — хрусталик; *R* — сетчатка; *F* — главный фокус; *PR* — дальняя точка ясного зрения; *L* — двояковогнутое стекло.

Б. зависит или от слишком большой преломляющей силы оптич. сред глаза (роговицы, хрусталика), или же от слишком большой длины передне-задней оси глаза (при нормальной силе преломляющих сред). Иногда имеет место несоразмерное сочетание обеих указанных величин. Основной причиной Б., особенно значительных степеней её, является растяжение глазного яблока (гл. обр. за счёт растяжимости наружной оболочки глаза, склеры). Развитию Б. способствует систематич. и длительное восприятие предметов на близком расстоянии (при чтении, письме, нек-рых видах ручного труда), особенно при неблагоприятных условиях освещения, плохой видимости самого объекта (мелкий и нечёткий шрифт в книге, мелкие детали, с к-рыми приходится иметь дело в процессе труда, и т. п.), что заставляет чрезмерно приближать глаза к рассматриваемому объекту. К этому же ведёт и неправильная поза уч-ся за партой, у рабочего стола, у станка, а иногда и просто дурная привычка рассматривать предмет на близком расстоянии. Влияние этих факторов особенно сильно сказывается в школьном возрасте в силу большей растяжимости склеры в этот период развития. В нек-рых случаях

рост Б. становится прогрессивным. Прогрессирующая, или «осложнённая», Б. является уже не простой аномалией рефракции, но тяжёлой болезнью глаза, борьба с к-рой должна проводиться систематически не только в школьном возрасте, но и у взрослых.

Основные меры предупреждения Б.: уменьшение количества и интенсивности работы с предметами, находящимися на близком расстоянии или в неблагоприятных условиях видимости объектов; общее укрепление организма (в особенности школьников). К первой группе мер относятся: хорошее освещение (по принятым для уч. заведений нормативам освещённость рабочего места должна быть не ниже 50 люксов); правильное устройство столов и сидений (стол должен быть наклонным, край сидения вдвинут под край стола, сидение со спинкой; при таких условиях избегается чрезмерное приближение глаз к предмету занятий, т. к. ученик сидит прямо и не наваливается на стол); чёткий крупный шрифт учебников; прямое письмо (прямой почерк даёт ученику меньше поводов склонять голову к тетради, чем косой); перерывы в занятиях (на каждый час чтения или письма должно быть отведено 15—20 мин. для отдыха); уменьшение общего числа часов занятий. Соблюдение этих правил гигиены зрения необходимо не только в классе, но и дома; в особенности вредно чтение в постели, при плохом освещении. Ко второй группе мер принадлежат: общие гигиенич. мероприятия, занятия спортом, лечение малокровия, полноценное питание, борьба с детскими инфекционными заболеваниями и т. д.

При начавшейся Б., кроме указанных мер, важно носить вогнутые стёкла, улучшающие видение вдаль. Ими же следует пользоваться и во время занятий. Назначаются обычно стёкла, к-рые исправляют всю степень Б., но иногда для чтения назначают более слабые стёкла. Прогрессирующая Б. требует, помимо коррекции стёклами, спец. мер лечения.

Лит.: Данциг Н. М., Роль освещения в происхождении близорукости и охране зрения школьников, «Вестник офтальмологии», 1949, т. 28, в. 4.

БЛО́НСКИЙ, Павел Петрович [14(26).V.1884—15.II.1941] — советский педагог и психолог. По окончании историко-филологич. ф-та Киевского ун-та (1907) преподавал педагогику и психологию в московских женских средних уч. заведениях. Выдержав в 1913 магистерские экзамены, Б. начал читать лекции по психологии и философии в Московском ун-те в качестве приват-доцента. Он читал также курсы педагогики и психологии в ун-те Шанявского и на Высших женских педагогических курсах. В 1915—16 им были написаны оригинальные пед. произведения, в к-рых Б. утверждал, что школа — организация не только учения, но и всей жизни ребёнка. Б. требовал «самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни», называл дореволюционную школу «монастырём» и «казармой». В работах «Школа и рабочий класс», «Школа и общественный строй», опубликованных в феврале — октябре 1917, Б. пытался вскрыть классовый характер воспитания, зависимость школы от общественного строя и наметить перспективы создания трудовой социалистич. школы. Он считал, что новая школа немыслима без активной, творческой деятельности детей. С первых дней Сов. власти Б. играл активную роль в революционном преобразовании школы. Мысли, высказанные Б. в книге



«Трудовая школа» (1919), оказали большое влияние на формирование идей трудовой политехнич. школы, но он неправомерно обрушивался на стабильные уч. планы, программы и классно-урочную систему занятий. В 1921 Б. вошёл в состав научно-пед. секции *Государственного учёного совета* НКП РСФСР и участвовал в разработке новых программ, к-рые, по мысли авторов, должны были обеспечить тесную связь школы с жизнью, с задачами социалистич. строительства. Разрабатывая вопросы преподавания теории и истории педагогики, Б. писал о необходимости связывать изучение классич. наследия с решением актуальных проблем образования. Много внимания Б. уделял нравственному воспитанию уч-ся. Он протестовал против ремесленнического, узкопрофессионального подхода к воспитанию детей, обращался к учителю: «Учитель, стань человеком!», «Лишь живая душа оживит души». Пед. сочинения Б. написаны ярко, темпераментно.

В 20-х — нач. 30-х гг. Б. был одним из видных представителей *педологии*. В 1925 была напечатана книга Б. «Педология». Б. — автор ряда трудов по общей и детской психологии. В начале 20-х гг. он активно выступил против идеалистич. психологии Г. И. *Челпанова* и начал одновременно с К. Н. *Корниловым* борьбу за марксистскую психологию. Б. вёл разностороннюю преподавательскую работу в 1-м и 2-м Моск. ун-тах, являлся одним из создателей и руководителей *Академии коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской*, участвовал в подготовке научных кадров, руководил коллективом молодых психологов и аспирантов в Моск. ин-те психологии. Опытная и экспериментальная работа в школе была неотъемлемой частью научной деятельности Б.

Соч.: Избр. пед. произв., М., 1961; Очерк научной психологии, [М.], 1921; Память и мышление, М.—Л., 1935; Развитие мышления школьника, М., 1935.

Л. М. Новиков. Москва.

БОГДА́НОВ, Андрей Иванович (1693—11 (22).IX.1766) — первый русский книговед. Выходец из народа, он работал печатником, мастером типографского дела, с 1719—27—в типографии в ведении Синода, затем—в б-ке Академии наук как «библиотекарский помощник» и архиварнус, благодаря своим способностям и знаниям фактически заведовал рус. отделом. К нему обращались за советами М. В. Ломоносов, В. Н. Татищев, В. К. Тредиаковский и др. Научно-литературная деятельность Б. весьма плодотворна. Он является соавтором Ломоносова в составлении «Краткого российского летописца», составителем российского лексикона, положенного в основу «Словаря русского языка». Б. — один из первых собирателей русских пословиц («Собрание пословиц и присловиц Российских», 1741). Наибольшее внимание он уделял вопросам, связанным с историей русской книги, 4-я и 5-я части его книги «Краткое ведение и историческое изыскание о начале и произведении вообще всех азбучных слов» (1755) посвящены рус. книге и библиографии. Ему принадлежит труд «Историческое, географическое и топографическое описание Санкт-Петербурга от начала заведения его с 1703 по 1751». В основном его большое литературное наследие находится в рукописях.

Лит.: Модзалевский Б. Л., Об участии А. И. Богданова в составлении «Краткого Российского летописца» М. В. Ломоносова, в кн.: Ломоносов. Сборник статей и материалов, [т. 2], М.—Л., 1946; Здобнов Н. В., История русской библиографии до начала XX века, 3 изд., М., 1955; Кобленц И. Н., Андрей Иванович Богданов, М., 1958.

БОГДА́НОВ, Павел Михайлович (1871—17.VI.1919) — русский библиотековед и библиограф, один из основателей и руководителей «Общества библиотековедения» (1908—17). Б.— редактор первого русского журнала по библиотечному делу «Библиотекарь» (1910—15); организатор 1-го Всероссийского съезда по библиотечному делу (июнь 1911). Б. внёс значительный вклад в теорию

и практику библиотечного дела. Разрабатывал гл. обр. вопросы организации библиотечных фондов. Основные труды Б.: «О расстановке и нумерации книг», «Отчёт библиотекаря Императорского Вольного Экономического Общества по осмотру летом 1902 г. восьми заграничных библиотек» (1902), «Заметки по библиотечной технике» (1910—11), «Каталог библиотеки для служащих в государственном банке» (2 изд., 1915).

Лит.: Абрамов К. И. и Васильченко В. Е., История библиотечного дела в СССР (до 1917 г.), М., 1959, с. 170—174, 177; Боднарский Б. С., Памяти П. М. Богданова. Из личных воспоминаний, «Библиографические известия», 1919, № 1—2, с. 75—78.

БОГОРО́ДИЦКИЙ, Василий Алексеевич [25.III (6.IV).1857—23.XII.1941] — советский филолог, доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент АН СССР (с 1915). В 1879 окончил Казанский ун-т. С 1881—приват-доцент и с 1888 —проф. Казанского ун-та.

Разрабатывал проблемы общего языкознания, экспериментальной фонетики и сравнительной грамматики индоевропейских языков. Большое внимание уделял вопросам методики преподавания рус. яз. в нац. школах.

Соч.: Общий курс рус. грамматики, 4 изд., Казань, 1913; Лекции по общему языковедению, 2 изд., Казань, 1915; Курс экспериментальной фонетики применительно к литературному рус. произношению, Казань, в. 1, 1917, в. 2—3, 1922; Законы сингармонизма в тюркских языках, Казань, 1927; О научных задачах татарского языкознания, Казань, 1935; Очерки по языковедению и рус. языку, 4 изд., М., 1939; Введение в татарское языкознание в связи с другими тюркскими языками, 2 изд., М., 1953; Введение в изучение современных романских и германских языков, 2 изд., М., 1959.

Лит.: Решение межобластной лингвистической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения В. А. Богородицкого, Казань, 1957; Памяти В. А. Богородицкого (к столетию со дня рождения). 1857—1957, Казань, 1961.

БОГОЯВЛЕ́НСКИЙ, Дмитрий Николаевич [р.24.VI (6.VII).1898] — советский психолог, доктор педагогических наук, профессор. В 1925 окончил ф-т общественных наук Моск. ун-та. Пед. работу начал в 1918 инспектором по внешкольному образованию уездного отдела нар. образования. С 1927 ведёт научно-пед. работу в высшей школе и н.-и. учреждениях Москвы. Возглавляет (с 1951) лабораторию общего и политехнич. образования ин-та психологии АПН.

Б. разрабатывает проблемы пед. психологии, в частности вопросы психологии орфографии. Составитель уч. пособий для обучения чтению малограмотных взрослых.

Соч.: Вторая книга для чтения в школах взрослых, 7 изд., М., 1945 (совм. с Л. И. Тимофеевым); Книга для чтения в третьем классе школ сельской молодежи, 4 изд., М., 1953; Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи, под ред. Д. Н. Богоявленского, М., 1956; Психология усвоения орфографии, М., 1957; Психология усвоения знаний в школе, М., 1959 (совм. с Н. А. Менчинской); Книга для чтения в школах малограмотных, 7 изд., М., 1959; Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии, под ред. Д. Н. Богоявленского, М., 1959; Пути повышения качества усвоения знаний в начальных классах, под ред. Д. Н. Богоявленского и Н. А. Менчинской, М., 1962.

БОДНА́РСКИЙ, Богдан Степанович [р. 23.VI(5.VII).1874] — советский библиограф, профессор Московского библиотечного ин-та, доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РСФСР (с 1945). Окончил Московский ун-т и Московский археологический ин-т. Б. был председателем Русского библиографич. общества при Московском ун-те (1920—30), организатором и первым директором Российской центральной (ныне Всесоюзной) книжной палаты (1920—21), активным участником 1-го Всероссийского съезда по библиотечному делу (1911) и инициатором 1-го Всероссийского библиографического съезда (1924). Он редактировал журнал Русского библиографич. общества «Библиографические известия». Б. принадлежит св. 200 библиографич. работ (библиографич. указатели, работы по международной десятичной классификации и т. п.). Капитальная работа Б.— «Библиография русской библиографии. Библиографическая литература с 1913 по 1929 гг.», в 4 томах (1918—30).

Лит.: Берков П. Н., Б. С. Боднарский как ученый и общественный деятель (К 50-летию его библиографической работы), «Советская библиография», 1957, в. 46, с. 48—58; Заслуженный деятель науки Б. С. Боднарский. Ст. о его деятельности и список трудов, под ред. Ю. И. Масанова, М., 1963.

«БО́ДРАЯ ЖИЗНЬ» — летняя трудовая колония для детей и подростков рабочей бедноты одной из окраин Москвы, организованная в 1911 С. Т. *Шацким* и В. Н. *Шацкой* в Калужской губ. Входила в число учреждений моск. об-ва *«Детский труд и отдых»* и содержалась на его средства. В колонии каждое лето жили 60—80 мальчиков и девочек из посещавших зимой детские клубы об-ва. Основой жизни детей в колонии был физич. труд: дети выполняли работы по приготовлению пищи, самообслуживанию, благоустройству колонии, трудились на огороде, в саду, в поле, на лугу, на скотном дворе. Труд вносил организованность в жизнь детей, сплачивал их в дружный коллектив, к-рый вместе с педагогами обсуждал и решал все дела колонии. Свободное от работы время использовалось детьми по их желанию на игры, чтение, беседы, а также музыку, пение, постановку спектаклей-импровизаций, что содействовало развитию творческих способностей детей. С. Т. Шацкий и сотрудники (воспитатели) жили и работали вместе с детьми, изучали их интересы и наклонности, отношение к труду. Анализируя опыт колонии, Шацкий сделал вывод, что между основными сторонами детской жизни — физич. трудом, игрой, искусством, умственным и социальным развитием — существует определённое взаимодействие, что физич. труд имеет организующее влияние на жизнь детского коллектива. В 1919 «Б. ж.» была преобразована в постоянную школу-колонию, вошедшую в число учреждений Первой опытной станции по нар. образованию Наркомпроса РСФСР. С 1923—24 в школе-колонии стали учиться дети из окружающих деревень. В школе-колонии исследовались проблемы содержания и организации учебно-воспитательной работы, связи обучения с трудом. Школьники участвовали в разнообразных видах с.-х. труда, работали в уч. мастерской, вели общественную работу в окружающих селениях. В 1934 школе-колонии было присвоено имя С. Т. Шацкого. В настоящее время на территории школы-колонии работает средняя школа им. С. Т. Шацкого.

Лит.: Шацкие В. Н. и С. Т., Бодрая жизнь, 3 изд., М.—П., 1923; Шацкий С. Т., Педагогические сочинения, т. 1, М., 1963; Школа им. С. Т. Шацкого, под ред. Л. Н. Скаткина и Д. Ф. Тамицкого, М., 1940; Статьи В. Н. Шацкой и Н. П. Кузина в журн. «Советская педагогика», 1962, № 11.

Л. Н. Скаткин. Москва.

БОЛГА́РИЯ, Народная Республика Болгария,— государство на востоке Балканского полуострова. Площадь — 110,9 тыс. *км*². Население — 8 046 тыс. чел. (на 31 дек. 1962). Столица — г. София. Гос. язык — болгарский.

Просвещение. Возникновение первых школ в Б. связано с утверждением христианства в качестве гос. религии в 80-е годы 9 в. и с введением славянской письменности. Распространение славянской письменности и культуры являлось одним из средств борьбы против растущего византийского влияния. Первые школы в Б. открыты изгнанными из Моравии учениками славянских просветителей *Константина и Мефодия*. Это были церковные и монастырские школы с обучением на славянском языке. Наиболее известные школы — Преславская и Охридская, созданные в конце 9 в. Преславская школа организована Наумом в столице древней Б.— Преславе. В 10 в. эта школа играла роль придворной Академии; её виднейшими представителями были Иоанн Экзарх, Константин Преславский, Черноризец Храбр. Охридская школа была основана в Македонии Климентом Охридским. Она послужила прототипом для ряда школ в Македонии, организованных и первоначально

руководимых также Климентом. За 7 лет в них получило образование ок. 3,5 тыс. чел., впоследствии ставших распространителями культуры и просвещения по всей Б. Наряду с офиц. школами в феодальной Б. 10—12 вв. просвещение распространялось через секты богомилов, движение к-рых носило антифеод. характер. Византийское владычество (1018—1185) надолго затормозило развитие болг. просвещения и культуры. В восстановленном феодальном болг. гос-ве (13—14 вв.) школы были гл. обр. монастырскими. Наиболее известны Калифаревская и Тырновская школы. В Калифаревской школе наряду с изучением богословия много внимания уделялось переписке и переводам книг. В Тырновской школе разрабатывались вопросы теологии, риторики, логики, философии, филологии, а также переводились книги и исправлялись допущенные в них ранее ошибки. В связи с этим были внесены и исправления в болг. правописание. Основатель школы Евтимий — одна из наиболее ярких личностей средневековой Б.

Многовековое турецкое владычество (1393—1878) сильнейшим образом тормозило развитие просвещения и культуры в Б. Наиболее образованные болгары бежали за пределы страны. Школ было мало, они оставались только при монастырях и готовили гл. обр. лиц духовного звания. Очень распространёнными были в 17—18 вв. т. н. килийные школы (от «килия» — келья). Учителями в них были монахи, священники, церковные служащие, а также ремесленники, корчмари и другие «грамматисты». Число уч-ся в таких школах редко достигало 20—30 чел. Учитель индивидуально занимался с уч-ся и в зависимости от успехов ученика получал вознаграждение. Ученики обучались чтению, учили «Часослов», «Псалтырь», «Апостол». В значительно меньшей степени они учились письму и начаткам счёта.

В период распада турецкой феодальной системы и возникновения болг. буржуазии (2-я половина 18 в.), в связи с началом нац. возрождения выдвигаются идеи светской школы и обучения на родном яз. В конце 18 — нач. 19 вв. появляются учёные-просветители — Паисий Хилендарский (1722—98), Софроний Врачанский (1739—1814), П. *Берон*, В. *Априлов*, Неофит Рыльский (1793—1881), к-рые пишут книги на болг. яз. и переводят книги с других яз. Большое значение для болг. просвещения имело издание Бероном «Букваря» (1824). В этот же период начинают распространяться греч., а затем славяно-греч. школы. Однако их очень быстро сменяют болг. нац. школы, организованные по *белл-ланкастерской системе* взаимного обучения. Из них наибольшую известность получила Габровская школа (открыта в 1835), первым учителем в к-рой был Неофит Рыльский. В 1873 она становится первой болг. гимназией. В 40-х гг. 19 в. появляются первые женские школы. В эти же годы сильно возрастает культурное влияние России на Б. Многие болгары получают образование в России и, возвращаясь на родину в качестве школьных учителей, применяют в школах пед. идеи и методы, употреблявшиеся в рус. школах,—преподавание по классно-урочной системе, обучение чтению по звуковому методу и пр. Большое внимание вопросам просвещения уделяли выдающиеся борцы за нац. освобождение от турецкого ига — Георги Раковский, Любен Каравелов и особенно Х. *Ботев*. Под влиянием идей рус. революционных демократов, а также франц. социалистов-утопистов они высказывались за демократизацию школы, за светскость обучения, считали, что школа должна воспитывать просвещённых граждан-патриотов, борцов за освобождение родины. В первые годы после освобождения Б. (1878) болг. школа развивалась под влиянием этих демократич. традиций: было введено обязательное бесплатное нач. образование, расширена сеть ср. школ, организованы проф. и пед. уч. заведения. В 1888 в Софии открыта первая высшая школа (реорганизована в 1904 в ун-т), появились первые дошкольные учреждения (1882). Однако вскоре окрепшая болг. буржуазия начинает наступление на демократич. завоевания народа и, в частности, на болг. школу. В соответствии с законом 1891 усилились централизация и официальный нажим на школу. В 1909 вступил в силу реакционный школьный закон, согласно к-рому учителям запрещалось принимать участие в политич. борьбе, ср. образование становилось привилегией имущих слоёв населения, официальный контроль над школой возрастал.

В конце 19 — нач. 20 вв. большое распространение в болг. педагогике получило гербартианство, а в дальнейшем — идеи *трудовой школы*, *свободного воспитания* и другие буржуазные пед. течения. Однако одновременно с этим и особенно после возникновения в стране Болгарской рабочей социал-демократич. партии и выделения из неё левого, революционного крыла (тесняков») получают также распространение марксистские пед. идеи. Создатель партии и первый болг. педагог-марксист Д. *Благоев* в ряде статей подверг резкой критике буржуазную школу. Под непосредственным руководством Благоева из среды нар. учителей вышли талантливые педагоги — Л. *Кандев*, Т. *Самодумов*, Братован Илиев (1881—1936) и др., к-рые вели борьбу против бурж. просветительской политики и смело защищали интересы нар. учителей, боролись за осуществление всеобщего обязательного бесплатного обучения. Резкой критике с марксистских позиций подверг бурж. педагогику видный болг. философ и общественный деятель, президент Болг. АН Т. Павлов (р. 1890). Большое прогрессивное влияние оказали на болг. педагогику сов. пед. идеи и те декреты и постановления в области нар. образования, к-рые были изданы в России после Вел. Окт. социалистич. революции. В 1920—23, когда у власти находился болг. земледельческий нар. союз, были сделаны попытки провести демократич. преобразования в области просвещения: законом 1921 было введено обязательное 7-летнее обучение; делались попытки связать обучение с трудом и т. п. Однако после поражения сентябрьского восстания (1923) и установления монархо-фашистского режима началось новое наступление на демократич. завоевания и в области нар. образования. В 1924 принят антидемократич. закон, в соответствии с к-рым усложнялся доступ в ср. школы для детей трудящихся, создавались условия для широкого развития частных школ, большое внимание уделялось религиозному воспитанию. Ср. школа должна была давать исключительно классич. образование. Согласно закону, «учителя или учительницы, выступающие перед своими учащимися или перед населением с речами, обращёнными против религии, нравственности или государственного строя, подлежат увольнению». В эти годы идеи «свободного воспитания» получили особенно широкое распространение. С середины 30-х годов фашистская диктатура полностью подчинила школу своим требованиям. Всё обучение стало проводиться в духе фашистской идеологии и великоболгарского шовинизма. Религия была введена как обязательный уч. предмет, созданы молодёжные фашистские организации. Приём в ср. уч. заведения резко ограничивался и совершался по принципу социального отбора. Гимназии остались только в больших городах. В результате такой политики к 1944 в Б. около 30% населения было неграмотным; особенно велик процент неграмотности был среди нац. меньшинств — турок и цыган. Во многих населённых пунктах школы либо вовсе отсутствовали, либо занятия велись в очень плохих условиях; 28% школьных зданий было разрушено. Ежегодно около 100 тыс. детей возраста обязат. обучения не посещали школу.

После свержения фашизма и установления нар.-демократич. строя (9 сентября 1944) нар. образование было

перестроено на основе демократич. принципов. Были отменены все фашистские законы и постановления, направленные на ограничение прав трудящихся или пронизанные духом шовинизма, школа отделена от церкви, все уч. заведения переданы в ведение гос-ва; нац. меньшинства получили право учиться на своём родном языке и развивать нац. культуру. С первых же дней освобождения началась упорная работа по ликвидации неграмотности среди населения, в результате чего к концу 50-х гг. среди граждан моложе 50 лет неграмотность была в основном ликвидирована. Первый социалистич. школьный закон, упорядочивший всю систему нар. образования, принят в 1948. В 1950 внесены нек-рые изменения в структуру ср. школы, в систему подготовки учителей и пр., чем завершено строительство единой общеобразовательной школы. Были приняты меры для того, чтобы закон об обязательном обучении действительно выполнялся, значительно расширилась школьная сеть, детям нуждающихся родителей оказывалась систематич. материальная помощь. Для детей нац. меньшинств открыты школы на родном яз. В 1954 работало 1116 турецких 4-летних и 7-летних школ (90 тыс. учащихся) и 3 средних школы; 43 цыганские школы. Для трудящихся, не имевших в прошлом возможности получить образование, организована сеть вечерних средних и высших школ и введено заочное обучение. В 1959 семилетним обязательным обучением было охвачено 99,6% всех детей от 7 до 15 лет.

Общее руководство нар. образованием осуществляется Мин-вом просвещения и культуры, на местах — отделами просвещения и культуры при окружных нар. советах. Уч. год начинается 15 сентября и делится на 3 триместра (в вечерних школах на 2 полугодия). Система оценок 6-балльная.

Основными звеньями системы нар. образования до 1959 были: 1) детские сады для детей с 3 до 7 лет (неполного дня, полного дня, недельные и сезонные); 2) единые общеобразовательные средние 11-летние школы, включающие 3 ступени — нач. школу (1—4-е классы), неполную ср. школу (5—7-е классы), полную ср. школу (8—11-е классы); нач. и неполная ср. школа составляют курс «основной» всеобщей обязательной школы; 3) проф. школы — школы трудовых резервов и фабрично-заводского ученичества со сроком обучения от 1 года до 3 лет на базе основной школы, готовящие квалифицированных рабочих, и техникумы — средние проф. уч. заведения со сроком обучения от 3 до 5 лет на базе основной школы.

Подготовка педагогов ведётся в пед. училищах с 5-летним курсом обучения на базе основной школы (готовят воспитательниц детских садов и учителей нач. школ), учительских ин-тах (готовят учителей неполных ср. школ) с 3-летним сроком обучения на базе полной ср. школы. Преподавателей старших классов готовит ун-т.

В июле 1959 3-я внеочередная сессия Нац. собрания приняла «Закон об усилении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии народного образования в Народной Республике Болгарии». В соответствии с этим законом школьная система реорганизовалась таким образом, чтобы наряду с общеобразовательными знаниями школа давала уч-ся практич. знания, умения и навыки и готовила их к участию в производительном труде. Срок обучения в обязательной основной школе увеличен с 7 до 8 лет (1—8-е классы) и соответственно в полной ср. школе — с 11 до 12 лет. Задача основной школы — дать уч-ся основы общеобразовательных знаний, нравственного, физич. и эстетич. воспитания, привить им любовь к труду и навыки общественно-полезного труда и подготовить их к дальнейшей учёбе. Задачей высшего курса ср. политехнич. школы (9—12-е классы) является

подготовка образованных и культурных граждан, способных работать в промышленности, с. х-ве и в других областях социалистич. строительства и культуры, а также продолжать учение в вузах. В старших классах ср. школы завершается изучение основ наук и политехнич. подготовка уч-ся. Кроме того, посредством производственного обучения уч-ся обеспечивается возможность овладеть к.-л. производственной специальностью. Перестраивается также и система проф. и пед. подготовки. На базе 8-летней школы организуются проф.-техниц. училища со сроком обучения 1—3 года, готовящие квалифицированных рабочих, и ср. проф. школы (техникумы и др.) с 4—5-летним сроком обучения. Наряду с ними организуются также ср. проф. школы со сроком обучения 1—3 года на базе 12-летней школы. Для подготовки воспитательниц детских садов и учителей 1—4-х классов основной школы создаются неполные вузы — учительские ин-ты с 3-летним сроком обучения на базе 12-летней школы. Перестройка системы нар. образования в соответствии с законом 1959 начата с 1960/61 уч. г. В 1961/62 уч. г. в Б. было 6847 детских садов (св. 309 тыс. детей), ок. 5 тыс. нач. и основных школ (св. 1090 тыс. уч-ся), 315 полных ср. школ (св. 163 тыс. уч-ся), 233 низших (св. 46 тыс. уч-ся) и 221 среднее (ок. 106 тыс. уч-ся) проф. уч. заведение, 9 художеств. и физкультурных школ (1,6 тыс. уч-ся), 14 учительских ин-тов (7,6 тыс. уч-ся).

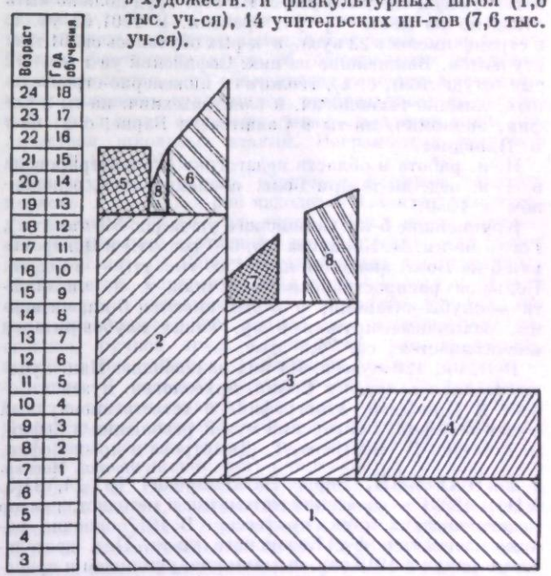


Схема системы народного образования Болгарии: *1* — дошкольные учреждения; *2* — 12-летняя полная средняя школа; *3* — 8-летняя обязательная школа; *4* — 4-летняя начальная школа; *5* — учительские институты; *6* — высшие учебные заведения; *7* — низшие профессиональные школы; *8* — средние профессиональные учебные заведения.

С 1959/60 уч. г. школы стали работать по уч. плану, в который введено производственное обучение. В уч. план нач. школы входят: болг. яз., арифметика, естествознание, история, география, физич. воспитание, рисование, пение, чистописание, ручной труд. В неполной ср. школе изучаются: болг. яз. и литература, рус. язык, один из западных языков, математика, физика, химия, биология, история, география, рисование, пение, физич. культура, ручной труд и практич. занятия в мастерских и на опытном участке. В полной ср. школе

изучается дальнейший курс болг. яз. и лит-ры, физики, математики, химии, географии, биологии и геологии, истории и конституции; астрономия, психология и логика, физич. воспитание, черчение, рисование, пение, основы с. х-ва, машиноведение, электротехника, автомобиль и трактор. В 8—10-х классах уч-ся проходят производственную практику (в 8-м классе — 90 часов в год, в 9—10-х классах — 108 часов). В 10—11-х классах 6 часов в неделю отводится на изучение определённой специальности. В полной ср. школе, помимо указанных уч. предметов, могут изучаться факультативные уч. предметы: стенография (в 8—9-х классах), лат. и греч. яз., рус. и западный яз., турецкий яз. (в 10—11-х классах). Уч. план 12-летней ср. школы основан на тех же принципах. Большое внимание обращается на предметы производственного цикла, однако увеличение курса обучения даёт возможность значительно улучшить и общеобразовательную подготовку уч-ся. В уч. план 12-го класса включается новый курс — «Основы коммунизма».

Школьный закон 1959 касается и вузов. В нём указывается, что работа болг. вузов должна быть перестроена в направлении усиления связи с жизнью. Обучение и воспитание в вузах должно сочетаться с участием в общественно-полезном и производительном труде по соответствующей специальности. На этот труд должно быть отведено не менее $^1/_3$ уч. времени. В 1961/62 уч. г. в стране имелось 22 вуза, в к-рых обучалось св. 61 тыс. студентов. Важнейшие из них: Софийский ун-т (св. 12 тыс. студентов), с.-х., геологич., инженерно-строительный, химико-технологич. и электротехнич. ин-ты в Софии, экономич. ин-ты в Свиштове и Варне, с.-х. ин-т в Пловдиве.

Н.-и. работа в области педагогики сконцентрирована в Н.-и. пед. ин-те при Болг. академии наук, основанном в 1950.

Крупнейшие б-ки: Софийского ун-та (св. 540 тыс. тт.), Гос. б-ка им. В. Коларова (св. 670 тыс. тт.) и Центральная б-ка Болг. академии наук (500 тыс. тт.) — в Софии. Большое распространение получили т. н. читалища — клубы-читальни, в к-рых имеются б-ки, читальни, различные кружки и пр. Таких клубов-читален насчитывается св. 4,5 тыс.

В Б. ок. 120 музеев. Из них важнейшие: Нац. художественная галерея в Софии, археологич. музеи в Софии и Пловдиве, этнографич. и естественнонаучный музеи в Софии, Болгарский музей революции в Софии, дома-музеи Д. Благоева, Г. Димитрова и др. в Софии.

Г. А. Касвин. Москва.

БОЛГА́РСКИЙ, Борис Владимирович [р. 24.VII(5. VIII). 1892] — советский математик и методист, доктор педагогических наук, профессор. В 1917 окончил физико-математич. ф-т Казанского ун-та. Пед. деятельность начал в 1918 зав. высшим нач. училищем и преподавателем математики. С 1930 ведёт научно-пед. работу в высшей школе. Проф. кафедры математич. анализа Казанского пед. ин-та.

Б. разрабатывает проблемы истории математики и математич. образования.

Соч.: Элементы истории математики в сов. средней школе, Казань, 1944; Идеи Н. И. Лобачевского в области методики математики, «Математика в школе», 1952, № 2; Деятельность И. Н. Ульянова в области математики, там же, 1954, № 1; Основные этапы развития тригонометрии и ознакомление с ними учащихся, там же, 1956, № 1; Казанская школа математического образования (В характеристиках ее главнейших деятелей), Казань, 1956 (Докт. дисс.).

БО́ЛДУИН (Baldwin), Джеймс Марк (12.I.1861 — 8.XI.1934) — американский психолог, социолог и историк. Один из основателей амер. *социальной психологии*; по своим философским взглядам — идеалист. Организовал психологические исследования в университетах Принстона, Балтимора, Торонто, Мехико, а также основал крупные издания по вопросам психологии («Психологическое обозрение» — «Psychological review», «Указатель по психологии» — «Psychological index», «Монографии по психологии» — «Psychological monographs»). Опубликованный под руководством Б. «Словарь философии и психологии» («Dictionary of philosophy and psychology», v. 1—3, 1901—05, посл. изд. v. 1—2, 1957) не потерял своего значения до наст. времени. Задачу общей психологии Б. видел в изучении индивидуальных различий. Стремился внести в психологию принцип эволюционизма, причём развитие психики ребёнка рассматривал с позиций биогенетизма (см. *Биогенетический закон*). В педагогике Б. стремился обосновать необходимость индивидуального подхода к уч-ся, опираясь на данные экспериментальной психологии. Основными предметами преподавания считал математику, развивающую способность к абстрагированию, и естественные науки, развивающие наблюдательность. Б. был также историком дипломатии и автором известных в своё время мемуаров («Между двумя войнами» — «Between two wars», 1926).

Соч.: Handbook of psychology. Senses and intellect, 2 ed., N. Y., 1890; Handbook of psychology. Feeling and will. L., 1891; Elements of psychology, N. Y., 1893; The story of the mind, N. Y., 1898; Fragments in philosophy and science, N. Y., 1902; в рус. пер.— Психология в ее применении к воспитанию, М., 1904; Психология и ее методы, СПБ, [1908]; Духовное развитие детского индивида и человеческого рода, т. 1—2, М., 1911; Введение в психологию, 2 изд., М., 1912; Духовное развитие с социологической и этической точек зрения, т. 1—2, М., 1913—14.

М. С. Роговин. Москва.

БОЛЕ́ЗНИ ДЕ́ТСКИЕ — заболевания, встречающиеся только или преимущественно в детском возрасте. Выделение Б. д. в самостоятельную группу определяется особенностями детского организма, к-рые обусловливают своеобразную реакцию ребёнка на внешние воздействия (температурные влияния, нарушения режима и др.) и внутренние факторы, связанные с развитием органов систем организма ребёнка и их свойствами.

Для *новорождённого* наиболее частыми заболеваниями являются родовые травмы (кровоизлияния в мозг, переломы ключицы и др.), пороки развития (непроходимость кишечника, врождённые пороки сердца и др.), гнойные заболевания пупка и гнойничковые поражения кожи (пиодермия).

В *грудном* возрасте (до 1—1½ лет) происходит особенно быстрый рост ребёнка, для этого периода характерна относительно большая потребность в пище. Секреция и ферменты желудочно-кишечного тракта ещё недостаточны, приспособляемость к перемене пищи ограничена, поэтому наиболее частыми заболеваниями являются расстройства пищеварения (диспепсии) и питания (гипотрофии), а также нек-рые виды витаминной недостаточности (*рахит*). Часто встречаются и заболевания дыхательных путей (*грипп*, катары верхних дыхательных путей, пневмонии).

У детей раннего возраста (от 1 года до 3—4 лет) наиболее часты детские инфекционные заболевания — *корь*, *ветряная оспа*, *скарлатина*, *дифтерия*, *коклюш*, *свинка*, дизентерия. Нередки грипп, эпидемич. гепатит, *полиомиелит*. Это объясняется лёгкой передачей инфекций и большим общением детей с окружающей средой. Туберкулёз чаще проявляется в виде туберкулёзной интоксикации.

Дети *дошкольного* возраста (от 3—4 до 7 лет) также часто болеют инфекционными заболеваниями, но у них они обычно протекают легче и дают меньше осложнений.

В *школьном* возрасте (от 7—8 до 17—18 лет) продолжается дальнейшее развитие органов и систем, заканчивается формирование скелета, укрепляется мускулатура. Преподаватели и школьные врачи должны внимательно следить за *осанкой* ребёнка, так как неправильное положение корпуса за партой может привести к искривлению позвоночника — сколиозу. Среди заболеваний данного возрастного периода инфекционные занимают ещё большое место, но они наблюдаются реже. В возрасте 12—16 лет происходит перестройка эндокринного аппарата: усиливается функция половых желёз и щитовидной железы (см. *Внутренняя секреция*). У детей этого возраста может иметь место нек-рое нарушение нейро-эндокринного равновесия, к-рое проявляется в неровном поведении, легко возникающих неврозах, повышенной потливости, снижении мышечного тонуса. Школьники значительно чаще болеют ревматизмом, хотя нередко это заболевание наблюдается и в дошкольном возрасте. У детей ревматизм в ряде случаев вызывает тяжёлые поражения сердца и приводит к инвалидности. В некоторых случаях ревматический процесс поражает нервную систему, нарушается координация движения (см. *Гиперкинезы*), дети становятся неаккуратными, раздражительными, плохо учатся.

Заболевания, особенно частые и хронические, в той или иной степени отражаются на развитии ребёнка. Дети, болеющие хронич. пневмонией, ревматизмом, туберкулёзом, нередко отстают в физич. развитии. Заболевания оказывают влияние и на психику ребёнка. Подростки при наличии нейро-эндокринных сдвигов становятся раздражительными, плаксивыми. При длительных тяжёлых заболеваниях дети нередко угнетены, тяжело переживают отставание в учёбе, невозможность заниматься спортом, участвовать в общих играх. Такие дети требуют особенно чуткого и внимательного отношения родителей и педагогов. При постоянном наблюдении за ребёнком можно раньше заметить изменение его состояния, выявить ранние признаки осложнений после заболеваний и т. д.

Для больных детей первостепенное значение имеет соблюдение режима и правил гигиены (чистота помещения, белья, проветривание комнаты), уход, полноценное, богатое витаминами питание, соответствующее возрасту и характеру заболевания. У ребёнка следует поддерживать уверенность в благоприятном исходе болезни, в то же время надо объяснить серьёзность заболевания и требовательно добиваться выполнения назначенного режима и лечения. В периоде выздоровления часы бодрствования ребёнка по согласованию с врачом заполняются играми, чтением, отводится время на занятия. Для детей с нек-рыми хронич. заболеваниями уч. занятия часто организуются на дому. При этом важное значение имеет правильное сочетание лечебных мероприятий, занятий и отдыха. В старшем возрасте важен вопрос выбора профессии; детям с тяжёлыми пороками сердца, инфекционным неспецифич. полиартритом и др. хронич. заболеваниями серьёзную помощь в этом должны оказать врач и педагог.

Осн. мерами профилактики детских заболеваний являются правильный уход за ребёнком, рациональное *питание*, закаливание ребёнка, начинать к-рое следует с первых лет жизни (см. *Закаливание организма*), занятия физкультурой и спортом, своевременное проведение профилактич. прививок.

Широко проводимая в СССР профилактическая и лечебная работа среди дет. населения позволила значительно снизить заболеваемость и смертность детей. В группе детей первого года жизни смертность снизилась с 273 на 1000 родившихся в 1913 до 45 на 1000 родившихся в 1957. В последующие годы (1958—59) произошло дальнейшее снижение детской смертности, к-рая за этот период составила 40,6 на 1000 родившихся, а в первом полугодии 1960 снизилась до 36. В результате проведения профилактич. прививок и правильной организации лечебной помощи резко снизилась заболеваемость дифтерией, туберкулёзом, полиомиелитом. Большое количество детских больниц и поликлиник обеспечивает необходимое лечение всех больных детей. За последние годы особенно быстро увеличивается число детских санаториев и лесных школ для детей, больных ревматизмом, хронич. пневмониями, туберкулёзом, в к-рых наряду с лечением дети имеют возможность продолжать учёбу.

Лит.: Маслов М. С., Учебник детских болезней, 6 изд., [Л.], 1953; Доброхотова А. И., Болезни детского возраста, 2 изд., М., 1951; Воловик А. Б., Болезни сердца у детей, 2 изд., [Л.], 1952; Похитонова М. П., Клиника, терапия и профилактика туберкулеза у детей, М., 1952; Сухарева М. Е., Ненаследственны ли детские болезни?, «Здоровье», 1960, № 10; Гурвич Б. И., Ревматизм у детей, М., 1960; Лебедев Д. Д., Долгополова А. В., Хронический тонзиллит у детей, М., 1961; Тур А. Ф., Дальнейшее снижение ранней детской заболеваемости и смертности — основная задача детских врачей и акушеров, «Педиатрия», 1961, № 3.

Л. П. Гаврюшова. Москва.

БОЛИ́ВИЯ (Bolivia) — государство в центральной части Южной Америки. Республика. Площадь — 1,1 млн. км². Население — 3475 тыс. чел. (1961). Столица — г. Сукре. Гос. язык — испанский.

Просвещение. Первые школы на территории Б. появились в период её колонизации испанцами (1-я пол. 16 в.). После войны за независимость (1809—25) и провозглашения республики правительством стали выделяться спец. фонды на развитие нар. образования. В 1874 был издан генеральный статут о гос. обучении, провозглашавший обязательность обучения в нач. школе. После 1903 установлено бесплатное обучение на всех ступенях школы. Согласно конституции 1945, обучение является обязательным для всех детей с 7 до 14 лет. Однако фактически закон об обязательном обучении не выполняется, что объясняется тяжёлым материальным положением трудящихся, разбросанностью населения при плохом состоянии дорог, недостаточным количеством школьных зданий. Неграмотных старше 6 лет — 66,8% (1961).

Большую роль в нар. образовании играет католич. церковь, в ведении к-рой находится значительная часть уч. заведений различных типов. Нач. звено системы нар. образования составляют детские сады для детей от 3 до 7 лет. В 1960 в детских садах воспитывалось 12 977 детей. Городские нач. школы 6-летние. В них преподаются: естествознание, география, история, мораль, граждановедение, родной яз., арифметика, рисование, ручной труд, домоводство, уход за детьми, музыка, физкультура. Сельские нач. школы — 4-летние. В сельской местности весьма распространена т. н. система сельских центров (nucleos campesinos). Сущность этой системы состоит в том, что работа всех нач. школ данного района (называемых вспомогательными, или секционными) направляется и координируется т. н. центральной школой — самой большой школой в районе, расположенной обычно в крупнейшем населённом пункте. В её ведении обычно находятся от 15 до 30 вспомогательных школ. Курс обучения «центральных школ» включает: гигиену, родной яз., арифметику, мораль и граждановедение, ручной труд, допрофессиональное обучение, домоводство, ведение фермерского х-ва, с. х-во, ремесло. Во вспомогательных школах курс значительно меньше по объему и носит ещё более прикладной характер. Срок обучения во вспомогательных школах — 3 года. В 1960 в нач. школах было 348 895 уч-ся. Средние школы (коллегии и лицеи) — 6-летние, делятся на два цикла — 4 и 2 года. В уч. планы ср. школ входят: граждановедение, математика, физика, химия, естествознание, общая география и география Б., общая история и история Б., философия, испанский яз. и лит-ра, франц. яз., англ. яз., рисование и каллиграфия, музыка, пение, физкультура. В лицеях (ср. школах для девочек) преподаются, кроме того, кройка и шитьё, домоводство и уход за детьми. В нек-рых коллегиях в течение первых трёх лет обучения проводятся занятия по технич. черчению, слесарному и столярному делу. В 1960 в ср. школах было

31 958 учащихся. Профессиональные школы — 4- и 6-летние на базе нач. школы. В 1960 в промышленных школах было 724 учащихся, в торговых — 1230 учащихся, в художественных — 352 учащихся.

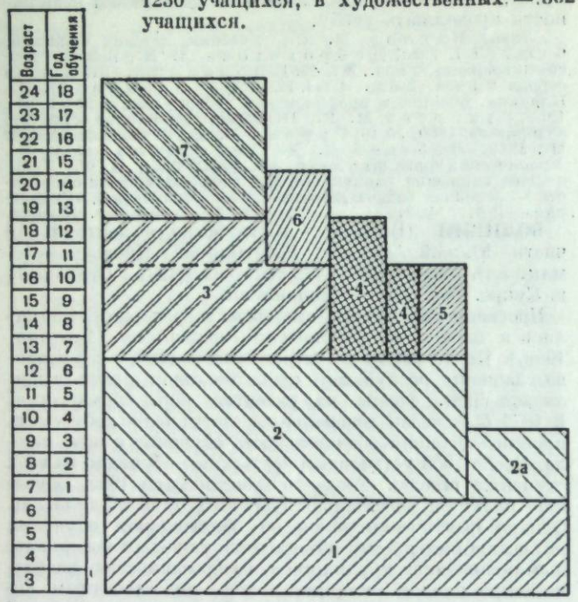


Схема системы народного образования Боливии: *1* — дошкольные учреждения; *2* — начальная школа, *2а* — сельская вспомогательная школа; *3* — средняя школа; *4* — профессиональные школы; *5* — педагогические школы, готовящие учителей сельских начальных школ; *6* — педагогические школы, готовящие учителей городских начальных школ; *7* — высшая школа.

Учителей городских нач. школ готовят 4-летние пед. школы, куда могут поступить лица, окончившие 4 класса (т. е. первый цикл) ср. школы; учителей сельских нач. школ — 4-летние пед. школы, работающие на базе шестилетней нач. школы. В 1960 в пед. уч. заведениях было 2499 уч-ся. Учителей ср. школы готовят Высшая пед. школа в Сукре и Высший пед. ин-т в Ла-Пасе. Ун-ты имеются в городах: Ла-Пас, Сукре, Кочабамба, Санта-Крус, Потоси, Оруро, Тариха.

Наиболее крупные б-ки: Муниципальная в Ла-Пасе (30 тыс. тт.) и Нац. б-ка и архив в Сукре (26 тыс. тт.). Музеи: Национальный в Ла-Пасе, археологич. музей и музей изящных искусств в Сукре и др.

Р. Б. Иоффе. Москва.

БОЛО́НСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — один из старейших университетов Европы. Находится в Болонье (Италия). История его развития характерна для многих европейских ун-тов. Основой ун-та послужило возникшее в 12 в. объединение уч-ся, прибывших из разных мест для изучения юриспруденции. Поскольку в средние века различные корпорации назывались «университетами» (позднелат. universitas), то и корпорация уч-ся в Болонье получила название ун-та (universitas scholarium, букв.— корпорация студентов). Первым законодательным актом, касающимся Б. у., была Хартия, обнародованная в 1158 императором Фридрихом I. Первоначально студенты, прибывавшие из разных стран (особенно много студентов прибывало из Германии), делились на землячества. В 1-й пол. 13 в. мелкие землячества слились в 2 крупные корпорации: цитрамонтанов (студенты-итальянцы) и ультрамонтанов (чужеземцы). Каждая из студенческих корпораций ежегодно избирала своего ректора из числа уч-ся. При ректоре состоял совет, избираемый из представителей землячеств. Профессора избирались на время, получали гонорар по договору и обязывались не преподавать нигде, кроме Болоньи. В первое время существования Б. у. обучение проходило или в доме самого лектора, или в к.-л. арендованном помещении. В 16 в. ун-ту было предоставлено помещение одного из дворцов, а в 18 в. он был переведён в помещение, занимаемое им до сих пор. Особенность Б. у. было то, что по существу он являлся юридич. уч. заведением, главными предметами преподавания к-рого были римское и канонич. право. Только в 14 в. возникли ф-ты философии, медицины и теологии. В первые века деятельности Б. у. не существовало определённой границы между ф-тами и даже между преподавателями и студентами: нередко бывало, что преподаватель одного из ф-тов являлся студентом другого ф-та. В 12—15 вв. Б. у. пользовался чрезвычайно большой популярностью. В 13 в. число уч-ся в нём доходило до 10 тыс. чел. Вначале ун-т очень мало зависел от церкви и от городских властей, однако к 15 в. установился порядок, согласно к-рому жалованье преподавателям выплачивалось городскими властями. В дальнейшем ун-т всё более терял автономию и подпадал под влияние католич. церкви. К 17 в. была полностью отменена выборность лекторов. В 20 в. Б. у. уступил пальму первенства более крупным итал. ун-там — Римскому и Неаполитанскому, но продолжает оставаться крупным учебно-научным центром страны. В 1961/62 уч. г. в Б. у. было 11 ф-тов: права; экономики и коммерции; философии и искусств; педагогики; медицины и хирургии; математики, физики и естеств. наук; промышленной химии; фармакологии; с. х-ва; инженерный; ветеринарный. В состав Б. у. входит ряд н.-и. ин-тов и клиник. При многих ф-тах имеются курсы усовершенствования и специализации. Число студентов составляло св. 16 тыс. чел. Библиотека ун-та, основанная в 1605, содержит 563 тыс. тт., 7500 рукописей, 1000 инкунабул.

Г. А. Касвин, Р. Б. Иоффе. Москва.

БОЛТУНО́В, Александр Павлович (23.VIII.1883—февраль 1942) — советский психолог и педагог, специалист в области педагогической и детской психологии, доктор педагогических наук (1936), профессор (с 1917). Окончил Берлинский ун-т (1909), где работал под руководством К. *Штумпфа*, и в том же году Московский ун-т. Большое внимание уделял методам экспериментального исследования. Первая большая работа Б. посвящена *анкетному методу* («Метод анкеты в педагогическом и психологическом исследовании», 1916), к-рому он предсказывал большое будущее. В работе «Трудовая школа в психологическом освещении» (1923) стремился подвести психологич. фундамент под проблему создания трудовой школы, однако отсутствие понимания принципа политехнизма и ориентировка на эмпирич. психологию в значительной степени обесценивали этот труд. Ряд работ Б. посвящён вопросам *педологии*. В последние годы жизни работал над вопросами теории и методики пед. диагностики.

Соч.: Как вести педагогический дневник, П., 1923; Педагогическая характеристика ребёнка, М., 1926; Педагогический эксперимент в массовой школе, Л., 1929; Практикум по теории психологических испытаний, М.—Л., 1927; Педология в школе, под ред. А. П. Болтунова, М.—Л., 1930; Профориентация в школе, под ред. А. П. Болтунова, М.—Л., 1931; Слушание и чтение в процессе обучения, Л., 1945.

БОМБЕ́ЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — один из крупнейших университетов Индии. Основан в 1857. Современная структура Б. у. определена Бомбейским университетским актом 1953, согласно к-рому св. 40 прикреплённых к ун-ту колледжей, расположенных на территории т. н. Большого Бомбея (Бомбей с пригородами), вошло в его состав, что означало усиление их связи с ун-том. Б. у. получил право определять минимальную квалификацию преподавателей, занятых в колледжах, утверждать их назначение, требовать от колледжей

определённого числа преподавателей для чтения лекций от имени ун-та, назначать величину взносов от колледжей для приобретения уч. оборудования. До 1948 Б. у. проводил экзамены за ср. школу, оказывал большое влияние на содержание ср. образования. По акту 1953 ун-т получил право контроля за учебно-воспитательной работой в колледжах. Вместе с тем сохранилась известная автономия колледжей, к-рые входят в состав Б. у. «как равные среди равных». Поэтому Б. у. наз. федеральным. В управлении работой Б. у. большое участие принимают городские организации. В сенат (руководящий орган) ун-та входит по 1 представителю от муниципальной корпорации, палаты инд. торговцев, Бомбейской торговой палаты, Бомбейской ассоциации владельцев предприятий и 2 представителя от зарегистрированных профсоюзов. По акту 1953 Б. у. получил право на организацию заочного образования. Начало этому положено организацией лекций на англ. яз. для тех, кто не имеет возможности учиться в ун-те. Кроме того, при ун-те открыты вечерние классы с преподаванием на языках хинди и маратхи для рабочих. После провозглашения Индийской Республики (1950) в ун-те расширилась подготовка кадров для с.-х-ва и промышленности, усилилось внимание к исследовательской работе в области естественных наук и техники.

В 1962 в Б. у. было 7 факультетов: гуманитарный, естественнонаучный, коммерческий, юридический, медицинский (включая фармакологию), технологический, стоматологический. В состав Б. у. входит ряд н.-и. учреждений, в т. ч. ин-ты педагогики, психологии и др. В 1961/62 уч. г. в ун-те обучалось св. 50 тыс. студентов.

БО́ННА (франц. bonne — служанка, няня) — воспитательница маленьких детей в буржуазных или дворянских семьях.

БО́ННСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т (Рейнский университет имени Фридриха Вильгельма)— один из крупнейших университетов в Федеративной Республике Германии. Находится в Бонне. В 1777 кёльнскими курфюрстами в Бонне была основана Академия, к-рая должна была служить центром просвещения в Рейнских землях. В 1786 она была переименована в ун-т, к-рый просуществовал 10 лет и был закрыт во время оккупации Рейнских провинций франц. войсками. После передачи Рейнских провинций Пруссии королём Фридрихом Вильгельмом III в Бонне в 1818 был вновь открыт ун-т. В 19 в. Б. у. уступал по своему значению только Берлинскому ун-ту. В 1835—36 в Б. у. учился К. Маркс. В числе крупнейших учёных, преподававших в Б. у., были историк Б. Нибур, филолог Ф. Диц, литературовед, критик, переводчик А. Шлегель, естествоиспытатель Г. Гельмгольц, видный нем. педагог Ф. Паульсен. В состав ун-та входило 5 ф-тов — юридич., медицинский, философский и два теологич. (католич. и евангелич.). В 1934 был создан с.-х. ф-т; в 1937 из философского ф-та был выделен естественно-математич. ф-т. В 1962 в Б. у. было 7 ф-тов: экономико-юридич., медицинский, философский, естественно-математич., с.-х. и 2 теологич.; из к-рых основной вес имеет католический. При Б. у. работает ряд н.-и. ин-тов; большую роль играет ин-т лучевой и ядерной физики. Библиотека ун-та насчитывает 730 тыс. тт. В 1961/62 уч. г. в Б. у. было ок. 11 тыс. студентов, св. 600 профессоров и преподавателей.

БОРЕ́ЦКИЙ, Иов (Иван Матвеевич) (г. рожд. неизв.— ум. 2.III.1631) — видный деятель просвещения на Украине, поборник воссоединения Украины с Россией. Образование получил в Львовской *братской школе* и за границей. Б. был высокообразованным человеком, хорошо знал славянский, греческий, латинский и польский языки. Преподавал в Львовской братской школе, а с 1604 был её ректором. С 1610 деятельность Б. продолжалась в Киеве. Здесь, будучи священником Воскресенской церкви, Б. открыл приходскую школу. В 1615—18 — ректор открытой в 1615 при его активном участии Киевской братской школы. С 1619 занимал церковные посты (игумен Киево-Михайловского монастыря, митрополит Киевской православной церкви), но не прерывал связей с Киевской братской школой, был её покровителем. Б. вёл активную борьбу против католицизма и унии. Выступал за распространение грамотности в народе, призывал создавать новые братские школы и писать для них книги. По мнению акад. М. С. Возняка Б. является автором пед. сочинения «О воспитании чад» и полемич. произведения «Пересторога».

Лит.: Аскоченский В., Киев с древнейшим его училищем Академию, К., 1856; [Голубев С.], История Киевской Духовной Академии, в. 1, К., 1886; Очерки истории СССР XVII в., под ред. А. А. Новосельского и Н. В. Устюгова, М., 1955; Воссоединение Украины с Россией. Документы и материалы [под ред. П. П. Гудзенко и др.], т. 1—3, М., 1953; Медынский Е. Н., Братские школы Украины и Белоруссии в XVI—XVII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией, М., 1954.

П. Д. Соломуха. Киев.

БО́СКИС, Рахиль Марковна [р. 16(29).III.1902] — советский сурдопедагог, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1955). В 1926 окончила Киевский мед. ин-т. В 1919 начала работать учительницей в Киевской школе для глухонемых детей, с 1926 ведёт научно-пед. и мед. работу в области дефектологии. Возглавляет сектор обучения и воспитания слабослышащих детей Н.-и. ин-та дефектологии АПН.

Б. разрабатывает проблемы развития, обучения и воспитания детей с недостатками слуха и речевыми нарушениями (глухонемых и тугоухих).

Соч.: О развитии словесной речи глухонемого ребенка, М., 1939; Особенности речевого развития у детей при нарушении слухового анализатора, М., 1953; Формирование грамматического строя языка у тугоухих учащихся, М., 1955; Изучение и обучение детей с недостатками слуха. [Сб. статей], под ред. Р. М. Боскис, М., 1961; Глухие и слабослышащие дети, М., 1963.

БО́ТАНИКА в школе — см. *Биология* в школе.

БО́ТЕВ, Христо [25.XII.1848(6.I.1849) — 20.V(1.VI).1876] — болгарский революционер-демократ, поэт и публицист. Родился в г. Калофере в семье болг. просветителя Ботю Петкова. Учился в России, а затем некоторое время работал учителем, сначала в Одессе, а потом — в бессарабском селе. Большое влияние на формирование взглядов Б. оказали произведения русских революционных демократов, особенно Н. Г. Чернышевского. С 1868 Б. активно участвовал в болг. национально-освободительном революционном движении. Возглавил отряд повстанцев и погиб в сражении с турками на Балканах на горе Вол.



В ряде публицистических и поэтич. произведений («На прощанье», 1868, «Гайдуки», 1871, и др.) Б. говорил о задачах школы и просвещения. Самым необходимым условием правильного воспитания детей он считал политич. свободу. Б. указывал, что правящие классы не заинтересованы в просвещении трудового народа и поэтому тормозят развитие образования. Б. гневно бичевал турецких захватчиков, стремившихся превратить болг. школы в средство дрессировки «рабов, шпионов, предателей». По его мнению, школа должна воспитывать революционеров, убеждённых и сознательных борцов за свободу человечества, помогать угнетённым массам в их борьбе за освобождение. Чрезвычайно большую роль он отводил учителю, подчёркивал ответственность его перед народом, считал, что учитель не имеет права

устраняться от политич. борьбы, должен быть борцом, революционером. Б. резко выступал против влияния церкви на школу; школы, указывал он, должны быть организованы на демократических принципах с учётом национальных традиций; для подготовки учителей нужны светские высшие школы. Б. подчёркивал необходимость женского образования. *Г. А. Касвин.* Москва.

БОЦВАДЗЕ, Луарсаб Герасимович [4(16).I.1866—24.VI.1919] — грузинский педагог и общественный деятель. С 1888 вёл педагогическую работу (в Тбилиси и других городах Грузии). В 1908 Б. основал ежемесячный пед. журнал «*Ганатлеба*» («Просвещение»), редактором-издателем к-рого был до конца жизни. Ему принадлежит ок. 350 пед. трудов и статей, уч. программы для нар. школ.

Основой пед. взглядов Б. является идея народности: осуществление всеобщего, обязательного и бесплатного обучения всех детей, невзирая на сословную и классовую принадлежность; обеспечение женщине образования наравне с мужчинами; реальный, связанный с требованиями жизни характер образования; обеспечение центрального места родному яз. в обучении и воспитании; воспитание патриотизма и трудолюбия; обязательное изучение рус. яз. для овладения рус. культурой. Критикуя теорию *свободного воспитания*, Б. рассматривал воспитание как сознательный, организованный, целеустремлённый процесс, направляемый воспитателем. Придавая большое значение умственному воспитанию, Б. писал: «Научное знание является главнейшей силой в борьбе за существование и сильнейшим орудием человеческого прогресса». Большое место Б. отводил нравственному воспитанию. Цель нравственного воспитания — подготовка человека, к-рый ставит общественные интересы выше личных, к-рый живёт «и для себя и для других». Не понимая классовой сущности морали, Б. ошибочно выдвигал одинаково обязательные нравственные нормы для всего общества.

Главным средством воспитания Б. считал труд. Целью трудового воспитания, в отличие от ремесленного обучения, по мнению Б., является не подготовка человека для той или иной определённой профессии, а привитие ему трудовых навыков, необходимых для всякого рода труда, и гл. обр. трудолюбия. Большое место отводится также эстетич. и физич. воспитанию.

Родной яз. Б. считал величайшей воспитательной силой, центральной дисциплиной нар. школы и основой успешного изучения всех дисциплин, поэтому обучение должно происходить на родном языке.

В деле воспитания и обучения подрастающего поколения ведущую роль Б. отводил школе. Он критиковал «жандармский режим», содержание, принципы, методы обучения и организацию школы того времени. Он считал, что «отсталость народа, бедность, беспомощность, зависимость, полная экономическая и политическая несостоятельность — результат жалких школ и убогих учителей». Б. выдвинул принципы новой школы, к-рую он называл «гуманной мастерской». Эти принципы: связь школы с жизнью народа, светский характер обучения, гуманные методы работы учителя и т. п. Б. подчёркивал и огромную роль семьи, требовал взаимосвязи школы и семьи в деле воспитания. В вопросах теории обучения Б. был последователем К. Д. Ушинского и Я. *Гогебашвили.*

Ведущую роль в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения он отводил преподавателю, воспитателю: «Успех школы зависит от преподавателя; ни один учебник не может заменить преподавателя; он только облегчит его труд». Преподаватель, по мнению Б., должен прежде всего любить свою профессию и детей, хорошо знать свой предмет, иметь соответствующее образование и подготовку, пользоваться авторитетом как у уч-ся, так и в обществе, хорошо владеть

языком и обладать способностью передачи знаний уч-ся, заниматься общественной деятельностью.

Соч.: на груз. яз.— Педагогические заметки к вниманию преподавателей приходской школы, «Мицкеми» («Пастух», 1893, № 8; Беседа о народной школе, «Ганатлеба», 1910, № 10; Обучение детей, там же, 1914, № 9; Наука и народное образование, там же, 1919, № 1; Программа народной школы, там же.

Лит.: Хундадзе А., Луарсаб Боцвадзе, Тбилиси, 1961 (на груз. яз.); Чкуасели И., Луарсаб Боцвадзе. Монография, Тб., 1954 (на груз. яз.). *И. Г. Чкуасели.* Тбилиси.

БРАДИКИНЕЗИЯ (от греч. βραδύς — медленный + κίνησις — движение) — замедление темпа движений, несмотря на то, что сила мышц не понижена и движения могут совершаться в полном объёме. Б., как болезненное явление, часто наблюдается у людей, перенесших эпидемич. энцефалит, в числе других признаков т. н. паркинсонизма. Особенно большие затруднения возникают в начале движений: больной не может быстро подняться со стула, по сигналу быстро открыть глаза и т. п.

У детей паркинсонизм наблюдается реже, чем у взрослых. Больные дети с трудом и крайне медленно двигаются, лица их теряют мимику, речь становится маловыразительной, тихой, замедленной, они делаются вялыми, всё более замкнутыми, сторонятся детского коллектива, отказываются от участия в играх. Б., развившаяся как симптом паркинсонизма, продолжается многие годы и в нек-рых случаях доводит больного до полной неподвижности. После тяжёлых отравлений у нек-рых детей в период выздоровления бывает особая форма Б. — брадилалия: резко замедленная речь, причем продолжительный разговор затруднён в связи с повышенной утомляемостью.

Лит.: Футер Д. С., Заболевания нервной системы у детей, М., 1958. *Е. М. Лубоцкая-Россельс.* Москва.

БРАДИС, Владимир Модестович [р.11(23). XII. 1890] — советский математик и методист, профессор, доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РСФСР (1957), член-корреспондент АПН РСФСР (с 1955). В 1915 окончил физико-математич. ф-т Петербургского ун-та. В том же году начал пед. деятельность преподавателем математики коммерч. училища. Ряд лет работал в Калининском пед. ин-те им. М. И. Калинина.

Б. разрабатывает проблемы теории и практики вычислений, особенно рационализации вычислений в школе.

Соч.: Таблица логарифмов с 4 десятичными знаками и производство вычислений с нею, Л., 1926; Опыт обоснования некоторых практических правил действий над приближенными числами, «Изв. Тверского пед. ин-та», в. 3, 1927; Теория и практика вычислений, 5 изд., М., 1937; Аналитическая геометрия, 4 изд., М., 1937; Средства и способы элементарных вычислений, 3 изд., М., 1954; Теоретическая арифметика, М., 1954; Методика преподавания математики в средней школе, 3 изд., М., 1954; Курсовые работы по математике и методике ее преподавания, 3 изд., М., 1953; Ошибки в математических рассуждениях, 2 изд., М., 1959 (совм. с В. Д. Миньковским и А. К. Харчевой); Алгебра, ч. 2, 2 изд., М., 1960 (совм. с А. И. Маркушевичем, К. П. Сикорским и Н. С. Истоминой); Арифметика, 2 изд., М., 1962 (совм. с И. К. Андроновым); Как надо вычислять?, М., 1960; Четырехзначные математические таблицы, 34 изд., М., 1963; Вычислительная работа в курсе математики средней школы, М., 1962.

БРАЗИ́ЛИЯ (Brasil), Соединённые Штаты Бразилии,— государство в Южной Америке. Федеративная республика. Площадь — 8,5 млн. км². Население —70,5 млн. чел. (1961). Столица — г. Бразилиа. Гос. язык — португальский.

Просвещение. Первые школы на территории Б. возникли в период колонизации её португальцами (в 1-й пол. 16 в.). Школы создавались миссионерами, гл. обр. иезуитами. В 1759 иезуиты были изгнаны из страны, школы их закрыты. После перенесения в Б. в 1808 португальского королевского двора (в связи с вторжением в Португалию наполеоновских войск) были открыты военно-морская и военная школы, медицинские и с.-х. курсы, типография, музей, ботанич. сад, публичная б-ка.

даже после провозглашения независимости Б. (1822) развитие образования шло чрезвычайно медленно из-за экономич. отсталости страны. В 1827 был издан закон об организации гос. нач. школ, однако этот закон не выполнялся даже в городах. В 1834 был принят т. н. дополнительный акт к конституции, по к-рому организация и управление нач. образованием в стране передавались провинциям (в наст. время штатам); среднее и высшее образование ставилось под контроль федерального правительства (такое управление системой нар. образования сохраняется до сих пор). В 1842 в страну вернулись иезуиты, влияние церкви на просвещение усилилось. После отмены рабства (1888) и провозглашения республики (1889) начался нек-рый подъём нар. образования. Параллельно государственной получила развитие система частных школ, содержавшихся в основном религиозными организациями. Конституция 1891 объявила гос. школу светской, но фактически влияние клерикалов на школу не уменьшалось. Уровень грамотности населения был очень низок. В год провозглашения республики св. 85% взрослого населения Б. было неграмотным; по данным переписи 1920, неграмотным оставалось 75% населения. В период реакционной диктатуры Варгаса (1937—45) усилилось влияние церкви на школу, сократилась сеть гос. нач. школ. Конституцией 1946 было провозглашено обязательное бесплатное нач. обучение. Однако значительный процент детей школьного возраста школу не посещает. В 1950 среди населения старше 15 лет 51,6% было неграмотным. Количество неграмотных в нек-рых отсталых штатах достигает 80%.

После 1-й мировой войны в Б. распространились идеи *нового воспитания.* Новое воспитание, провозглашавшее в качестве одного из своих основных лозунгов воспитание гражданина, завоевало популярность среди браз. педагогов, поскольку оно явилось противоположностью иезуитского воспитания, ставившего целью воспитание верующего. В 1924 сторонники нового воспитания объединились в Бразильскую ассоциацию просвещения. Примерно в это же время получило нек-рое развитие ср. образование, расширилась сеть нач. школ. В 30-е годы, в связи с усилением амер. влияния в экономике и политике, в области педагогики широко распространились идеи Дж. *Дьюи.* С сер. 50-х гг. стал популярен лозунг «воспитание для развития», т. е. осуществление такого воспитания и образования, к-рое соответствовало бы нуждам развития страны. В этих целях намечено увеличение срока нач. обучения с 4 до 6 лет, делается акцент на развитие проф.-технич. образования, ставится задача улучшения подготовки студентов вузов по технич. и естественнонаучным дисциплинам. Успехи сов. науки и техники вызвали интерес браз. педагогов к сов. методам обучения и воспитания. Созданы частные курсы по изучению рус. яз., рус. яз. рекомендован к изучению в ун-тах.

Дошкольные учреждения, являющиеся нач. звеном системы нар. образования Б., делятся на материнские школы для детей от 3 до 5 лет и детские сады — от 5 до 7 лет. В 1957 их насчитывалось ок. 3,2 тыс. (св. 166,8 тыс. детей). Нач. школы — в основном государственные, состоят из двух циклов — 4 и 1 год. Последний цикл называется дополнительным курсом. Большинство школ — 4-летние. В нач. школах всех штатов преподаются: родной яз., арифметика, элементы географии Б., элементы истории Б., естествознание, рисование, ручной труд, физкультура. В 1961 работало ок. 100 тыс. нач. школ (ок. 7 835 тыс. уч-ся). Ср. школы — 7-летние; они делятся на две самостоятельные ступени — 4-летние гимназии и 3-летние коллегии. В коллегиях имеются классич. и реальное отделения. В гимназиях преподаются: португальский, лат., франц., англ. яз., математика, общая история, общая география, история Б.,

география Б., естествознание, рисование, ручной труд, пение. Уч-ся классич. отделений коллегий изучают португальский, лат., франц. или англ. яз., испан. яз., математику, физику, химию, биологию, общую историю, общую географию, историю Б., географию Б., философию. На реальном отделении преподаются те же дисциплины, за исключением лат. яз., и несколько больше внимания уделяется изучению естественных наук (на классич.—философии). Кроме того, в уч. план реального отделения входит рисование. В 1961 работало св. 4 тыс. ср. школ (960 489 уч-ся); ок. 70% уч-ся получает образование в частных школах. Проф. школы: 2-летние ремесленные школы, в к-рые принимаются окончившие 4 класса нач. школы; 6- и 7-летние коммерческие, промышленные, с.-х. школы, состоящие из двух циклов — 4 и 2 или 3 года. В эти школы принимаются окончившие 5-летнюю нач. школу. В 1961 в 1953 проф. школах было ок. 247,2 тыс. уч-ся. Учителей нач. школы готовят 7-летние (состоят из двух циклов — 4 и 3 года) нормальные школы на базе 5-летней нач. школы. В 1961 в 1319 пед. уч. заведениях было св. 100 тыс. уч-ся. Учителями ср. школ большей частью работают лица, окончившие философский ф-т ун-та. Более половины вузов — частные. Крупнейшие ун-ты: Бразильский в Рио-де-Жанейро (осн. 1920, св. 8,2 тыс. студентов в 1961), ун-т в Сан-Паулу (основанный 1934, св. 9 тыс. студентов). В 1961 в вузах было ок. 100 тыс. студентов.

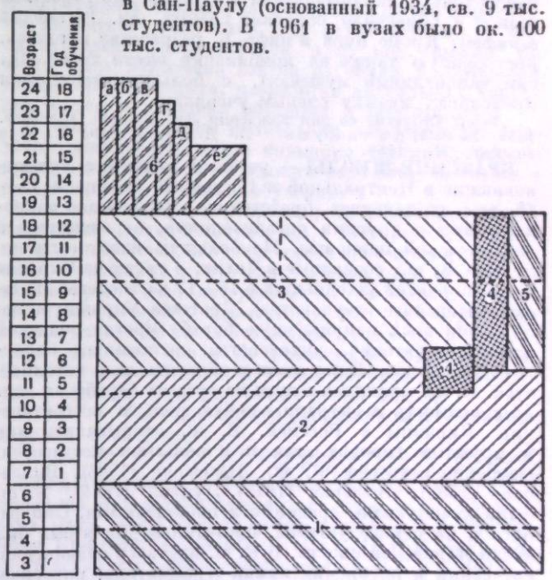


Схема системы народного образования Бразилии: *1* — дошкольные учреждения; *2* — начальная школа; *3* — средняя школа; *4* — профессиональные школы; *5* — нормальные школы; *6* — высшая школа: *а* — медицинский ф-т, *б* — архитектурный, *в* — шахтёрско-металлургический, *г* — юридический и инженерный, *д* — промышленно-химический и инженеров сельского хозяйства, *е* — филологический, естественный, фармацевтический, стоматологический, философский.

Н.-и. работу по педагогике, помимо Браз. ассоциации просвещения, ведут Браз. центр научно-пед. исследований, Нац. бюро просвещения, Браз. ин-т образования, науки и культуры и др.

Крупнейшие б-ки: Национальная (св. 1 млн. тт.), Португальский королевский читальный зал (200 тыс. тт.), б-ка Мин-ва иностр. дел (св. 200 тыс. тт.) — в Рио-де-Жанейро, Муниципальная б-ка в Сан-Паулу (400 тыс. тт.). Крупнейшие музеи: в Рио-де-Жанейро — Нац.

музей, Нац. историч. музей, музей естественной истории, Нац. музей изящных искусств и др.; в Сан-Паулу — этнографич. музей, музей современного искусства и др.

Р. Б. Иоффе. Москва.

БРАЙАНСТОН-ПЛАН (Bryanston system) —английская система организации учебно-воспитательной работы в школах закрытого типа, расположенных в сельской местности и ставящих задачей обеспечение возможно широкого и разностороннего развития детей из среды буржуазии. Впервые Б.-п. был применён в в 40-х гг. 20 в. Своё название получил от Брайанстонской школы в графстве Дорсетшир. Создание Б.-п. и его развитие связаны с именем одного из руководителей этой школы Д. Виграма. Б.-п. — одна из систем уч. работы, основанной на *индивидуальном обучении*. Большого распространения ни в Англии, ни за её пределами Б.-п. не имеет.

БРАЙЛЬ, Брай (Braille), Луи [4.1.1809—6.1.1852]—французский тифлопедагог, учитель Парижского института слепых детей. Ослеп в 3-летнем возрасте. В 1829 разработал широко используемый в настоящее время во всём мире точечный шрифт слепых. Первой книгой, напечатанной по системе Б., была «История Франции» (1837). В России книгопечатание шрифтом Б. началось с 1885. Б. использовал комбинации шести точек для обозначения всех букв, что упростило шрифт и облегчило обучение слепых (см. *Рельефный шрифт*). Кроме букв и цифр, Б. разработал нотопись, построенную также на комбинации шести точек. Б., сам талантливый музыкант, с большим искусством преподавал музыку слепым ученикам.

Лит.: Столетие со дня рождения Луи Брайля, «Слепец», 1909, № 2; Красноусо П. Д., Шоев Ф. И., Луи Брайль, М., 1959.

БРАТСКИЕ ШКО́ЛЫ — учебные заведения, существовавшие в Центральной и Восточной Европе в 15—18 вв.; создавались братствами — религиозно-национальными и другими организациями, боровшимися с католической церковью. Наибольшую известность получили Б. ш., созданные в Чехии, а также на Украине и в Белоруссии (входивших в 16—17 вв. в состав Польско-Литовского государства). Братства Украины и Белоруссии вели напряжённую борьбу против польской шляхты и католич. духовенства, пытавшихся ополячить украинцев, белоруссов и обратить их в католичество. Б. ш. являлись одним из средств борьбы за нац. независимость и сыграли важную роль в воссоединении Украины с Россией. Б. ш. открывались как в крупных городах, так и в сельских местностях. Особенно известны Б. ш. Львовская (1586), Виленская (1585), Киевская (1615), Луцкая (1624). Б. ш. были начальными, средними и повышенными. Они работали на основе уставов, прототипом для к-рых был устав Львовской школы. В Б. ш. изучался славянский, греческий и латинский языки (грамматика, риторика, пиитика), диалектика, музыка. Большое место занимало изучение православной религии. Б. ш. выделялись среди уч. заведений своего времени разумной организацией учебно-воспитательной работы, применением классно-урочной системы занятий, отсутствием жестоких наказаний, тесной связью с родителями. Иногда создавались интернаты для сирот и беднейших учеников. Ректор и учителя Б. ш. выбирались на собрании братства.

В 1633 школа Киево-Богоявленского братства и «высшая коллегия» при Киево-Печерской лавре были объединены и реорганизованы в Киево-Могилянскую коллегию (с 1701 — *Киево-Могилянская академия*).

Лит.: Григорьев В. В., Исторический очерк русской школы, М., 1900; Медынский Е. Н., Братские школы Украины и Белоруссии в XVI—XVII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией, М., 1954.

М. Ф. Шабаева. Москва.

БРЕД — искажённое отражение действительности в сознании человека в результате расстройства психической деятельности. При Б. разубедить больного в неверности его суждений и умозаключений невозможно даже с помощью очевидных фактов. Под Б. понимают две категории патологич. состояний: острый, лихорадочный, кратковременный, бессвязный Б. на фоне расстроенного сознания при инфекционных заболеваниях, отравлениях; более стойкий и определённо направленный Б. при ясном сознании, наблюдаемый почти при всех психич. заболеваниях. Так, Б. (мания) величия наблюдается при прогрессивном параличе и в маниакальном периоде циркулярного психоза; в депрессивной стадии той же болезни отмечается Б. самоунижения, самообвинения и т. п.

У детей младшего возраста Б. при непомрачённом сознании бывает очень редко. Иногда задолго до появления Б. у душевнобольных детей отмечается склонность к патологич. фантазированию. Впоследствии в подростковом возрасте, при развивающейся болезни (шизофрения) из этих фантазий возникает Б. величия, преследования и т. п. У некрых подростков наблюдается своеобразный Б. — боязнь потолстеть: больной упорно отказывается от еды, несмотря на нормальный аппетит, и может довести себя до тяжёлого истощения. Б. оказывает влияние на поведение и может привести к совершению насильственных действий. В этому больных со стойким Б. необходимо помещать в психиатрич. больницу.

Лит.: Павлов И. П., Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных, Полное собр. соч., 2 изд., т. 3, М., 1951; Кербиков О. Б., Лекции по психиатрии, М., 1955; Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 1, 1955.

Е. М. Лубоцкая-Россельс, Москва.

БРИГА́ДНОЕ ПРОИЗВО́ДСТВЕННОЕ ОБУЧЕ́НИЕ — одна из форм подготовки учащихся по производственным профессиям в общеобразовательных школах с производственным обучением. Уч-ся определённого класса делятся на бригады (или составляют одну бригаду) для выполнения заданий по плану *производственного обучения*. Иногда (особенно при выполнении с.-х. работ) такая бригада объединяет уч-ся нескольких классов школы.

Б. п. о. осуществляется, как правило, непосредственно в производственных цехах предприятия, на стройках, на полях колхоза или совхоза. Существуют две формы Б. п. о.: 1) группа уч-ся включается в производственную бригаду рабочих или колхозников; 2) создаётся бригада только из уч-ся. Первая форма применяется преимущественно на начальном этапе производственного обучения, когда уч-ся еще не овладели в достаточной степени навыками самостоятельного выполнения производственных заданий и нуждаются в систематич. помощи и руководстве. Вторая— на последующем этапе обучения, когда уч-ся систематически вовлекаются в производительный труд и совершенствуют уже приобретённые ранее умения и навыки.

Б. п. о. особенно распространено в школах, где производственная практика проводится по с.-х. специальностям (см. *Ученическая производственная бригада* в колхозе). В этих условиях существуют и комплексные бригады, состоящие из специализированных звеньев, члены к-рых выполняют производственные задания лишь определённого характера (полеводство, животноводство, механизация с. х-ва).

При Б. п. о. организуется социалистич. соревнование между звеньями и бригадами, коллективно используются заработки, создаются более благоприятные условия для пед. руководства и воспитательной работы.

Лит.: Гореславский С. И., Политехническое производственное обучение на опыте ученических бригад, М., 1961; Кривонос И. Ф., Школьная строительная бригада, М., 1961.

А. Н. Русько.

БРИГА́ДНО-ЛАБОРАТО́РНЫЙ МЕ́ТОД — одна из организационных форм учебных занятий, применявшаяся в СССР в общеобразовательных школах, а также в вузах и техникумах в 20-х и в начале 30-х гг. 20 в. Б.-л. м. сложился под влиянием т. н. *Дальтон-плана*, строившегося на началах индивидуальной работы уч-ся. По Б.-л. м. в основу организации работы были положены бригады, создаваемые из уч-ся во главе с бригадиром из их среды. Уч-ся работали по заданиям, рассчитанным на срок от 2 недель до 1 месяца, в них указывалась уч. литература, контрольные вопросы, предусматривались задачи и упражнения. Учитель консультировал уч-ся в случаях затруднений в процессе работы. По выполнению всех заданий проводились заключительные занятия. Отчитывались бригады, оценивалась их работа в целом. Индивидуальный учёт труда и успеваемости каждого уч-ся отсутствовал; в результате в бригадах работали гл. обр. наиболее активные уч-ся и особенно бригадир, отвечающий за всю бригаду. Все это отрицательно сказывалось на знаниях уч-ся, порождало обезличку и безответственность в уч. воспитательной работе школы. В Постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 была осуждена практика превращения Б.-л. м. в универсальный метод уч. работы.

БРО́ДСКИЙ, Николай Леонтьевич [15(27).XI.1881—5.VI.1951] — советский литературовед, доктор филологических наук, профессор, действительный член АПН РСФСР (с 1947). В 1904 окончил историко-филологич. ф-т Моск. ун-та и в том же году начал пед. деятельность преподавателем рус. лит-ры коммерч. училища в Екатеринославе. С 1918 состоял приват-доцентом, затем проф. Моск. ун-та. В 1941—51 — старший научный сотрудник и зав. сектором рус. лит-ры Ин-та мировой литературы им. А. М. Горького АН СССР. Б. разрабатывал проблемы истории рус. лит-ры 18—19 вв., большое внимание уделял вопросам методики преподавания лит-ры в ср. школе.

Соч.: А. С. Пушкин. Биография, М., 1937, М. Ю. Лермонтов. Биография, т. 1. 1814—1832, М., 1945; В. Г. Белинский, М., 1946; «Бородино» Лермонтова, М., 1947; И. С. Тургенев, М., 1950; «Евгений Онегин», роман Пушкина. Комментарий, 4 изд., М., 1957.

Лит.: Николай Леонтьевич Бродский. 1881—1951. (Некролог), «Литература в школе», 1951, № 5.

БРОКА́ ЦЕНТР — двигательный центр речи в нижней лобной извилине коры больших полушарий головного мозга. У большинства людей находится в левом полушарии. При поражении этой области мозга нарушается нормальный анализ и особенно синтез речевых движений; человек теряет возможность производить сложные артикуляции, не может произнести те слова, к-рые хочет сказать. Название Б. ц. дано по имени франц. учёного П. Брока (P. Broca, 1824—80), впервые описавшего такое расстройство речи.

БРУ́НЕР (Bruner), Джером (р. 1.X.1915) — американский психолог, профессор Гарвардского университета. Основные работы Б. посвящены психологии познавательных процессов, развитию мышления и психологич. основам обучения. В своих работах по мышлению Б. развивает представление о мышлении как об активной познавательной деятельности, пытаясь подойти к вероятностным основам понятий. Особое внимание Б. уделяет вопросам психологии восприятия, к-рое он понимает как активную познавательную деятельность. Б. разрабатывает также вопросы психологич. готовности к обучению, возможности обучения с более раннего возраста; изучает психологич. механизмы усвоения основ наук. Проблемы психич. развития ребёнка Б. сближает с проблемами теории информации.

Соч.: A study of thinking, with J. J. Goodnow and G. A. Austin, N. Y.—L., [1956]; On perceptual readiness, «Psychological review», 1957, v. 64, № 2; Individual and collective problems in the study of thinking, Annals the New York Academy of Science, 1960, т. 91, ч. 1, с 22—37; The act of discovery, «Harvard educational review», 1961, v. 31, № 1; в рус. пер.— Процесс обучения, М., 1962.

А. Р. Лурия. Москва.

БУ́БНОВ, Андрей Сергеевич [23.III(4.IV).1883—12.I.1940] — советский государственный и партийный деятель. Член Коммунистич. партии с 1903, один из руководителей Октябрьского вооружённого восстания. В 1922—23 — зав. Агитпропом ЦК РКП(б); с 1924—нач. Политуправления Красной Армии; в 1925— секретарь ЦК РКП(б); в 1929—37 — народный комиссар просвещения РСФСР. Автор работ по истории Коммунистич. партии, по вопросам экономики, военного и культурного строительства.



Работая в Наркомпросе, Б. основное внимание сосредоточил на проведении в жизнь закона о всеобщем обязательном нач. обучении, на ликвидации неграмотности. Осуществление всеобуча Б. тесно связывал с повышением качества всей учебно-воспитательной работы, особенно политехнизацией школы и подготовкой квалифицированных пед. кадров. В целях развития марксистско-ленинской педагогики под руководством Б. была проведена реорганизация н.-и. пед. ин-тов; на ин-ты была возложена задача изучения и обобщения передового пед. опыта, разработка актуальных вопросов теории и методики обучения и воспитания.

Б. был сторонником политехнич. образования, трудового воспитания; много внимания уделял идейности преподавания, борьбе со всякого рода извращениями в содержании и методике обучения.

Деятельность Б. в Наркомпросе была проникнута партийной принципиальностью, постоянным вниманием к насущным вопросам школьной жизни, ленинским отношением к учителю. «Знать, что делается в школе, практически интересоваться тем, есть ли в школе тетради, чернила, чернильницы, как помочь учителю в деле овладения педагогическим процессом и пр.»,— такие указания давал Б. работникам Наркомпроса. Верный ученик Ленина, Б. всегда боролся за соблюдение ленинских норм партийной и гос. жизни.

В 1937 Б. был оклеветан и репрессирован. Реабилитирован посмертно.

Соч.: Статьи и речи о народном образовании, М., 1959.

Г. С. Прозоров. Петрозаводск.

БУГА́ЙКО, Татьяна Фёдоровна [р. 13(25).VI.1898]— советский литературовед-методист, доктор педагогических наук, заслуженная учительница школы УССР. Член Коммунистич. партии с 1944. В 1931 окончила Полтавский ин-т социального воспитания и в 1935 — Нежинский пед. ин-т. Пед. деятельность начала в 1917 преподавательницей укр. яз. и лит-ры в ср. школе г. Ромны Сумской обл. С 1947— доцент кафедры методики языка и литературы Киевского пед. ин-та им. А. М. Горького, с 1958— профессор и руководитель кафедры. Награждена орденом Ленина.

Б. разрабатывает проблемы методики преподавания укр. литературы в ср. школе. Автор первых в методич. литературе систематич. руководств по преподаванию укр. лит-ры в 5—7-х и 8—10-х классах (1952, совм. с Ф. Ф. Бугайко и П. К. Волинським), пособия для пед. ин-тов «Українська література в середній школі (Курс методики)» (1955, 1962, совм. с Ф. Ф. Бугайко); «Мастерство учителя-словесника» (1963, совм. с Ф. Ф. Бугайко) и др. пособий и научно-методич. статей.

БУ́ГЕНХАГЕН (Bugenhagen), Иоганн (24.VI.1485—20.IV.1558) — деятель Реформации в Германии, соратник *Лютера* и *Меланхтона*. Принимал активное участие в создании протестантских церквей и школ

(см. *Реформация* и школа). Б. были составлены церковные и школьные уставы для Брауншвейга (1528), Гамбурга (1529), Любека (1530), Померании (1534), Дании (1537), Шлезвиг-Гольштейна (1542). Б. сыграл важную роль в распространении нач. образования на родном языке. По его инициативе не только в городах, но и в сельской местности стали открываться элементарные школы, в к-рых учили чтению и письму на нем. яз., счёту; основное же внимание обращалось на религиозное воспитание в духе протестантизма. В создававшихся Б. лат. школах, помимо древних языков, преподавался и родной язык, что в то время было редкостью. Б. прилагал много усилий к тому, чтобы в элементарных школах наравне с мальчиками учились и девочки.

«БУДЬ ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» (БГТО) — начальная ступень всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» для детей 14—15 лет. Задача БГТО — всестороннее *физическое воспитание* школьников 7—8-х классов, стимулирование дальнейших систематич. занятий физич. культурой и спортом с целью подготовки подрастающего поколения к коммунистич. труду и защите Родины. Подготовка школьников к сдаче испытаний по БГТО — неотъемлемая часть единого пед. процесса. Виды испытаний, составляющие содержание БГТО, положены в основу программ физич. воспитания школьников и всей внеклассной массовой физкультурной и спортивной работы. Нормативы БГТО составляют основу требований при оценке успеваемости школьников по физич. культуре. Ставится задача, чтобы каждый школьник, оканчивающий 8-й класс, имел значок БГТО.



Принятая система оценки результатов сдачи норм учитывает склонности и способности школьников в выполнении тех или других физических упражнений: напр., из общей суммы очков одни школьники могут получить больше очков по лыжным гонкам и значительно меньше (но не ниже минимального результата) по плаванию или метаниям. Сдача норм БГТО по каждому виду оценивается в очках.

П. А. Рудик. Москва.

Содержание ступени БГТО

Виды испытаний	Минимальный результат, оцениваемый в 1 очко		Какая величина оценивается сверх минимального результата		Оценка этой величины в очках	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки
1. Лазание по шесту или канату (мальчики без помощи ног)	2 м	3 м	25 см	25 см	3	3
2. Бег 60 м	9,8 сек.	10,8 сек.	0,1 сек.	0,1 сек.	5	5
3. Прыжок в высоту или в длину	1 м 05 см 3 м 25 см	90 см 2 м 70 см	1 см 2 см	1 см 1,5 см	2,5 1	3 1
4. Метание гранаты	25 м	—	25 м	—	1	—
Метание теннисного мяча	—	20 м	—	25 см	—	1
5. Плавание 50 м без учёта времени или с учётом времени	— 1 мин. 25 сек. (21 очко)	— 1 мин. 35 сек. (21 очко)	— 1 сек.	— 1 сек.	20 2	20 2
6. Лыжные гонки (для девочек) 2 км	—	18 мин.	—	4 сек.	—	1
или кросс 300 м в бесснежных районах	—	1 мин. 12 сек.	—	1 сек.	—	5
(для мальчиков) 3 км	22 мин. 20 сек.	—	4 сек.	—	1	—
или кросс 500 м в бесснежных районах	1 мин. 55 сек.	—	1 сек.	—	3	—
7. Туризм	Участие в однодневном походе 10—12 км — 15 очков.					
	То же, с ночёвкой — 25 очков.					
	Участие в двух однодневных походах с ночёвками или в одном походе с двумя ночёвками — 50 очков.					
	Выполнение норм на значок «Юный турист» — 75 очков.					

БУКВА́РЬ, или а з б у к а, — учебное пособие для обучения грамоте. Б. в первоначальном виде был рассчитан на следующие этапы овладения грамотой: заучивание букв, слогов, чтение слов, изречений и, наконец, статей. Первый этап (при заучивании букв в соответствии с их расположением в алфавите) был наиболее трудным. Уже древнеримский теоретик ораторского искусства Квинтилиан (1 в.) предложил учить детей буквам не только по порядку, но и вразбивку, чтобы облегчить чтение по слогам. И. Несталоцци расположил буквы в своём Б. в таком порядке, что из них получались слоги. В дальнейшем Б. стали создаваться по разным принципам в зависимости от строя языка и от применяемого метода *обучения грамоте.*

Первые славяно-русские Б. появились в 16—18 вв. и были составлены по буквослагательному методу. Учебник Ивана Фёдорова, напечатанный в 1574 в Львове, состоял из 8 страниц азбуки (букварь), сокращённой грамматики и молитвы. Учебник содержал также материал по первоначальному обучению счёту. В 1596 в Вильно был издан Б. «Наука ко читанию и разумению письма славенского»; в нём даны буквы славянского алфавита и склады для заучивания; для упражнений в чтении напечатаны молитвы и статьи о православной вере. В 1634 в Москве напечатан Б. «Начальное учение человеком, хотящим разумети божественного писания», составленный Василием Бурцовым и «прочими соработниками». В нём были напечатаны буквы, склады, числа, знаки препинания, образцы склонений и спряжений. Далее следовали нравоучения, расположенные в алфавитном порядке, затем заповеди, притчи, наставления. В обоих Б. содержание текстов для чтения подчинено целям духовно-нравственного воспитания. Б. того времени являлись учебниками и книгами для чтения с текстами религиозно-нравственного содержания. Во 2-й половине 17 в. в Б. добавляются сведения по грамматике, математике, истории и географии. Б. постепенно превращаются в своеобразную небольшую энциклопедию. В 1657 (в Москве) выпущен

ся «Азбука-свиток», составитель к-рой стремился заинтересовать детей внешним оформлением, сообщить им знания, дать практич. сведения, познакомить с жизненным опытом. В «Азбуке» напечатаны для заучивания буквы и склады, даны для чтения отдельные слова. Буквы-инициалы раскрашены, свиток обрамлён каймой из листьев. Во втором отделе приведены «учительные» прописи — поговорки, пословицы, изречения древних философов — вопросы и ответы, формы деловых бумаг.

В 1694 издан (в Москве) иллюстрированный букварь Карпова *Истомина.* Предназначая Б. для обучения мальчиков и девочек, стараясь сделать его занимательным и внушить детям мысль о пользе науки, Истомин даёт картинки, названия к-рых начинаются на изучаемые буквы (Д — д в е р ь, д р е в о, д у г а и т. д.), нравоучительные вирши с употреблением слов на изучаемые буквы.

В 1717 в Петербурге была издана книга — *«Юности честное зерцало»,* в к-рой, кроме азбуки, даны правила поведения в обществе, статьи о добродетелях юноши и девушки. Большое значение имел Б. деятеля петровской эпохи Феофана Прокоповича — «Букварь, или Первое учение отроком с Катехизисом» (Москва, 1720), выдержавший несколько изданий. Б. был напечатан гражданским шрифтом; содержал сведения по грамматике, арифметике, истории, географии. С 16 в. до конца 18 в. в России было издано 19 разных Б.

В 1-й пол. 19 в. появляются буквари и азбуки, составленные по слоговому методу, напр. «Великолепная русская азбука. Подарок для добрых детей» (СПБ, 1844). Слоговой метод давал возможность использовать упрощённый гражданский шрифт вместо церковнославянского, заменить названия букв славянского алфавита («аз», «буки») сокращёнными названиями (а, бе, ве). В сер. 19 в. появляются азбуки и Б., построенные по звуковому методу, делающие процесс обучения грамоте более сознательным, лёгким, приспособленным к возрасту детей. Таковы буквари Ф. Студитского «Русская азбука» (1846) и В. Золотова «Русская азбука с наставлением, как должно учить» (1860). Новизна звукового метода, пришедшего на смену устаревшему и крайне затруднительному буквослагательному, заключалась в том, что уч-ся не складывали буквы, а упражнялись в анализе целых слов, выделяя из них слоги и звуки. В 1864 К. Д. Ушинский выпустил «Родное слово», включающее «Азбуку» и «Первую после азбуки книгу», составленные по звуковому аналитико-синтетич. методу. Вводя новую систему обучения грамоте, порвав со всеми традициями буквослагательного и слогового методов, Ушинский требует от детей не заучивания всех букв в алфавитном порядке, а усвоения их по степени трудности. По методу Ушинского, дети выделяли звуки из простейших слов — а у, у а, у с, о с а, учились писать буквы, обозначающие их, и читали написанное. Умело сочетая в своём методе анализ и синтез, Ушинский сделал процесс усвоения грамоты сознательным. Он подчёркивал, что задача школы не только в том, чтоб научить детей читать и писать, но ещё и в том, чтоб ознакомить детей с рус. яз., как основой образования и воспитания. Главным в преподавании родного языка в нач. школе, по Ушинскому, являются беседа и сознательное чтение. «Родное слово» выдержало 147 изданий. Оно сохраняло нек-рую энциклопедичность Б. 18—19 вв.: вокруг определённых тем группировался материал, дававший детям естественнонаучные, географич., историч. и литературные знания. Большое место в «Родном слове» занимают статьи и рассказы самого Ушинского, переведшие частично в сов. учебные книги для нач. школы. В 1875 вышла «Новая азбука» Л. Н. Толстого, составленная автором так, «чтоб обучение грамоте могло производиться безразлично по всем употребительным, как звуковым так и буквослагательным способам преподавания». Свой способ обучения Толстой назвал «слухо-вым», т. к. в указаниях для учителей вводил слуховые упражнения в разложении слов и слогов на звуки и соединении их в слоги и слова. С первых уроков грамоты ученики записывали печатным шрифтом буквы и слова, а затем переходили к чтению по азбуке. Основой букваря Толстого был рус. фольклор — пословицы, загадки, сказки и переработанные в народном духе произведения мировой литературы: басни Эзопа, индийские, арабские сказки и рассказы, былины. Много рассказов, очерков, басен написано самим Толстым. Часть из них включена в сов. книги для чтения. «Новая азбука» Толстого, выдержавшая 28 изданий (последнее в 1918), является азбукой переходного типа от буквослагательного и слогового метода к звуковому с элементами анализа и синтеза.

В дальнейшем Б. составлялись по звуковому аналитико-синтетич. методу, предложенному Ушинским. Последователи его составляли методич. руководства к своим Б., разрабатывали приёмы обучения грамоте по звуковому методу. Так, Н. Ф. *Бунаков* создал «Азбуку и уроки чтения» (1871) и «Обучение грамоте по звуковому способу...» (1871); Д. и Е. Тихомировы — «Букварь для совместного обучения чтению и письму...» (1873) и руководство «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» (1887); В. П. *Вахтеров* — «Русский букварь для обучения письму и чтению русскому и церковно-славянскому» (1898) и руководство «На первой ступени обучения» (1903); В. А. Флеров — «Новый способ обучения слиянию звуков при обучении грамоте» (1899) и «Новый русский букварь» (1922).

С первого десятилетия 20 в. вплоть до сер. 30-х гг. издавались Б., составленные по т. н. методу целых слов, по к-рому обучение начиналось с запоминания печатных слов; анализировать слова дети начинали тогда, когда уже умели читать их на память по общему виду. Метод этот был удобен для языков, в основе орфографии к-рых лежит традиционный принцип, напр. в английском (письмо расходится с произношением, один и тот же звук обозначается при письме различными буквами). По этому методу был составлен ряд рус. Б.: Е. Фортунатовой и Л. Шлегер «Первые шаги» (1912); А. Горобец «Из деревни» (1922), под ред. К. Свердловой «Смена» (1924), П. О. Афанасьева «Читай, пиши, считай» (1924), С. П. Редозубова «Наши слова» (1927), Е. Фортунатовой и Л. Шлегер «Школа и деревня» (1928), Л. Богоявленского, М. Рыбниковой и др. «Ручеёк» (1929). Дети, обученные по методу целых слов, читали с ошибками, по буквам, писали с пропуском букв. В 1936 Б., составленные по методу целых слов, были заменены стабильными букварями А. В. Янковской и М. М. Годовина, восстанавливавшими звуковой аналитико-синтетич. метод. В 1945 вышли два новых стабильных букваря С. П. Редозубова и А. И. Воскресенской. С. П. Редозубов построил обучение грамоте на усвоении основных звуков русской речи, или фонем.

В 1953 издан Б. АПН РСФСР, составленный при участии многих научных сотрудников и учителей-практиков; в основу Б. положена система, разработанная С. П. Редозубовым (изучение звуков и их буквенных обозначений в процессе обучения). В букваре Редозубова, Воскресенской и в Б. коллектива АПН весь процесс обучения распадается по содержанию, приёмам и характеру работы на четыре этапа обучения: подготовительный, или добукварный период и три этапа букварного периода с постепенным усложнением изучаемых звуков и слогового состава слов. Б. включают рисунки для развития речи и мышления, осмысленные слова и связные тексты.

В 1959 издана «Азбука» для обучения детей 6 лет в семье, составленная А. И. Воскресенской, С. П. Редо-

зубовым и А. В. Яцковской. В «Азбуке» даны картинки для бесед, основы чтения, письма, счёта, материал для самостоятельной практич. и трудовой деятельности ребёнка: лепки, рисования, конструирования, изготовления простейших изделий из бумаги, текстиля, природного материала. Азбука составлена по звуковому аналитико-синтетич. методу применительно к возрасту детей: процесс обучения грамоте упрощён и удлинён; срок обучения чтению и письму доведён до 7—8 месяцев. Подготовительный этап обучения длится 2 месяца, изучение букв разделено на 8 ступеней чтения и письма вместо 3 ступеней для детей 7 лет.

В настоящее время ведётся н.-и. работа по созданию пособий (Б., азбук) для обучения грамоте детей 6 лет в старших группах дет. садов.

Лит.: Ушинский К. Д., Избранные педагогич. соч., т. 2, М., 1939; Струминский В., «Родное слово» К. Д. Ушинского как учебная книга для начальной школы, в кн.: К. Д. Ушинский, Избр. пед. соч., т. 2, М., 1939, с. 440—63; Афанасьев П. О., Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе, М., 1941; Бабушкина А. П., История русской детской литературы, М., 1948; Редовубов С. П., Обучение грамоте, 5 изд., М., 1959; его же, Методика обучения чтению и письму в начальной школе, М., 1961; Каноныкин Н. П., Методика преподавания русского языка в начальной школе, 5 изд., Л., 1955.

А. В. Яцковская. Москва.

БУКВОСЛАГА́ТЕЛЬНЫЙ МЕ́ТОД ОБУЧЕ́НИЯ ГРАМО́ТЕ — см. *Обучение грамоте.*

БУНАКО́В, Николай Фёдорович [26.XI(8.XII).1837—8(21).XII. 1904] — русский педагог, последователь К. Д. Ушинского, теоретик и практик начального обучения, методист русского языка, автор учебников и учебных пособий. Б. отстаивал идею всеобщего обязательного и бесплатного обучения, требовал повышения общеобразовательного уровня народной школы и приближения её к потребностям жизни. Наряду с В. И. *Водовозовым*, В. Я. *Стоюниным*, Д. И. *Тихомировым* Б. разрабатывал методы обучения детей родному яз., способствующие сознательному усвоению уч-ся знаний, развитию их логич. мышления.

В открытой им в Воронеже *элементарной школе* (1867—84) Б. проводил большую методич. работу, написал несколько руководств для учителей, напечатал 20 отчётов о своей работе. Накопленный материал помог Б. разработать основы первоначального обучения. Поселившись в 1884 в с. Петине Воронежской губ., он построил на свои средства нар. школу, сам преподавал в ней, открыл школу для взрослых и нар. библиотеку, устраивал чтения с проекционным фонарём, был организатором и руководителем первого в России крестьянского самодеятельного театра. Одновременно Б. работал над своими книгами («Азбука и уроки чтения», 1871, «В школе и дома. Книга для чтения», круг 1—5, 1876 и др.), систематически сотрудничал в пед. журналах. Широкую известность Б. получил после выступления на Всероссийском съезде народных учителей (1872). Лекции по методике преподавания рус. яз., прочитанные Б. в Москве, вышли отдельной книгой («Родной язык как предмет обучения в народной школе с трехгодичным курсом», 1872). В 1873—83, а затем в 1896—1901 руководил во многих губерниях земскими летними учительскими съездами-курсами.

Деятельность Б. царское правительство сочло опасной. В 1902 он был арестован и лишён права заниматься пед. и общественной деятельностью. Петинская школа и другие просветительские учреждения, созданные Б., были закрыты. Итоги своей пед. работы Б. описал в мемуарах «Моя жизнь в связи с общерусской жизнью, преимущественно провинциальной» (1909, посмертно).

Соч.: Избр. пед. соч., М., 1953; Родной язык как предмет обучения в начальной школе с трехгодичным курсом, 18 изд., СПБ, [1914]; Сельская школа и народная жизнь, СПБ, 1906; Как я стал и как перестал быть «учителем учителей», СПБ, 1905.

Лит.: Македонов Л. В., Николай Федорович Бунаков, его жизнь, деятельность, СПБ, 1907; Соловьева В. М., Педагогические взгляды и педагогическая деятельность Н. Ф. Бунакова, М., 1960.

В. Д. Соловьева. Ижевск.

БУ́РСА (от позднелат. bursa — сумка, кошелёк) — общежитие для бедных студентов при средневековых университетах, содержавшееся отчасти на средства университета, отчасти на подаяния, собираемые студентами. Позднее назв. Б. перешло на общежития при духовных уч. заведениях (духовных семинариях, духовных училищах). Для добывания средств на пропитание вследствие крайней недостаточности сумм, отпускавшихся на содержание уч-ся, бурсаки в 17—18 вв. составляли артели, к-рые пели духовные и нар. песни и разыгрывали на ярмарках и в поместьях сцены религиозного содержания. Эта форма сбора подаяний бурсакам была запрещена в 1786. Суровый режим, телесные наказания, грубые нравы, характеризующие Б. России 1-й пол. 19 в., с большой художественной силой описаны Н. Г. Помяловским в «Очерках бурсы».

БУСЛА́ЕВ, Фёдор Иванович [13(25).VI.1818—31.VII (12.VIII).1897] — русский филолог и искусствовед, профессор, академик (с 1881). В 1838 окончил Моск. ун-т, с 1847 там же профессор.

В исследованиях по рус. языку Б. выступил сторонником сравнительно-историч. метода. Факты современного рус. языка он сопоставлял с другими родственными индоевропейскими языками, со старослав. языком, привлекал данные древнерус. памятников письменности и нар. говоров. Б. стремился установить связь истории языка с жизнью народа, его нравами и обычаями. Но понимание истории языка у Б. схематично.

В своём труде «О преподавании отечественного языка» (ч. 1—2, 1844) Б. развёртывает методич. систему преподавания отечественного языка, обращая основное внимание на осознанное усвоение уч-ся изучаемых языковых явлений и форм, на умение детей правильно пользоваться ими, на соединение «знаний и умений, учения и упражненья». Стремился воспитать у уч-ся глубокий интерес и любовь к родному языку и лит-ре. «Пусть же учитель отечественного языка,— писал он,— даст в руки своим юным питомцам такую книгу, чтение которой оставит в их душе следы на всю жизнь». Б. занимался также филологич. исследованиями и изданием древних рукописей.

Соч.: Соч., т. 1—3, СПБ—Л., 1908—30; Учебник русской грамматики, 11 изд., М., 1913; Русская хрестоматия. Памятники древне-русской литературы и народной словесности, с историческими, литературными и грамматическими объяснениями, 13 изд., М., 1917; О преподавании отечественного языка, Л., 1941; Историческая грамматика русского языка, 6 изд., М., 1959.

Лит.: Венгеров С. А., Критико-биографический словарь русских писателей и ученых, т. 5, СПБ, 1897; Булаховский Л. А., Лингвистическое и методическое наследство Ф. И. Буслаева (1897—1937), «Русский язык в школе», 1937, № 5; Виноградов В. В., Из истории изучения русского синтаксиса, М., 1958.

БЫТИЁ — философская категория, обозначающая существование объективной реальности, природы, материи. В противоположность идеализму, рассматривающему Б. как вторичное по отношению к сознанию, материализм считает Б. первичным, а сознание вторичным, производным от Б. В толковании общественных явлений марксистско-ленинская философия исходит из того, что общественное Б., т. е. условия материальной жизни общества, прежде всего материальное производство, определяет общественное сознание. Применительно к психологич. и пед. проблемам диалектич. материализм выдвигает на передний план значение реальных условий жизни для развития психики ребёнка. См. также *Сознание.*

БЭ́ГЛИ (Bagley), Уильям Чандлер (15.III.1874—1.VII.1946) — американский педагог, основоположник направления в педагогике, называемого *эссенциализмом*. В противоположность сторонникам *прагматизма*, Б. придавал важнейшее значение сообщению знаний, а не «учению посредством деятельности» в духе Дж. *Дьюи* и его последователей. Б. утверждал, что содержание образования может и должно быть в основном одинаковым в любой стране, независимо от общественного устройства; придавал естественным наукам большее значение, чем общественным.

Б. одним из первых выступил против теории умственной одарённости, лежащей в основе т. н. тестирования интеллекта (см. *Тест*). Б. показал полную необоснованность утверждения о том, будто умственные способности развиваются у большинства людей лишь до определённого возраста (напр., до 13—14 лет), и справедливо указал на то, что это утверждение имеет целью оправдать, с одной стороны, ограничение возраста, до к-рого получают образование массы, а с другой стороны — необходимость дальнейшего образования «избранных», к-рое будто бы должно служить средством спасения цивилизации. Б. обратил также внимание на связь упомянутого учения с расизмом. В 30-х гг. Б. был редактором журн. «Educational Administration and Supervision» («Инспектирование и руководство учебными заведениями»), а в 40-х гг.— «School and Society» («Школа и общество»).

Соч.: The educative process, N. Y.—L., 1908; Determinism in education, Balt., 1925; Education and the emergent man, N. Y., 1934.

БЭ́КОН (Bacon), Фрэнсис (22.I.1561—9.IV.1626) — английский философ-материалист, «настоящий родоначальник английского материализма и всей современной экспериментирующей науки...» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 2, с. 142). Помимо этого, значение Б. в истории науки и философии определяется его резкой критикой схоластики, защитой идеи действенной науки, проектом планомерной организации научных исследований, созданием новой системы классификации знаний, пропагандой мысли о связи философии с естествознанием и производством, призывом к опыту и эксперименту и созданием основ индуктивной логики. Б. не оставил пед. трудов, тем не менее значение его в истории педагогики очень велико; педагогика, как и все другие науки, использовала его философские идеи, положившие начало новым методам познания. Б. устанавливал три стадии научного исследования: 1) наблюдение над явлениями природы, 2) обобщение данных наблюдений и 3) проверка этого обобщения (выводов) путём эксперимента, к-рый и является самым могучим средством изучения мира. Отсюда вытекали для педагогики следующие выводы: от практики к теории, а от последней снова к практике; сближение школы и жизни; активность, самостоятельность уч-ся; в познании — идти от близкого к далёкому; не заучивать ничего, что недостаточно понято. Эти выводы получили развитие в педагогической системе Я. А. Коменского.

Из философии Б. вытекало также громадное значение метода, этим он положил начало важнейшему принципу новой педагогики: цель образования — не столько накопление возможно большей суммы знаний, сколько умение пользоваться методом их приобретения. Б. считал, что всякое познание действительности начинается с чувственного восприятия и завершается рациональным обобщением. Б. подчеркивал, что и то и другое подвержено ошибкам, причины к-рых — ложные идеи, или «призраки», овладевшие умом. Средства борьбы с ними — опыт и правильная индукция. Этим Б. подвёл материалистич. фундамент под педагогику, отделил объективную сторону восприятия и познания вообще от субъективной. Познать вещи, каковы они есть, а не какими они нам кажутся,— такова задача, к-рую ставил Б.

Соч.: Новый Органон, Л., 1935; О принципах и началах, М., 1937.

Лит.: Маркс К. и Энгельс Ф., Святое семейство, Соч., 2 изд., т. 2, М.—Л., 1955, с. 142—44; История философии, т. 1, М., 1957, с. 362—72.

БЭН (Bain), Александер (11.VI.1818—18.IX.1903) — английский философ и психолог, один из главных представителей эмпирической *ассоциативной психологии*. Большое влияние на формирование взглядов Б. оказал Дж. С. *Милль*. В 1876 Б. начал издавать журнал «Mind» («Разум»), являющийся до настоящего времени основным философским журналом в Англии. В работах Б. содержится много фактов из разных областей психологии, подробно разбираются закономерности течения ассоциативных процессов и делается интересная попытка связать волю с моторными актами. Труды его способствовали формированию т. н. *физиологической психологии.*

Ряд работ Б. посвящён вопросам педагогики. В процессе обучения Б. считал главным сообщение знаний, укрепление памяти и выработку навыков; меньшее значение он придавал развитию самостоятельности мышления уч-ся. Главное в процессе воспитания, по мнению Б.,— искусство педагога, к-рый должен опираться в первую очередь на закономерности физиологии и психологии и учитывать специфику уч. предметов. Физическое и трудовое воспитание и все формы специального и профессионального образования Б. из общей системы образования исключал.

Соч.: The emotions and the will, L., 1880; The senses and the intellect, L., 1868; Autobiography, L., 1904; в рус. пер.— Об изучении характера, СПБ, 1866; Психо-физиологические этюды, СПБ, 1869; Наука воспитания, СПБ, 1881; Душа и тело, 3 изд., К.—Х., 1900; Психология, т. 1—2, М., 1902—06.

М. С. Роговин. Москва.

БЮДЖЕ́Т СЕМЕ́ЙНЫЙ (англ. budget, букв.— сумка) — совокупность доходов и расходов семьи на определённый период; складывается из заработка родителей и других взрослых членов семьи. Б. с. включает расходы на оплату и содержание жилища, питание, приобретение одежды, культурные нужды всех членов семьи.

Рост материального благосостояния трудящихся в СССР даёт возможность увеличивать в Б. с. средства, идущие на удовлетворение культурно-бытовых потребностей семьи: приобретать телевизоры, радиоприёмники и др., ассигновать значительно больше средств на покупку книг, газет, журналов, на посещение театров и концертов.

Планирование расходов в семье проводится взрослыми членами семьи, дети же часто не знают, из чего складывается Б. с. Поэтому они не всегда соразмеряют свои требования и желания с возможностями Б. с. Между тем детям полезно знать, на какие средства живёт семья, что средства обеспечиваются работой взрослых,— это имеет воспитательное значение. Родители должны разъяснять детям, что деньги надо расходовать разумно, на удовлетворение здоровых потребностей всех членов семьи. Детям школьного возраста надо поручать покупку нек-рых продуктов питания, школьных письменных принадлежностей и др. Это даёт им возможность лучше понять Б. с. Дети могут принимать участие в обсуждении предстоящих расходов вместе со взрослыми: что приобрести в первую очередь, как ограничить одни расходы, чтобы накопить сбережения для других необходимых семье расходов.

А. С. Макаренко неоднократно подчёркивал, что родители должны с малых лет знакомить детей с Б. с., он считал, что детям нужно знать, в чём нуждаются отец и мать и другие члены семьи, что их надо привлекать к обсуждению таких вопросов, как приобретение для семьи посуды, мебели, одежды, книг и т. д. В семье, где дети воспитываются правильно, у них не бывает «своих» денег даже тогда, когда они начали работать.

Их заработок включается в общий Б. с. В нек-рых семьях юношам и девушкам ежемесячно выделяется из Б. с. небольшая сумма денег на личные расходы (покупка театр. билетов, книг и т. д.). Знание детьми Б. с. приучает их ценить труд взрослых, соразмерять с ним и разумно планировать свои расходы, способствует воспитанию бережливости.

Лит.: Калинин М. И., О коммунистическом воспитании. Избр. речи и статьи, [М.], 1958; Макаренко А. С., Лекции о воспитании детей, Книга для родителей, Соч., т. 4, М., 1957; Панфилова Т. С., Воспитание школьника в семье, 2 изд., М., 1959; Болдырев Н. И., Воспитание коммунистической морали у детей в семье, М., 1960.

Т. С. Панфилова. Москва.

БЮДЖЕ́Т ШКО́ЛЫ — ежегодные ассигнования денежных средств из районного или городского бюджета на содержание школы. Б. ш. устанавливается в зависимости от числа уч-ся и классов, а также утверждённых должностных окладов учителей и других работников и раскрывается в годовой смете, составляемой на год (с 1 января по 31 декабря). Важнейшими статьями расходов в смете школы являются: ст. 1 — «Заработная плата»; ст. 2 — «Начисления на заработную плату»; ст. 3 — «Канцелярские и хозяйственные расходы»; ст. 4 — «Командировки и служебные разъезды»; ст. 5— «Расходы учебные, на производственную практику, научно-исследовательские работы и приобретение книг для библиотек»; ст. 12 — «Капитальные вложения на приобретение инвентаря»; ст. 16 — «Капитальный ремонт зданий и сооружений»; ст. 18 — «Прочие расходы».

В основу расчёта фондов заработной платы по Б. ш. кладётся тарификация административного, пед. и другого персонала по состоянию на 1 сентября. Тарификационный список учителей прилагается к смете. Помимо бюджетных средств, нек-рые школы имеют доходы (от сдачи в аренду помещений, от реализации продукции школьных учебно-опытных участков и др.), отнесённые законодательством к спец. средствам, к-рые могут расходоваться школами на определённые цели без проведения их по бюджету. На каждый вид спец. средств школой составляется особая смета. Смета на содержание школы как по бюджету, так и по спец. средствам и годовой отчёт об её исполнении составляются директором (заведующим) школы и утверждаются отделами народного образования.

Директора (заведующие) школ с числом уч-ся не менее 160 чел. являются распорядителями кредитов, открываемых школам в соответствии с утверждённой сметой и бюджетно-кассовым планом.

БЮИССО́Н (Buisson), Фердинанд (20.XII. 1841—16.II.1932) — французский педагог и общественный деятель. В 1878—96 был директором нач. образования Франции. С именем Б. связаны реформы конца 19 в., создавшие систему нар. образования Франции,— подготовка законов 80-х гг. о бесплатном обязательном начальном обучении и светской школе, проведение их через парламент и составление уч. программ. По инициативе Б. были организованы две высшие *нормальные школы* и введено чтение курсов педагогики на нескольких гуманитарных ф-тах. С 1896 руководил кафедрой педагогики Сорбонны. По его почину был создан Пед. музей (пед. центр Франции). В 1902—24 Б.— депутат парламента (фракция радикал-социалистов). Лауреат Нобелевской премии мира (1927).

Во множестве книг, речей и статей Б. обосновывал принципы формально светской («нейтральной» по отношению к различным вероисповеданиям) школы и «морального и гражданского обучения» в духе основных начал буржуазной республики. Исключая преподавание религии из школьного курса, Б., однако, включал в программу морали понятие о боге «как совершенном существе» и «обязанности человека по отношению к богу».

Под редакцией и при участии Б. в 80-х гг. был издан «Словарь педагогики и начального образования» («Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire», в 4 книгах). В 1911 было выпущено переработанное издание Словаря в одном огромном томе. В нём содержатся обширные статьи по основным принципиальным вопросам нар. образования и педагогики, написанные очень часто самим Б., и вместе с тем большой практический материал. По словам Н. К. Крупской, это была одна из лучших педагогических энциклопедий того времени.

Соч.: Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, P., 1911.

С. А. Фрумов. Москва.

БЮ́ЛЕР (Bühler), Карл (р. 27.V.1879) — австрийский психолог; с 1938 живёт в США. С 1929 по 1931— председатель Нем. психологич. об-ва, один из основателей Психологич. ин-та в Вене, организатор крупных психологич. публикаций («Психологический журнал»— «Zeitschrift für Psychologie», «Отчёты конгрессов немецкого общества психологов»— «Kongressberichte der Deutschen Gesellschaft für Psychologie», «Монографии по психологии»— «Psychologische Monographien»). Б.—один из редакторов «Journal of general psychology» («Журнал общей психологии»).

В ранний период деятельности — видный представитель *вюрцбургской школы* психологии мышления. Известен работами по общей психологии, психологии восприятия, мышления и речи; большое распространение в зарубежной психологии получила его теория языка. Б. внёс также значительный вклад в изучение проблем психич. развития ребёнка, но ряд выдвинутых им теоретич. положений вызывает серьёзные возражения (сведение на стадии «инстинкта», «дрессировки» и «интеллекта», подчёркивание доминирования биологич. факторов над социальными и т. п.).

Соч.: Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge, «Arch. ges. Psychol.», 1907, Bd 9, Heft 4; 1908, Bd 12, Heft 1; Denken, в кн.: Handwörterbuch der Naturwissenschaften, [Bd 2, Jena, 1912; Die Gestaltwahrnehmungen, Bd 1, Stuttg., 1913; Ausdruckstheorie, Jena, 1933; Sprachtheorie, Jena, 1934; Das Gestaltprinzip im Leben des Menschen und der Tiere, Bern—Stuttg., [1960]; в рус. пер.—Духовное развитие ребенка, [М.], 1924.

Лит.: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Gött., [1959], Bd 6, H. 4.

М. С. Рогович. Москва.

БЮ́ЛЕР (Bühler), Шарлотта (р. 20.XII.1893) — австрийский психолог. Известна работами гл. обр. в области детской психологии. С 1929 — проф. Венского ун-та, в 1938 переехала в Англию, затем в США; проф. ун-та в Лос-Анжелосе. В трактовке закономерностей детского развития перешла от биологич. (1921) к психологич. концепции (1929). Б. стремится построить теорию развития ребёнка на основе изменения «предметности переживания». Общий характер этого изменения — «волнообразные» переходы между преобладанием объективного и субъективного отношения к действительности. Стремление раскрыть закономерности развития личности ребёнка, исходя только из психологич. данных в отрыве от их социально-историч. предпосылок, является основным методологич. пороком концепции Б. Большое место в работах Б. уделяется разработке *биографического метода* в психологии.

Соч.: Kindheit und Jugend, Lpz., 1928; Das Seelenleben des Jugendlichen, 5 Aufl., Jena, 1929; Das Märchen und die Phantasie des Kindes, 3 Aufl., Lpz., 1929; Kind und Familie, Jena, 1937; Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Münch., 1[illegible] (совм. с J. Bilz); Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem, 2 Aufl., Göttingen, 1959, и др.

М. С. Рогович. Москва

«БЮЛЛЕТЕ́НЬ МИНИСТЕ́РСТВА ВЫ́СШЕГО И СРЕ́ДНЕГО СПЕЦИА́ЛЬНОГО ОБРАЗОВА́НИЯ СССР» — официальный орган по вопросам высшего образования. Издаётся в Москве. С 1933 по 1936 выходил под назв. «Бюллетень всесоюзного комитета по высшему техническому образованию при ЦИК СССР»; в 1936 (июль)—1940 и 1942—46 (февраль) — под назв. «Бюллетень всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР»; с 1946 (март) по 1959— под назв. «Бюллетень Министерства высшего образования»; с 1959 (декабрь) выходит под назв. «Б. М. в. и с. с. о.». Публикует постановления Правительства СССР, приказы министра, назначения, инструкции, постановления Высшей аттестационной комиссии об утверждении в учёных степенях и званиях.

БЮ́РГЕРСКИЕ ШКО́ЛЫ (от нем. Bürger — горожане)— повышенные начальные училища, существовавшие в городах Германии в 17—18 вв. для сыновей ремесленников, мелких торговцев и пр. Б. ш. удовлетворяли потребность городской мелкой буржуазии в повышенном нач. образовании и реальных знаниях (нем. яз., математика, начатки географии и естествознания, нек-рые прикладные знания, напр. счетоводство). Б. ш. давали возможность дворянству сохранить за собой ср. школу (гимназию) и не допускать в неё детей горожан. В 19 в. Б. ш. были преобразованы в высшие нач. училища с 4-годичным курсом обучения (после 4-летней нач. школы) или в 6-летние реальные училища.

«БЯРО́ЗКА» («Берёзка») — детский журнал; орган Центрального Комитета ЛКСМ Белоруссии и Республиканского совета пионерской организации им. В. И. Ленина. Выходит в Минске на белорус. яз. 1 раз в месяц.

С 1924 по 1929 журнал издавался под назв. «Беларускі піонэр» («Белорусский пионер»), с 1929 по июнь 1941 — «Іскры Ільіча» («Искры Ильича»). Во время Вел. Отечеств. войны не выходил. С июня 1945 издаётся под назв. «Б.».

В журнале печатаются рассказы, стихи, поэмы, очерки белорус. прозаиков и поэтов, а также писателей других братских республик; помещаются рецензии на дет. книги; широко освещается жизнь пионеров и школьников республики; публикуются научно-познавательные статьи, очерки о важнейших стройках страны, о бригадах коммунистич. труда; новости науки и техники, спорта; показывается жизнь детей за рубежом. В журнале много красочных иллюстраций.

В издании «Б.» принимали активное участие народные поэты Белоруссии Я. Купала и Я. Колас.

В

ВА́ГНЕР, Владимир Александрович [17(29).III. 1849—8.III.1934] — советский биолог-дарвинист, основатель сравнительной психологии в России. Доцент Моск. ун-та (1895—1905), проф. Ленинградского ун-та (1906—31). На основе объективного изучения психики животных разрабатывал *сравнительную психологию*, развивая взгляды И. М. Сеченова, видевшего задачу последней «в сопоставлении конкретных психических явлений у человека и животных». Ввёл объективный эволюционный метод в исследование поведения животных, резко критиковал как антропоморфистов (нем. учёный В. Вундт, англ. учёный Д. Роменс и др.), наделявших весь животный мир сознанием, волей и разумом, так и сторонников механистич. понимания поведения животных (амер. учёный Ж. Лёб и др.), отрицавших всякое участие психики в поведении животных.

В. отстаивал необходимость естественнонаучного образования широких масс, активно участвовал в работе Общества распространения естественноисторич. знаний, сотрудничал в журн. «Природа», «Естествознание в школе», был основателем Музея эволюции нервной системы и психики при Ин-те мозга, одним из организаторов Психоневрологич. ин-та. Много внимания В. уделял вопросам методики преподавания естествознания в ср. и высшей школе.

Соч.: Методы естествознания в науке и школе, М., 1893; Биологический метод в зоопсихологии, «Труды С.-Петербургского об-ва естествоиспытателей», 1902, т. 33, в. 1; Чем должен быть университет?, «Русская мысль», 1906, № 9; Биологические основания сравнительной психологии, т. 1—2, СПБ, 1910—13; Естествознание и школа, в кн.: Естествознание в школе, т. 1, СПБ, 1912; Эстетика и естествознание, там же, т. 8, П., 1915; Био-психология и смежные науки, П., 1923; Средняя школа, в кн.: Просвещение, т. 3, М.—П., 1923; Био-психология в школе, «Естествознание в школе», 1924, № 1; Методика наблюдений над животными, Л.,1926; Природа и школьник, М.—Л., 1926; Возникновение и развитие психических способностей, в. 1—9, Л., 1924—29.

Лит.: Рогинский Г., В. А. Вагнер (К пятилетию со дня смерти, 1849—1934), «Советская педагогика», 1940, № 1; его же, В. А. Вагнер — выдающийся биолог-дарвинист (К 100-летию со дня рождения, 1849—1949), «Природа», 1949, № 11; Петровский А. В., Об основных направлениях в русской психологии начала XX века, в кн.: Из истории русской психологии, М., 1961,с. 358—434. *А.В.Петровский.* Москва.

ВАЙЯ́Н (Vaillant), Эдуар Мари (28.1.1840—18.XII. 1915) — руководитель народного просвещения в Парижской Коммуне, позднее — видный деятель социалистического движения Франции. Получил разностороннее образование — инженер и врач, д-р естественных наук и д-р медицины. С 60-х гг.— бланкист. Ознакомившись с учением Маркса, В. примкнул к 1-му Интернационалу. После революции 18 марта 1871—член Парижской Коммуны, входил в состав её Исполнительной комиссии, с 20 апреля являлся делегатом Коммуны по просвещению. После поражения Коммуны эмигрировал в Лондон. В июле 1880 вернулся в Париж, где в 1881 (после смерти О. *Бланки*) возглавил Центральный революционный комитет бланкистов. В 1884—93 — член муниципального совета Парижа. В 1883 был избран в палату депутатов, членом к-рой оставался до конца жизни. С нач. 20 в.— один из лидеров Франц. социалистич. партии. Однако по большинству принципиальных вопросов занимал оппортунистич. позицию. Значительную роль играл В. в междунар. социалистич. движении.

В Коммуне В. провёл ряд мер с целью ускорить установление светского обучения и изгнать из школ членов католич. конгрегаций. Проводил работу по организации всеобщего обучения и обновлению кадров учителей. Стремясь к тому, чтобы «Коммунальная революция утвердила свой, по существу, социалистический характер путем реформы в деле обучения...» он добивался введения в школах интегрального образования (развивающего все стороны личности), как «истинной основы социального равенства». В качестве ближайшего шага В. призывал к организации для подростков проф. школ, в к-рых «учащиеся, обучаясь какой-либо профессии, будут в то же время пополнять своё научное и литературное образование»; было подготовлено открытие первой такой школы. Проф. обучение (в соответствии со склонностями и способностями) связывалось с приобретением теоретич. знаний и превращалось в необходимую составную часть всей системы. В этой реформе В. видел средство преодоления противоположности между физич. и умственным трудом.

В конце 19 в.—нач. 20 в. В. продолжал выступать с требованием подлинно светской школы, способствуя усилению общественной борьбы за отделение церкви от гос-ва и ликвидации школ католич. конгрегаций. Главное условие для этого — «поразить насмерть капитализм». В. стремился освободить юное поколение от «воспитательного влияния» бурж. гос-ва. Поэтому он выступал за «социализацию школы», за то, чтобы она управлялась на демократич. началах советами нар. образования, избранными учительством и тесно связанными со всеми профсоюзами, под контролем общественности. В. требовал, чтобы школьная система стала единой, образование носило строго научный характер, развивало критич. мышление, воспитывало в духе идей свободы и социализма.

Лит.: Парижская Коммуна в борьбе за демократизацию школы. Документы и мат-лы, М., 1958; Dommanget M., Edouard Vaillant. Un grand socialiste, P., 1956.

С. А. Фрумов. Москва.

ВАЛИХА́НОВ, Чокан Чингисович (1835—65) — казахский учёный, просветитель-демократ, историк, этнограф, путешественник. Учился в мектебе. В 1853 окончил Омский кадетский корпус; служил в Зап.-Сибирском генерал-губернаторстве. Участвовал в ряде экспедиций в Ср. Азию и Китай. В 1860—61 жил в Петербурге, где познакомился с идеями рус. революционных демократов, что определило его прогрессивное демократич. мировоззрение. Активно участвовал в работе Академии наук и Рус. географич. об-ва. Науч. интересы В. отличались многогранностью: история, этнография, география, лингвистика, археология, политич. экономия. В. оставил ценные исследования по истории и культуре народов Ср. Азии и Казахстана, Зап. Китая. В своих произведениях В. обличал произвол казах. феодалов, колонизаторскую политику царизма, пропагандировал переход казахов к оседлости и земледелию, боролся за преодоление общественно-культурной отсталости казахов путём приобщения к передовой рус. культуре, за экономич. и культурное сотрудничество с рус. народом. Выступал против духовенства, считая, что оно уничтожает всё мыслящее и передовое. В. резко осуждал положение, при к-ром невежественное мусульманское духовенство сосредоточивало в своих руках всё нар. образование. В. предлагал обучать казах. детей не в мусульманских, а в рус. школах, считая, что в рус. школах они смогут получить настоящее образование. Он вёл непримиримую борьбу против *мектебов* и *медресе* и требовал введения светского образования. Прогрессивные идеи В. получили дальнейшее развитие в работах *Алтынсарина*, *Абая Кунанбаева* и др.

Соч.: Избр. произведения, под ред. и с предисл. А. Х. Маргулана, Алма-Ата, 1958.

Лит.: Бейсембиев К., Из истории общественной мысли Казахстана второй пол. XIX века, Алма-Ата, 1957; О влиянии рус. демократической культуры на формирование мировоззрения Чокана Валиханова, «Тр. ин-та философии и права АН Казахской ССР», т.3,Алма-Ата, 1958; Сегизбаев О. А., Мировоззрение Чокана Валиханова, Алма-Ата, 1959.

ВАЛЛО́Н (Wallon), Анри (15.III.1879—1.XII.1962) — французский психолог-материалист, прогрессивный общественный деятель. Член Французской коммунистической партии. Профессор крупнейших научных и уч. учреждений (Коллеж де Франс, Практич. школы высших знаний, Нац. ин-та проф. ориентации Парижского ун-та); редактор 8-го тома Франц. энциклопедии («Encyclopédie Française»), посвящённого психич. жизни, основатель и ответств. ред. журн. «Enfance» («Детство»); президент Франц. психологич. ассоциации и Франц. ассоциации «нового воспитания»; с 1946 — президент комиссии по реформе образования во Франции (план Ланжевена—Валлона); президент Междунар. федерации профсоюзов работников просвещения.

В.— автор многих работ по общей, генетич. и прикладной психологии; ранние его работы посвящены гл. обр. проблемам патопсихологии, более поздние— развитию ребёнка. Разрабатывая теорию развития ребёнка, В. стремился преодолеть односторонность ранее выдвигавшихся концепций, абсолютизировавших биологич. или психологич. факторы. Ведущим фактором развития ребёнка, по В., является социальный, полностью доминирующий с 3-летнего возраста. В отличие от большинства авторов теорий детского развития, уделявших гл. внимание ранним стадиям развития ребёнка (К. и Ш. *Бюлер*, В. *Штерн*), В. стремился охватить весь период становления личности (до 18 лет) и делал соответствующие выводы для реформы школьного образования во Франции.

Соч.: Délire de persécution, P., 1909; L'Enfant turbulent, P., 1925; Psychologie pathologique, P., 1926; Principes de psychologie appliquée, 5 ed., P., 1950; L'évolution psychologique de l'enfant, 4 ed., P., 1952; Les origines de la pensée chez l'enfant, v. 1—2, 2 ed., P., 1947; Les origines du caractère chez l'enfant, 3 éd., P., 1954; Les références de la pensée courant chez l'enfant, «L'année psychologique», année 50, P., 1951; La sociabilitè chez l'enfant, P., 1952; La psychologie génétique, «Bulletin de psychologie», 1956, t. 10, № 1; La psychologie scolaire, P., 1953; Paul Langevin et la réforme de l'enseignement (avec Garaudy R. et Seclet-Riou E.),«Pensée», 1959, № 83; в рус. пер. — От действия к мысли. Очерки сравнительной психологии, М., 1956.

Лит.: Анциферова Л. И., Анри Валлон — прогрессивный французский психолог, «Вопросы психологии», 1955, № 4; Pour le 80-e anniversaire du pr. Henri Wallon, «Bulletin de psychologie», 1959, t. 13, № 3—4; Леонтьев А. Н., Анри Валлон, «Вопросы психологии»,1963, № 3.

М. С. Роговин. Москва.

ВАН АНЬ-ШИ́ (1021—86) — политический деятель и реформатор средневекового Китая, философ и педагог. Выступал с резкой критикой современных ему порядков в управлении страной, системы нар. образования и подготовки кадров чиновничества. В своём докладе, представленном императору (1060), настаивал на необходимости решительно пересмотреть принципы обучения, воспитания и отбора талантливых людей. Существующие школы и учителя, как утверждал В. А.-ши, не только не воспитывали таланты, но губили их, отнимая время и силы уч-ся занятиями схоластич. науками, не имеющими применения. Гл. предметом изучения в школах, по мнению В. А.-ши, должно быть то, что нужно для управления гос-вом, ибо иначе гос. делами будут заниматься люди, к этому не подготовленные (напр., человека, изучавшего древнюю лит-ру, назначают управлять финансами, затем это назначение меняют, и он становится судьёй). Высмеивая такой порядок, В. А.-ши указывал, что талант может совершенствоваться только в своей специальности и погибает, если им разбрасываться. В. А.-ши предложил императору провести ряд реформ, в т. ч. ввести новую систему образования, при к-рой школы готовили бы людей к практич. деятельности и обучали бы их спец. наукам (управлению финансами, юриспруденции, военному искусству и т. п.). После того как император назначил его первым министром, В. А.-ши осуществил свои реформы. В стране были основаны спец. училища (в т. ч. военное), призванные готовить квалифицированных специалистов. Была также изменена традиционная система гос. экзаменов — от кандидатов на чиновничью должность стали требовать практич. знаний, прежде всего в области юриспруденции и экономики. Однако реформы В. А.-ши встретили ожесточённое сопротивление консервативной части правящего класса феод. Китая. В результате он был вынужден уйти в отставку, а большинство его нововведений было упразднено. Несмотря на это, пед. идеи и реформы В. А.-ши в сфере нар. образования не прошли бесследно. Сочинения В. А.-ши, особенно его знаменитые «Новые толкования» древних классич. сочинений Ши цзин, Шу цзин и Чжоу ли, оказали большое влияние на дальнейшее развитие педагогики в Китае.

Лит.: Иванов А. И., Ван Ань-ши и его реформы. XI в., СПБ, 1909; Williamson H. R., Wang An Shih a chinese statesman and educationalist of the Sung dynasty, v. 1—2, L., 1935—37.

Л. С. Васильев. Москва.

ВАНДЕР (Wander), Карл Фридрих Вильгельм (27.XII.1803 — 4.VI.1879) — немецкий педагог-демократ, соратник А. Дистервега. Последовательно выступал против конфессиональной разобщённости школьного дела, за создание единой демократич. школы, за улучшение образования в нар. школах. Сыграл большую роль в создании локальных объединений учительства (особенно в Силезии) и в организации общенемецкого учительского союза. Вёл активную и многостороннюю общественно-политич. деятельность: издавал газеты; опубликовал более 4000 статей на общественно-политич. и пед. темы. В период революции 1848 находился на стороне демократич. сил. За свою деятельность подвергался полицейским преследованиям, был обвинён в гос. измене и в 1850 отстранён от гос. службы.

Пед. взгляды В. сложились под влиянием пед. идей Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, филантропинистов (см. *Филантропинизм*) и нем.классиков (Лессинга, Гёте, Шиллера и др.). Все его пед. сочинения пронизывает мысль о необходимости воспитания детей в духе гуманизма, о развитии физич. и духовных сил человека, о воспитании полезных членов общества. Свою дидактику В. строил на основе естеств. развития ребёнка; большое значение придавал воспитанию самостоятельности, инициативы, развитию умственных сил. В.— автор многочисленных учебников и методич. пособий, а также науч. работ по филологии. Составленный им«Словарь немецких пословиц и поговорок»(«Deutsches Sprichwörter Lexikon», 1867—80) в 5 тт. сохранил ценность до наст. времени.

К 150-летию со дня рождения В. в ГДР в его честь была учреждена медаль, к-рой были награждены работники нар. образования, достигшие выдающихся успехов в борьбе за демократизацию немецкой школы.

Соч.: Die Volksschule als Staatsanstalt, Lpz., 1842; Pädagogische Briefe vom Rhein, Mannheim, 1845; Briefe von der Elbe über pädagogisch-politisch-religiöse Tagesfragen, Lpz.,

1846; Die alte Volksschule und die neue, Breslau, 1848; Taschenkatechismus für das Volk, Hirsberg, 1849.

Лит.: К. F. W. Wander, 1803 bis 1879, B., 1954.

А. И. Пискунов. Москва.

ВА́НЯ (Váňa), Йосеф (р. 31.VIII.1899) — чехословацкий педагог и психолог, деятель народного образования, профессор педагогики, член-корреспондент Чехословацкой Академии наук (ЧСАН). В 1945 В. стал первым директором Н.-и. ин-та педагогики, в 1955—ректором Высшей пед. школы, в 1961—директором Ин-та педагогики им. Я. А. Коменского ЧСАН, с 1962— председатель Гос. науч. коллегии педагогики и психологии, к-рая руководит всей науч. работой в области педагогики и психологии в ЧССР.

В. принимает участие в решении важных гос. задач в области нар. образования и пед. науки: в перестройке школы после освобождения страны (подготовлялась еще в годы фашистской оккупации в подполье), в разработке уч. планов и программ высших школ, в перестройке школы на этапе завершения построения социализма и перехода к коммунизму. Большое внимание В. уделяет вопросам экспериментальной и прикладной педагогики и психологии, истории педагогики.

Соч.: Positivismus a psychologie, Praha, 1925; Měření inteligence, Praha, 1933; Výzkum učební látky z fysiky na škole národní, (spolu s J. Langrem), Praha, 1944; Dějiny pedagogiky, Praha, 1957; Úloha české a slovenské vědy v přestavbě naší školy, «Pedagogika», 1959, № 2; O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie, Praha, 1962; в рус. пер.— Задачи пед. науки на современном этапе строительства социализма в ЧССР, «Сов. педагогика», 1963, № 7.

А. Стружева. Прага.

ВАРЕ́ЛА (Varela), Хосе Педро (19.III.1845—24.X.1879) — уругвайский педагог и деятель народного образования; в 1875—76 — президент республики. Организовал «Общество народного образования» (1868), целью к-рого была борьба за распространение всеобщего образования; при «Обществе» была основана (1869) в г. Кардона первая экспериментальная нач. бесплатная школа. Известна также деятельность В. в качестве инспектора Гл. управления нач. школ (1877—79), организатора учительских съездов, основателя «Педагогической энциклопедии» («La enciclopedia de educación», 1878), к участию в к-рой привлекались не только уругвайские, но также и зарубежные педагоги. В. является автором закона от 24 авг. 1877 о всеобщем обязательном бесплатном нач. обучении, в основу к-рого легли главные положения его работы «О школьном законодательстве» («De la legislación escolar», 1876). По этому закону была создана сеть нач. школ, приняты меры к развитию ср. образования, основана первая ремесленная школа, в гос. бюджете отведена спец. статья на нар. образование. Однако подобно другим просветителям В. преувеличивал значение просвещения в политич. освобождении народа, социальном преобразовании страны. Это обусловливало нек-рую ограниченность и утопичность его взглядов. Большое влияние оказало на В. знакомство с пед. идеями и деятельностью Д. *Сармьенто.* Пед. взгляды В., базирующиеся на философском материализме, суммированы в его основном теоретич. труде «Воспитание народа» («La educación del pueblo», 1874). Гл. пед. принципы В.: обучение должно быть обязательным, бесплатным, светским, школу необходимо освободить от контроля церкви; в ходе уч. процесса учитель должен опираться на инициативу уч-ся, развивать в них желание и способность усваивать знания; процесс обучения есть процесс развития природных задатков, задача школы научить ребёнка думать и действовать. Особое значение В. придавал преподаванию в нач. школе элементов естествознания и истории, требовал, чтобы обучение велось в доступной уч-ся форме и было интересно для них, в связи с этим он настаивал, в частности, на необходимости хорошо иллюстрировать учебники для нач. школы. Одной из основных задач школы В. считал нравственное воспитание. В. сформулировал также ряд требований в области школьной гигиены.

Р. Б. Иоффе. Москва.

ВАРСАНО́ФЬЕВА, Вера Александровна [р. 9(21).VI.1889]— советский геолог, доктор геолого-минералогических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1945). В 1914 окончила Высшие женские курсы в Москве. В 1916—20 преподавала на Пречистенских рабочих курсах в Москве. В 1917—19—ассистент кафедры геологии Высших женских курсов. С 1919 преподавала геологич. дисциплины в 1-м Моск. гос. ун-те и пед. вузах Иваново-Вознесенска и Твери. В 1925—29—проф. 2-го Моск. ун-та, с 1930 — Моск. пед. ин-та им. В. И. Ленина. С 1955—старший научный сотрудник Коми филиала АН СССР в Сыктывкаре.

Осн. работы посвящены разработке геоморфологич. проблем и стратиграфии палеозоя Сев. Урала. Занимается также вопросами истории рус. и сов. геологии и истории преподавания геологич. дисциплин в ср. школе.

Соч.: Геоморфологические наблюдения на Северном Урале, «Известия гос. Географического об-ва», 1932, т. 64, в. 2; Происхождение Урала и его горных богатств, М., 1934; О преподавании геологии и минералогии в ср. школе, «Землеведение. Нов. серия», 1940, т. 1 (51); Происхождение и строение Земли, М.—Л., 1945; Алексей Петрович Павлов и его роль в развитии геологии, 2 изд., М., 1947; Жизнь гор, 5 изд., М., 1958; Тектоническое и геоморфологическое развитие Урало-Тимской области, «Бюл. Моск. о-ва испыт. природы. Отд. геол», 1961, т. 36, в. 4.

Лит.: Вера Александровна Варсанофьева, в кн.: Труды Московского об-ва испытателей природы, т. 1—Отдел геологический, М., 1951.

ВАСИ́ЛЬЕВ, Иван Александрович (г. рожд. неизв.— ум. 1932) — русский сурдопедагог. Деятельность В. протекала гл. обр. в Петербурге. Труды В. способствовали формированию сурдопедагогики как спец. пед. дисциплины. Он выдвинул оригинальные предложения по методике обучения глухонемых речи, в частности предложил широко использовать письменную речь. Высказал ряд общедидактич. положений, определяющих своеобразие принципов обучения глухонемых, требования к сурдопедагогу, к спец. учебникам. При участии В. разрабатывались уч. программы для глухонемых. Создал киношрифт — наглядное пособие для обучения глухих *чтению с губ.*

Соч.: Методика обучения глухонемых речи, письму и чтению, СПБ, 1900; Наглядный словарь употребительнейших глаголов русского языка, СПБ, 1910.

ВАХТЕ́РОВ, Василий Порфирьевич (1853—1924)— русский педагог, методист начальной школы, деятель народного образования. Родился в семье консисторского сторожа-вахтера. Учился в Арзамасском духовном училище, затем в Нижегородской духовной семинарии. Пед. деятельность начал в 1872 учителем гор. нар. училища в Васильсурске, а затем — уездного училища в Ардатове. В течение 15 лет (1881—96) был инспектором нар. училищ. Он боролся за расширение программы нач. и ср. школы, был непримиримым противником формализма, царившего во многих школах. Резко критиковал церковно-приходские школы.

Инспектируя школы, В. искал положительное в работе учителей, помогал им преодолевать трудности, давал показательные уроки. В. принимал активное участие в деятельности Моск. комитета грамотности, широко пропагандировал всеобщее обязательное нач. обучение, активно участвовал в организации школ для рабочих и способствовал созданию ряда внешкольных учреждений. Деятельность В. вызвала недовольство в Моск. уч. округе, департамент полиции квалифицировал её как «прикрытие среди учителей Москвы неблагонадёжного элемента». В 1896 В. вынужден был уйти в отставку, но продолжал заниматься разносторонней культурно-просветительской деятельностью. С 1898 по 1902 он выступал лектором на учит. курсах в Хороле, Лубнах, Курске, Саратове и других городах. Деятельное участие В. принимал в организации 1-го Всероссийского

съезда обществ взаимопомощи учащихся. С 1893 по 1903 В. работал в школе при Тверской мануфактуре Морозовой. Пед. наблюдения в тверской школе были использованы им впоследствии в работах по педагогике и методикам. В 1903 он был арестован за якобы противоправительственную агитацию в школе и среди рабочих и выслан в Новгородскую губ. Вернувшись в Москву, В. вновь принялся за литературно-пед. и общественную работу. В годы революции 1905—07 он много сил отдал организации Учительского союза, позднее принимал активное участие в работе Всероссийского съезда по нар. образованию (1913—14), в организации и работе 1-го Всероссийского съезда преподавателей рус. яз. (1916). После Окт. революции преподавал на курсах инвалидов, красноармейских курсах ликвидации неграмотности, на курсах по подготовке учителей II ступени. В 1923—24 — лектор на пед. ф-те 2-го МГУ.

Своими трудами В. обогатил многие разделы педагогики, но особенно ценный вклад он внёс в теорию и практику нач. обучения. Большое внимание он уделял теоретич. работе по педагогике и методикам. Им были созданы и опубликованы «Спорные вопросы образования» (1907), «Предметный метод обучения» (1907), «Основы новой педагогики» (1913), «Всенародное школьное и внешкольное образование» (1917) и др.

В методике классного чтения, как и в методике обучения грамоте, В. не только продолжал, но и развивал идеи Ушинского. Крупным достижением В. являются его книги для классного чтения «Мир в рассказах для детей». Они были построены на основе принципа наглядности и содержали не только статьи для объяснительного чтения, но и богатейший материал по естествознанию, географии, истории, изучение к-рого требовало самостоятельной работы уч-ся, проведения опытов, применения разнообразных методич. приёмов.

В. всегда находился в рядах демократич. сил, но его демократизм был ограничен, т. к. был пропитан идеями либерального народничества. В. не понял всемирно-историч. значения Вел. Окт. социалистич. революции и вначале отказался от участия в проведении реформы нар. образования. Однако и после революции он плодотворно работал над усовершенствованием рус. букваря и книг для чтения «Мир в рассказах для детей», к-рые в первые годы строительства сов. школы (1918—25) рекомендовались Наркомпросом для школ.

Лит.: [Попова Н. И.], В. П. Вахтеров (1853—1924), в кн.: Методисты советской начальной школы, М., 1958; Вахтерова Э. О., В. П. Вахтеров, его жизнь и работа, М., 1961.

Ф. Ф. Королев. Москва.

ВДОХНОВЕ́НИЕ — своеобразный подъём духовных сил и способностей человека, наблюдаемый в процессе творческого труда. В. характеризуется высокой продуктивностью мыслительных процессов (ясность сознания, наплыв творческих мыслей и образов, быстрота мыслительных операций), повышенной общей активностью человека и особым эмоциональным подъёмом. «Вдохновение? есть расположение души к живейшему принятию впечатлений, следственно к быстрому соображению понятий, что и способствует объяснению оных» (Пушкин А. С., Полн. собр. соч., т. 7, 1958, с. 41).

Идеалистич. психология рассматривает В. как состояние якобы представляющее собою «бессознательную деятельность духа», как «привилегию» немногих «избранных» лиц и связывает его лишь с художественным творчеством. Сов. психология доказывает, что В. не является чем-то неожиданно «осеняющим» человека, а есть результат напряженного труда. В., как отмечал П. И. Чайковский, «это такой гость, который не всегда является на первый зов. Между тем, работать нужно всегда... Если ждать расположения и не пытаться итти навстречу к нему, то легко впасть в лень и апатию. Нужно терпеть и верить, и вдохновение неминуемо явится тому, кто сумел побе-

дить свое расположение» (Переписка с Н. Ф. фон-Мекк, т. 1, 1934, с. 235—36). Сов. психология исходит также из того, что вдохновенным, творческим может быть любой вид трудовой деятельности человека. «Вдохновение не есть исключительная принадлежность художника: без него недалеко уйдет и ученый, без него много сделает даже и ремесленник, потому что оно везде, во всяком деле, во всяком труде» (Белинский В. Г., Полн. собр. соч., т. 2, 1953, с. 443).

ВЕ́БЕРА — ФЕ́ХНЕРА ЗАКО́Н (основной психофизический закон) — закон, выражающий связь между изменением интенсивности раздражителя и силой вызванного им ощущения. Назван по именам установивших его нем. учёных 19 в. Э. Вебера и Г. Фехнера. Вебер установил, что ощущение едва заметной разницы в силе раздражителей возникает лишь тогда, когда сила раздражителя меняется на нек-рую постоянную долю своей исходной величины (для зрения, напр., она равна $^1/_{100}$ первоначальной величины, т. е., если смотреть на экран, освещённость к-рого равна 1 000 люксам, то изменение в освещённости экрана может быть замечено глазом лишь при усилении или ослаблении освещённости его не менее чем на 10 люксов). Еще в 30-х гг. 18 в. франц. физик П. Бугер, изучая световые ощущения, установил факты подобного рода. Вебер получил такой же факт при исследовании осязательно-двигательных ощущений и глазомера. Фехнер продолжил опыты Вебера, подверг их математич. обработке и сформулировал этот закон в следующем виде: если сила раздражителя увеличивается в геометрич. прогрессии, то интенсивность ощущения растёт в арифметич. прогрессии. Опытная проверка этого закона, проводившаяся многими авторами после Фехнера, в общем подтвердила справедливость этого закона, но только для средней области интенсивности ощущений: зрительных, слуховых, обонятельных, осязательных, вкусовых, мускульно-двигательных. При переходе к раздражителям очень слабым или очень сильным наблюдаются заметные отклонения от В.—Ф. з.

ВЕ́БСТЕР — см. *Уэбстер.*

ВЕГЕТАТИ́ВНАЯ НЕ́РВНАЯ СИСТЕ́МА (от позднелат. vegetabilis — растительный) — часть нервной системы человека и животных, регулирующая деятельность всех внутренних органов (пищеварения, дыхания, выделения, размножения, кровообращения) и обмен веществ в организме. Различают два отдела В. н. с.: симпатический и парасимпатический. Они регулируют деятельность одних и тех же органов, но действие их во многих случаях противоположно. Так, напр., при раздражении парасимпатич. (блуждающего) нерва ритм сердечных сокращений замедляется, напротив — при раздражении симпатич. нерва сердечные сокращения учащаются. Парасимпатич. нервная система усиливает перистальтику (движение) желудка и кишок, симпатическая—тормозит их, симпатич. нерв расширяет зрачок, парасимпатический — суживает и т. д.

В. н. с. состоит из центральной и периферич. частей. Вегетативные центры расположены в стволе головного мозга — в гипоталамич. области, продолговатом мозгу, грудном, поясничном и крестцовом отделах спинного мозга. Узлы и сплетения периферич. части В. н. с. расположены около позвоночника, по ходу крупных сосудов, а также во внутренних органах и окружающей их ткани. В. н. с. функционирует в тесном взаимодействии с эндокринной системой (железами *внутренней секреции*), вместе с к-рой она осуществляет нейро-гормональную и нейро-гуморальную регуляцию функций организма. Симпатич. отдел В. н. с. и связанный с ним по действию гормон мозгового слоя надпочечной железы — адреналин (симпато-адреналовый аппарат) оказывают мобилизующее действие на организм, стимулируют физич. напряжение, усиливают обмен веществ (эрготроп-

ная функция В. н. с.). Это проявляется в усилении работы сердца, повышении кровяного давления, расширении зрачков, мобилизации из печени запасов углевода (гликогена), необходимых для работы мышц; одновременно с этим тормозится работа внутренних органов, гл. обр. пищеварения. Парасимпатич. отдел В. н. с. обеспечивает восстановительную деятельность организма (трофотропная функция В. н. с.). Он стимулирует и регулирует деятельность органов пищеварения и вместе с тем тормозит функции органов внешней деятельности. Таким образом, симпатич. система является системой мобилизации организма для внешней деятельности, сопровождающейся расходом энергетич. ресурсов, а парасимпатич. система мобилизует организм на восстановление этих ресурсов.

Особенно большое значение имеет состояние В. н. с. у подростков в период полового созревания, когда происходит сложная вегетативно-эндокринная перестройка регуляции физиологич. функций, что обычно связано с неустойчивостью механизмов этой регуляции. В раннем детском возрасте преобладают восстановительные (трофотропные) реакции, в подростковом возрасте превалируют внешние (эрготропные) реакции. Усиленный в этот период рост и развитие могут привести к несоответствию между вегетативными реакциями и усиливающейся физич. и психич. нагрузкой. В результате этого иногда возникают т. н. вегетативные дистонии, сопровождающиеся нарушением ритма пульса, сосудистыми спазмами (обмороки, синеватая холодная кожа кистей и стоп, потливость кожи ладоней и пр.), спастич. сокращениями (или, наоборот, вялостью) тех или иных отделов пищеварительного тракта (боли в кишечнике, запоры). Могут иметь место нарушения корково-подкорковых взаимоотношений; поскольку В. н. с. играет важную роль в физиологич. механизме чувств иногда наблюдается склонность к неустойчивым настроениям, аффектам и т. д. Поэтому этот период развития детей требует особого внимания. Очень важно соблюдать режим (ритм) жизни, разумно чередовать работу и отдых, заниматься физкультурой и спортом. Всё это укрепляет нервную систему и нормализует регуляцию вегетативных функций.

Лит.: Маркосян А. А., Нормальная физиология. Учебник, 4 испр. изд., М., 1955; Гинецинский А. Г. и Лебединский А. В., Курс нормальной физиологии. [Учебник], М., 1956; Сперанская Е. Н., Вопросы физиологии вегетативного отдела нервной системы, М.—Л., 1961; Цукер М. Б., Основы невропатологии детского возраста, М., 1947; Гелльгорн Э., Регуляторные функции автономной нервной системы. Их значение для физиологии, психологии и нейропсихиатрии, пер. с англ., М., 1948. *Ю. М. Бомаш.* Москва.

ВЕ́ДОМСТВО УЧРЕЖДЕ́НИЙ ИМПЕРАТРИ́ЦЫ МАРИ́И — управление, ведавшее в дореволюционной России сиротскими приютами, институтами благородных девиц, женскими (т. н. мариинскими) гимназиями и училищами, учебными заведениями для слепых и глухонемых, богадельнями и некоторыми больницами. Начало этому ведомству было положено указом Павла I в 1796, по к-рому императрица Мария Фёдоровна была поставлена во главе Воспитательного общества благородных девиц. В 1854 этому управлению было присвоено наименование «В. у. и. М.». Основное внимание ведомство уделяло *институтам благородных девиц*. В. у. и. М. насаждало во всех подчинённых ему воспитательно-образовательных учреждениях феодально-крепостническую идеологию, стремилось воспитать у детей преданность царю и православной церкви.

ВЕ́ЙТЛИНГ (Weitling), Вильгельм (5.X.1808—22.I.1871) — деятель немецкого рабочего движения, один из теоретиков утопического «уравнительного» коммунизма. По профессии — портной. В трудах В. «Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть» («Die Menscheit, wie sie ist und wie sie sein sollte», 1838), «Гарантии гармонии и свободы» («Qarantien der Harmonie und Freiheit», 1842) рассматриваются вопросы устройства коммунистич. общества будущего и, в частности, проблемы воспитания и образования молодежи. Характерную особенность воспитания в этом обществе В. видел в тесной связи обучения с производительным трудом в промышленности и с. х-ве. Воспитание он рассматривал как средство повышения благосостояния общества и оздоровления природы самого человека. Всех детей с 6 до 18 лет В. предлагал воспитывать в т. н. школьной армии, где они, получая всестороннее образование и овладевая одной или несколькими профессиями, будут участвовать в производстве материальных ценностей.

ВЕЛИКОБРИТА́НИЯ (Great Britain), Соединённое королевство Великобритании и Северной Ирландии,— государство в Западной Европе, расположенное на Британских островах. Конституционная монархия. Площадь — 244,1 тыс. км². Население —53 301 тыс. чел. (1962). Столица — г. Лондон. Гос. язык — английский. Исторически сложилось деление В. на 4 крупные части: Англию, Уэльс, Шотландию и Сев. Ирландию.

Просвещение. Англия и Уэльс. До 17 в. развитие школы в Англии и Уэльсе шло в основном теми же путями, что и в других странах Европы. Главная роль в школьном деле принадлежала церкви, часть школ содержалась за счёт частных пожертвований. Нач. образование в основном осуществлялось в церковных и приходских школах, где учили катехизису, чтению и письму. Возникшие в 15—16 вв. частные ср. школы, организованные на благотворительные вклады, вскоре превратились в привилегированные уч. заведения. Это были т. н. грамматич. школы, в к-рых учили гл. обр. лат. и греч. яз. Среди них особенно выделялись школы в Винчестере, Итоне, Вестминстере, Регби, Харроу, школа св. Павла в Лондоне и др. В 19 в. эти школы (преимущественно с интернатами) были названы *паблик скулз* (public schools). В эпоху Возрождения наиболее крупным педагогом был Р. *Ашам*, к-рый выступил против жестокой дисциплины, господствовавшей в то время в школах. Процесс первонач. накопления капитала, происходивший в Англии в 15—16 вв., тяжело сказывался на положении нар. масс. На почве протеста против жестокой капиталистич. эксплуатации возник утопич. социализм Т. *Мора*, впервые выдвинувшего идею демократизации школы и воспитания. Большое влияние на развитие пед. мысли в 17в. оказала материалистич. философия Ф. *Бэкона*, ратовавшего за развитие опытных наук, подчеркивавшего практич. значение знания для общественного благосостояния.

В отличие от Франции и нек-рых других стран, в к-рых в 17 в. гос-во начинает уже принимать известное участие в школьном деле, в Англии и Уэльсе просвещение по-прежнему было делом церкви, благотворительных обществ и частной инициативы. Позиции господствовавшей англиканской церкви в области просвещения были ещё более укреплены законом 1662, к-рый обязывал все школы, основанные когда-либо на пожертвования, принадлежащими англиканской церкви. Все учителя должны были быть членами англиканской церкви. Однако ученикам других вероисповеданий разрешалось посещать школы. Незначительное количество школ и убогое их содержание не отвечало растущим потребностям экономики страны, не удовлетворяло и демократич. слои населения. Прогрессивные деятели Дж. Мильтон (Milton, 1608—74), У. Петти (Petty, 1623—87), Дж. *Беллерс* выдвинули требования всеобщего обучения, трудового воспитания, организации реальной ср. школы и т. д. Но эти требования не были осуществлены.

Развитие педагогики в конце 17—нач. 18 вв. связано с именем англ. философа Дж. *Локка*, к-рый в своём сочинении «Некоторые мысли о воспитании» («Some thoughts concerning education», 1693) обосновал педагогику «здравого смысла», наиболее отвечавшую потребностям буржуазии. Целью воспитания Локк считал воспитание добропорядочного делового человека — «джентльмена», предприимчивого и настойчивого в достижении своих целей. В последней трети 18 в., в связи с промышленным переворотом в стране, школьное образование в Англии и Уэльсе начало претерпевать нек-рые изменения. Наряду с активизацией деятельности различных благотворительных обществ и частной инициативы в открытии школ более широкое участие начали принимать муниципалитеты. Сложились три категории школ: церковные, частные и муниципальные.

В конце 18 — нач. 19 вв. с критикой капиталистич. строя и старой системы воспитания выступил социалист-утопист Р. *Оуэн*.

В нач. 19 в. развитию элементарного образования способствовало распространение метода взаимного обучения (см. *Белл-Ланкастерская система*). В «Письмах о воспитании» («Letters on education», 1801) Элизабет Гамильтон (Hamilton, 1758—1816) выражался протест против лишения народа образования, отстаивалась идея образования женщин. В пед. трактатах Марии Эджуорт (Edgeworth, 1767—1849), в частности в наиболее известном трактате «Практическое воспитание» («Practical education», v. 1—2, 1798), были даны советы по первоначальному воспитанию и обучению детей.

В 1838 англ. парламент начал частично финансировать нар. образование, но средства отпускались гл. обр. на помощь частным школам. Борьба англ. пролетариата за право на образование и потребности развивавшейся экономики привели к тому, что в 1870 был издан закон (акт Форстера) о нач. обучении детей 5—12 лет, к-рый и положил начало развитию гос. школьной системы. В 1889 был принят закон о технич. обучении, предоставлявший местным органам (советам графств) право взимать с населения особый налог на нужды технич. образования. Этим же законом предусматривалось увеличение гос. субсидии тем школам, где хорошо было поставлено преподавание естественных и физико-математич. дисциплин. В 1891 правительство отменило плату за обучение в элементарной школе и усилило контроль за осуществлением закона о всеобщем обязательном нач. образовании.

По мере развития капитализма в В. возникла потребность теоретич. обоснования реального направления в образовании, т. к. в англ. школах образование носило схоластич. характер и было оторвано от жизни. Теоретиком реального образования выступил Г. *Спенсер*. По закону 1902 (акт Бальфура) были созданы комитеты по делам образования, в обязанность к-рых входила организация нач. и ср. образования. Права частных и религиозных школ уравнивались с правами муниципальных школ, предлагалось оказывать финансовую поддержку тем частным школам, к-рые согласятся подчиниться контролю комитета по образованию и предоставят уч-ся бесплатно 25% своих мест. Муниципалитетам разрешалось взимать с населения местный школьный налог для открытия и финансирования ср. школ. Несмотря на рост числа ср. школ, ср. образование по-прежнему не было доступным для широких нар. масс. В результате революционного подъёма в 1918 был принят новый закон по нар. образованию (акт Фишера), декларировавший равные для всех образовательные возможности. Однако реализация закона была поставлена в зависимость от местных финансовых ресурсов. Практич. результатом акта Фишера явилась отмена платы за учение в тех нач. школах, где она еще сохранилась, а также продление возраста обучения в элементарной школе до 14 лет. Элементарная школа была разделена на две ступени: младшую — для детей 7—11 лет (с 5 до 7 лет дети посещали школу для малышей) и старшую — для детей 11—14 лет.

Трудящиеся массы продолжали требовать создания «равных образовательных возможностей для всех» не только на ступени нач., но и ср. школы. В конце 20—нач. 30-х гг. создаётся ряд комиссий по подготовке реформы школы. Однако их работа не привела к конкретным результатам. Борьба вокруг школьной реформы обострилась в годы 2-й мировой войны. Коммунисты и нек-рые представители лейбористов требовали полной демократизации системы образования. Представители имущих слоев стремились сохранить свои привилегии в области образования. Под нажимом демократич. движения в 1944 был принят новый закон об образовании (акт Батлера). Закон увеличивал на 1 год период обязательного обучения в массовой школе (до 15 лет); фактически это вошло в жизнь с 1947. Чтобы обеспечить образование работающей молодёжи, закон обязывал местные органы нар. образования открывать в своих районах т. н. колледжи графств (county colleges), занятия в к-рых должны были проводиться вечерами или в течение 1 полного дня в неделю. Закон 1944 был известным шагом вперёд в развитии нар. образования в В., но главного — равенства образовательных возможностей — он не давал. Устанавливалось три неравноценных типа ср. школы («современная», грамматич., технич.), что создавало препятствие для получения детьми трудящихся полного ср. образования и закрывало многим из них путь в высшую школу. Закон 1944 оставил в неприкосновенности привилегированные частные школы, к-рые ревностно охраняются англ. аристократией и крупной буржуазией. В стране фактически продолжают существовать и поныне две системы образования — для богатых и для бедных. Это положение поддерживается и деятелями церкви, к-рые контролируют около половины нач. школ (т. н. двойной контроль — контроль церкви и гос-ва). По закону 1944 религиозное воспитание распространяется на все гос. школы и является составной частью уч. программ всех типов школ.

Система нар. образования, установленная законом 1944, состоит из трёх ступеней: начального, среднего и последующего образования. Дошкольное воспитание развито слабо. Оно осуществляется в школах-яслях и дошкольных классах, принадлежащих как гос-ву, так и различным церковным организациям и частным лицам. В январе 1963 немногим более 27 тыс. детей дошкольного возраста посещало 690 дошкольных учреждений. Учреждения нач. образования подразделяются на школы для малышей со сроком обучения 2 года и нач. школы в собственном смысле со сроком обучения 4 года. Нач. образованием охватываются дети в возрасте с 5 до 11 лет. С 5 до 7 лет они посещают школы для малышей, с 7 лет—начальные (или т. н. младшие) школы. В 1959/60 уч. г. было ок. 26 тыс. школ для малышей и нач. школ (ок. 4355 тыс. уч-ся). Основной задачей школ для малышей является подготовка детей к нач. школе. В программу занятий входят: обучение устной речи, начаткам чтения, письма и счёта, физич. и эстетич. воспитание. Почти вся эта работа проводится в процессе игры. Содержание обучения в нач. (младшей) школе в основном сводится к обучению чтению, письму и арифметике. Нек-рые сведения даются по истории, географии, естествознанию и гигиене. Важное место отводится религиозному воспитанию. Известное влияние на организацию уч. работы оказывает т. н. теория прогрессивного воспитания, строящаяся на идеях *прагматической педагогики*. Переводных экзаменов нет. На последнем году обучения уч-ся подвергаются тестовой проверке (см. *Тест*) умственной одарённости, а также знаний по англ. яз. и арифметике, в результате к-рой про-

исходит отбор уч-ся в один из трёх типов ср. школы. На практике это приводит к тому, что в грамматич. школу попадает ок. 20% уч-ся, в ср. технич. школу — немногим более 5%. Основная же масса детей (св. 70%) — гл. обр. дети трудящихся — направляется в «современные школы».

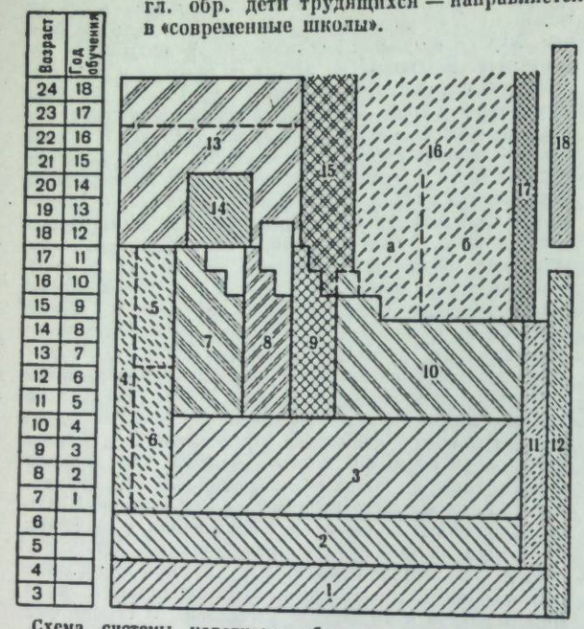


Схема системы народного образования Великобритании: *1* — дошкольные учреждения; *2* — школы для малышей; *3* — начальные школы; *4* — частные школы; *5* — паблик скулз; *6* — приготовительные школы; *7* — грамматические школы; *8* — средние «объединённые» школы; *9* — средние технические школы; *10* — средние «современные школы»; *11* — школы для всех возрастов; *12* — специальные школы для дефективных детей; *13* — университеты; *14* — педагогические колледжи; *15* — специальные колледжи; *16* — курсы для взрослых: *а* — дневные курсы без отрыва от производства, *б* — вечерние курсы; *17* — образование работающей молодёжи; *18* — учреждения по обслуживанию молодёжи.

Среднее образование дают три основных типа общеобразовательной школы: «современная школа» со сроком обучения 4, иногда 5 лет; *грамматическая школа* со сроком обучения 5—7 лет; средняя технич. школа со сроком обучения 5—7 лет. Имеются и другие типы общеобразовательной школы, напр. так называемая школа для всех возрастов, объединяющая классы школы для малышей, начальной и средней «современной школы» (срок обучения 10 лет). Эти школы находятся главным образом в сельской местности.

Имеются и т. н. двусторонние школы, соединяющие любые два из трёх основных типов ср. школы (срок обучения 5—7 лет). Кроме того, создан тип т. н. объединённой школы, соединяющей программу всех трёх типов ср. школы — «современной», грамматич. и технич. (срок обучения 5—7 лет). До 14 лет все уч-ся в них учатся по одной программе, после чего могут выбирать различные курсы обучения. «Объединённая» школа по составу уч-ся наиболее демократичная из существующих в В. типов школ.

Для детей, имеющих умственные или физич. недостатки, учреждены спец. школы (возраст обучения с 3 до 16 лет).

Наряду с гос. школами существует большая сеть частных ср. школ, среди к-рых особенно выделяются паблик скулз, срок обучения в них 5 лет, возраст уч-ся с 13 до 18 лет. Контингент учащихся для этих

школ готовится в особых частных приготовительных школах.

На ступени ср. школы отсутствие равенства образовательных возможностей обнаруживается особенно чётко. Существующие три типа гос. школ отличаются друг от друга не только уч. планами и программами, но и подготовкой учителей, уч. оборудованием, а также правами, предоставляемыми выпускникам.

«Современная школа» — массовый тип общеобразовательной школы. В 1962 таких школ насчитывалось 3899 (ок. 1676 тыс. уч-ся). Возраст уч-ся — 11—15 лет. Основной задачей школы является «воспитание индивидуумов с социально желательными качествами» (P i n s e n t A., The principles of teaching method, L., 1956, p. 18) и подготовка их к проф. труду. В уч. плане не всегда есть иностр. яз., нет физики и химии как самостоятельных предметов, в ряде случаев в один предмет объединяются история и география. Как правило, гуманитарные предметы занимают 37% уч. времени, естественно-математич. — 20%, ручной труд — 14%—25%, предметы художественного цикла — 13%, физич. воспитание — 10%, религия — 6%. В зависимости от их способностей уч-ся разбиты на несколько потоков, к-рые различаются как уровнем уч. программ, так и темпами изучения материала. В последнее время в нек-рых (ок. 10%) «современных школах» для желающих введены 5-е и даже 6-е классы. Это даёт возможность уч-ся сдавать экзамены на свидетельство об общем образовании обычного или повышенного уровня. Последнее даёт право поступать в вузы.

Грамматическая школа не является массовой. В 1962 было 1466 таких школ (ок. 820 тыс. учащихся). Возраст учащихся — с 11 до 18 лет. Основная задача грамматич. школ — подготовка к поступлению в ун-т. В учебном плане этих школ преобладают гуманитарные предметы. В старших классах проводится фуркация, осн. отделения — гуманитарное и естественно-математическое.

Средние технические школы как тип уч. заведения окончательно ещё не оформились. Они строят свою работу так, что в них общеобразовательная подготовка сочетается с общетехнической, а иногда и предпрофессиональной. На общеобразовательные предметы в таких школах отводится не менее $^2/_3$ уч. времени. Окончание школ, продолжительность обучения в к-рых 7 лет, даёт возможность поступать в вузы. В 1962 насчитывалось 225 ср. технич. школ (ок. 99 тыс. уч-ся).

В ступень т. н. последующего образования включаются различные общеобразовательные и профессиональные уч. заведения и школы с полным и неполным уч. днём, а также различные курсы, предназначенные гл. обр. для работающей молодёжи. В 1962 было 8520 такого рода учреждений, к-рые охватывали ок. 2631 тыс. чел. Основная масса молодёжи (70%) занималась по вечерам. К системе последующего образования примыкают т. н. учреждения по обслуживанию молодёжи во время досуга: молодёжные клубы, добровольные общества и другие учреждения. Низшее профессиональное образование осуществляется путём фабрично-заводского ученичества и индивидуального обучения молодых рабочих. Срок ученичества 5 лет, стажёрства 1—2 года (возраст уч-ся 15—21 год). Этой системой охватывается примерно $^1/_3$ молодёжи этого возраста. Ср. проф. образование дают младшие отделения спец. колледжей (с 2-годичным курсом обучения): технич., художественные, коммерч. и домоводческие, с.-х. Возраст уч-ся обычно св. 18 лет. Многие из этих колледжей имеют 4—5-годичные курсы, выпускники их получают образование, приближающееся к высшему. Подавляющее большинство уч-ся занимается в колледжах без отрыва от производства. В 1962 различ-

ными формами проф. и общего образования с отрывом от производства было охвачено ок. 153 тыс. чел.; на курсах, где учёба и работа на производстве чередуются («слоёные курсы»), обучалось св. 16 тыс. чел.; без отрыва от производства (часть уч-ся освобождается от работы на 1 день в неделю) — 604 тыс. чел.; на вечерних курсах — ок. 1857 тыс. чел.

Высшее образование осуществляется в университетах и колледжах. В 1959 в вузах Англии и Уэльса было ок. 191 тыс. студентов. Имеется (1962/63 уч. г.) 22 ун-та (102,5 тыс. студентов). К числу старейших относятся *Кембриджский университет*, *Оксфордский университет*; крупнейшим ун-том является *Лондонский университет* (св. 27 тыс. студентов).

До сер. 19 в. Англия и Уэльс не имели спец. педагогических уч. заведений. Первую учительскую школу основали Дж. Шутлуорт и Тафнелл в 1840 в Батарси (ок. Лондона). Учителя для нач. и «современных» ср. школ готовятся в 3-годичных пед. колледжах, строящихся гл. обр. на базе грамматич. школ; чтобы работать учителем в грамматич. и ср. технич. школе, необходимо окончить один из ф-тов ун-та (3 года) и спец. одногодичное пед. отделение. Преподаватели физкультуры, предметов эстетич. цикла и ручного труда готовятся в спец. колледжах (3 года). В 1962 было 162 пед. колледжа. В 1962/63 уч. г. пед. образование получало ок. 52 тыс. уч-ся.

Научно-исследовательская работа в области педагогики ведётся в ун-тах, а также спец. педагогических учреждениях. Научно-пед. центрами являются Педагогический ин-т Лондонского ун-та и Нац. ин-т пед. исследований (National Foundation for Educational Research in England and Wales, осн. 1945).

Наиболее крупными ассоциациями в области педагогики являются: Общество нового воспитания (New Education Fellowship, осн. в 1921), Ассоциация общественного воспитания (Association for Education in Citizenship, создана в 1935), Нац. пед. союз родителей (Parent's National Educational Union, осн. в 1888), Нац. ин-т по образованию взрослых (National Institute of Adult Education, осн. в 1949), Ассоциация по образованию рабочих (Workers' Educational Association, основана в 1903).

Исследования в области педагогики ведутся по вопросам т. н. философии воспитания, занимающейся разработкой теоретич. основ воспитания и образования: А. Уайтхед (Whitehead), Р. Ливингстон (Livingstone), Дж. Адамс (Adams), П. Нанн (Nunn), Ф. Кларк (Clark), Г. Томсон (Thomson), М. Джэкс (Jacks), М. Джефрис (Jeffreys), Р. Раск (Rusk), Д. Росс (Ross), Х. Дент (Dent), Джаджес (Judges) и др.; дидактики: А. Пинсент (Pinsent), Ф. Шонелл (Schonell), В. Райборн (Ryborn), И. Пэнтон (Panton), А. Хьюз (Hughes) и др.; пед. психологии: У. Уолл (Woll), У. Флеминг (Flemming) и др.; социологии воспитания: К. Оттеуэй (Ottaway), Дж. Флад (Floud), М. Янг (Young), К. Кольер (Collier) и др.; сравнительной педагогики: М. Сэдлер (Sadler), Дж. Лоуэрайс (Lauwerys), В. Маллинсон (Mallinson); истории педагогики: С. Кёртис (Curtis), Г. Барнард (Barnard) и др.

Ряд крупных ун-тов издаёт учёные записки: Лондонский ун-т — «Studies in Education» («Исследования в области педагогики»), Лидсский — «Researches and Studies» («Научные исследования»), Бирмингемский — «Educational Review» («Педагогическое обозрение»), Даремский — «Durham Research Review» («Даремский журнал по вопросам научного исследования»), и т. д.

Пед. ин-т Лондонского ун-та совместно с амер. Колумбийским ун-том издаёт «The Yearbook of Education» («Ежегодник по вопросам педагогики»). Нац. ин-т пед. исследований издаёт журнал «Educational Research» («Педагогические исследования»).

Кроме того, в В. издаётся св. 70 пед. журналов и несколько газет. Наиболее крупными журналами являются: «The British Journal of Educational Studies» («Журнал педагогических исследований»), «British Journal of Educational Psychology» («Британский журнал педагогической психологии»). Работу учителей отражает «The Teacher» («Учитель», до 1963 наз. «The Schoolmaster and Woman Teacher's Chronicle») — орган Нац. союза учителей Англии.

Методич. журнал «Teacher's World» («Мир учителя») предназначается для учителей нач. школы. Журнал «Education» («Народное образование») — орган школьных администраторов.

Вопросам взаимосвязи ср. и высшего образования посвящены журн. «Universities Quarterly» («Ежеквартальник университетов») и «Higher Education Journal» («Журнал высшей школы»).

Проблемы ручного труда в школе освещаются журналом «Practical Education and School Crafts» («Практическое воспитание и ручной труд»). В помощь оканчивающим школу Нац. союз учителей ежегодно издаёт журн. «Careers» («Выбор профессии»).

Коммунистич. партия В. издаёт журн. «Education to-day and tomorrow» («Народное образование сегодня и завтра»), к-рый борется за перестройку англ. школы на демократич. основе. С 1959 при Лестерском ун-те издаётся «Forum for the Discussion of New Trends in Education» («Форум для обсуждения новых течений в образовании») под ред. Б. Саймона и Р. Педли (Pedley). Журн. «Oversea Education» («Образование в странах Британского содружества наций») освещает постановку нар. образования в этих странах. Педагогическое приложение к «Таймс» («Times educational supplement») — популярная многостраничная газета, выходящая 1 раз в неделю, посвящена широкому кругу вопросов школьной жизни.

В В. издаётся также ряд журналов по частным методикам, по вопросам спец. педагогики и т. д. Пед. журналы издаются также отдельными ун-тами. Органом психологич. науки является «British Journal of Psychology» («Британский журнал по вопросам психологии»).

Крупнейшие музеи: Британский (крупнейшие в мире коллекции произведений первобытного и древнего искусства, особенно египетского, памятники античной скульптуры, историч. памятники и т. д.), Британский музей естественной истории, Научный музей (содержит уникальную коллекцию машин и спец. детский отдел, б-ка насчитывает 455 тыс. тт., 25 тыс. периодич. изданий), Нац. картинная галерея, Музей Виктории и Альберта, Тейтовская картинная галерея, Нац. портретная галерея, Лондонский музей, коллекция Уоллес — все в Лондоне, Нац. музей Уэльса (в Кардиффе) и др.

Библиотеки: Британского музея (св. 6 млн. тт., ок. 60 тыс. рукописей, 3 тыс. греч. и лат. папирусов, большая коллекция египетских папирусов), Лондонского ун-та (ок. 700 тыс. тт.), Кембриджского ун-та (ок. 2 млн. тт., св. 12 тыс. рукописей), б-ка Бодли Оксфордского ун-та (ок. 2250 тыс. тт.), Ливерпульская публичная (1910 тыс. тт. книг, рукописей и т. п.), Нац. центральная б-ка в Лондоне содержит каталог книг всех англ. б-к (помимо каталога своих книг), может использовать 21 млн. книг из других британских б-к, Бирмингемская публичная б-ка (700 тыс. тт., св. 100 инкунабул, спец. шекспировская коллекция), Нац. б-ка Уэльса (2 млн. тт., 30 тыс. рукописей, 3500 тыс. документов и т. п.) и др.

Шотландия. Документально засвидетельствовано наличие в Шотландии школ в 12 в., по нек-рым источникам даже в 6 в. Это были религиозные школы, они мало чем отличались от совр. им школ в др. странах Европы. В 1496, согласно спец. закону, в Шотландии создаются первые светские школы — средние грамматические

школы для детей крупных землевладельцев. В эпоху Реформации (16 в.) Дж. Нокс (Noakes), последователь идей Кальвина, сделал попытку создать целую систему нар. образования. Однако эта система не была реализована. Церковь долго (до 2-й пол. 19 в.) удерживала свою власть над школой. Под юрисдикцией церкви постепенно создавалась сеть приходских школ; система таких школ была установлена парламентским законом 1696, обязавшим землевладельцев устраивать школы в каждом приходе. После принятия этого закона шотландский народ имел более высокий уровень образования, чем народ к.-л. другой страны в мире. В 15—16 вв. в Шотландии было 4 ун-та. Эдинбург в то время называли «Северными Афинами». С 70-х гг. 19 в. появилась тенденция сближения систем нар. образования Шотландии и Англии. В 1872 был принят специально для Шотландии Акт по нар. образованию, к-рый явился важной вехой в истории шотландской школы. С этого времени управление школами было передано из рук церкви в руки местных светских властей и гос-ва, устанавливался возраст обязательного обучения с 5 до 13 лет, намечалось создание вечерних школ для подростков, создавался шотландский Департамент просвещения. Законом 1901 возраст обязательного обучения был увеличен до 14 лет.

Совр. система нар. образования Шотландии строится в соответствии с законом 1945 и во многом повторяет английскую. Обязательно обучение с 5 до 15 лет. Ступень нач. образования состоит из школы для малышей (5—7 лет) и нач. школы (с 7 до 12 лет). Так же, как в Англии, уч-ся старшего класса нач. школы подвергаются тестовым испытаниям. Выдержавшие их успешно поступают в 4—5-летнюю старшую ср. школу, ведущую в вуз, давшие низкие результаты направляются в 3-годичную младшую ср. школу с практическим уклоном обучения. Переход из младшей ср. школы в старшую среднюю затруднён большими различиями в программах. Более легко этот переход осуществляется в т. н. мультилатеральных школах, где оба типа школ объединены и где обычно существуют академич., технич. и практич. уклоны.

Руководство делом нар. образования в Шотландии носит более централизованный характер, чем в Англии. Обучение в большинстве школ, в отличие от Англии и Уэльса, совместное и в школах одного и того же типа организовано более или менее одинаково по всей стране, строится на единой методич. основе. В нач. школе обучение концентрируется вокруг т. н. 3R (reading, writing, arithmetic — чтение, письмо, арифметика). В младших ср. школах содержание уч. курса окончательно не определилось. Программа в большинстве случаев повторяет в расширенном виде программу нач. школы, в лучших школах уч-ся в результате изучения естествознания, математики, технич. и коммерч. предметов получают знания, делающие их квалифицированными рабочими и служащими. Часть из них затем обучается без отрыва от производства. Курс обучения в старших ср. школах носит академич. характер и мало связан с требованиями совр. жизни.

Частные школы играют в Шотландии очень небольшую роль — в них обучается всего 2,5% всех уч-ся. Высок уровень образования учителей: почти все учителя-мужчины и половина учительниц имеют университетское образование. Курс обучения в пед. колледжах, готовящих лишь преподавателей нач. школ, 3-годичный.

В 1961/62 уч. г. было 89 школ-яслей (5575 детей), 2813 нач. школ (581 тыс. уч-ся), 411 младших ср. и 341 старшая ср. школа (общее число уч-ся ок. 292 тыс. чел.). Число уч-ся в спец. школах и классах составляло 10 439 чел. Подготовка учителей осуществляется в 7 пед. колледжах (5,5 тыс. студентов). В Шотландии 4 ун-та. Крупнейший из них — Эдинбургский (осн. в 1583; ф-ты: богословский, юридич., мед., гуманитарных наук, естественных наук, музыки; 7,5 тыс. студентов). Общее число студентов в 1961/62 уч. г. составляло св. 19,4 тыс. чел.

Н.-и. работа в области педагогики ведётся в основном по тем же линиям, что и в Англии [видные педагоги — С. Нисбет (Nisbet) и У. Ричмонд (Richmond)]. Крупнейшим н.-и. учреждением является Шотландский ин-т педагогики (Educational Institute of Scotland), издающий «Scottish Educational Journal» («Шотландский педагогический журнал»).

Крупнейшие музеи и библиотеки: Шотландский королевский музей, Нац. галерея, Нац. музей шотландских древностей, Нац. галерея современного искусства — в Эдинбурге, Художественный музей и галерея в Глазго; нац. б-ка Шотландии в Эдинбурге (осн. в 1682, содержит 2 млн. тт. и большую коллекцию рукописей), Эдинбургская публичная б-ка (осн. в 1890, 885 тыс. тт.), публичная б-ка в Глазго (осн. в 1874, 1585 тыс. тт.).

Северная Ирландия. Система нар. образования имеет много общего с системами Англии и Шотландии. Большую роль играет частная инициатива, важное значение придаётся технич. школам. Сильно влияние католич. церкви и духовенства на школу. В 1831 начала складываться совр. система управления образованием — были созданы Совет уполномоченных нац. просвещения, ведающий делами нач. школы, и Совет уполномоченных по делам промежуточной школы, в 1899 — Департамент с.-х. и технич. образования. В 1920 контроль над школами был вверен парламенту Сев. Ирландии. Центральным органом управления нар. образованием стало Мин-во просвещения Сев. Ирландии. В 1923 был принят Закон по нар. образованию, установивший последовательную систему школ. В 1947 его сменил новый закон, к-рый лежит в основе совр. организации образования в Сев. Ирландии. Обучение обязательно для детей от 5 до 14 лет. Нач. школой охватываются дети с 5 до 11 лет. При большинстве нач. школ существуют отделения для детей, достигших 11 лет и по к.-л. причинам не поступивших в ср. школу. Здесь они остаются до 14 лет. Более половины нач. школ находится в ведении частных лиц и организаций, преимущественно церковных. Перевод в ср. школу производится на основании открытых экзаменов, проводимых мин-вом просвещения. Уч-ся, к-рые сдали экзамены на высоком уровне, направляются в грамматич. школы, где учатся до 16 или 18 лет. Большинство же переводится в ср. промежуточные школы или ср. технич. промежуточные школы. Промежуточные школы (возраст уч-ся 11—15 лет) дают общее образование с практич. уклоном, промежуточные технич. школы (возраст уч-ся от 13 лет) дают уч-ся предпрофессиональный курс обучения продолжительностью от 2 до 5 лет. Имеется сеть частных школ, а также школы для детей, имеющих физич. или умственные недостатки.

В 1961/62 уч. г. было 20 дошкольных учреждений (625 детей), 1510 нач. школ (189,6 тыс. уч-ся), 116 промежуточных школ (54,2 тыс. уч-ся), 31 промежуточная технич. школа (ок. 4,3 тыс. уч-ся), в грамматич. школах было св. 38,5 тыс. уч-ся, в спец. школах — ок. 1,6 тыс. уч-ся.

Ун-т в Белфасте (осн. в 1845) имеет гуманитарный, юридич., мед., богословский, естественный, экономич., с.-х. ф-ты, а также ф-т прикладного естествознания и технологии. В 1961/62 уч. г. в нём было 4,2 тыс. студентов.

Подготовка учителей осуществляется в 5 пед. колледжах с 3-годичным курсом обучения и в ун-те. Число студентов в пед. колледжах в 1961/62 уч. г. составляло 1635 чел.

В Белфасте находятся крупнейшие б-ки и музеи: публичная б-ка (осн. 1888, 456 тыс. тт.), музей и художественная галерея, нар. музей.

Лит.: Саймон Б., Английская школа и интеллектуальные тесты, [пер. с англ.], М., 1958; Аранский В. С. и Лапчинская В. П., Система народного образования в Англии, М., 1961; Dent H. C., A new order in English education, L., 1943; The public schools and the general educational system, L., 1944; Handbook of suggestions for the consideration of teachers and others concerned in the work of public elementary schools, L., 1944; Barker E., British universities, L., 1946; Barnard H., A short history of English education. From 1760 to 1944, L., 1947; Wolfenden J. E., The public school to-day, L., 1948; Jacks M.L., Modern trends in education, L., 1950; Morris M., Your children's future, L., 1953; Alexander W. P., Education in England. The national system. How it works, L., 1954; Armfelt R., The structure of English education, L., 1955; Hughes A. and Hughes E., Learning and teaching. An introduction to psychology and education, L., [1955]; Pinsent A., The principles of teaching method, L., [a. o.], [1962]; Curtis S., History of education in Great Britain, L., 1957; Education in Britain, L., 1961; Public education in Scotland, [3 ed.], Edinburgh, 1958; Simon B., Studies in the history of education (1780—1870), L., 1960.

В. С. Аранский, В. П. Лапчинская. Москва.

ВЕНГЕ́РОВ, Семён Афанасьевич [5(17).IV.1855 — 14.IX.1920] — историк русской литературы и библиограф. Окончил юридический ф-т Петербургского ун-та (1879) и экстернат историко-филологич. ф-та Юрьевского ун-та (1880). Профессор Петербургского ун-та и др. высших уч. заведений с 1897 (с 1899 до 1906 был отстранён от пед. работы за «левизну» во взглядах), д-р русской словесности, представитель культурно-историч. школы в литературоведении. В. стоял во главе Литературно-библиографич. ин-та и Российской Книжной Палаты с 1917 до переезда палаты в Москву, затем директор Ин-та книговедения. В. принадлежит св. 250 трудов, из к-рых наиболее крупные в области литературоведения: «Очерки по истории русской литературы» (1907), «Героический характер русской литературы» (1911); он был редактором «Библиотеки великих писателей», полного собр. соч. В. Г. Белинского и др. Большую часть жизни В. посвятил библиографич. трудам: «Критико-биографический словарь русских писателей и ученых. От начала русской образованности до наших дней» (т. 1—6, 1889—1904, изд. не закончено), «Источники словаря русских писателей», т. 1—4, 1900—17, и т. п. Идея В. о создании репертуара русской книги была осуществлена им только частично («Русские книги», т. 1—3, 1897—99). Биобиблиографич. картотека, на основе к-рой создавался «Словарь», включающая ок. 2 млн. карточек, находится наряду с архивом В. в Пушкинском доме Академии наук СССР.

Лит.: Боднарский Б., С. А. Венгеров, «Библиографические известия», 1920, № 3—4; Ильинский Л. К., С. А. Венгеров, «Известия отдел. рус. яз. и словесности Российской Акад. наук», 1924, т. 28; Поляков А. С., Труды профессора Семена Афанасьевича Венгерова, Библиографический перечень, М., 1916.

ВЕ́НГРИЯ (Magyar Népköztársaság), Венгерская Народная Республика, — государство в Центральной Европе. Площадь — 93 тыс. км². Население — 10 072 тыс. чел. (на 31 дек. 1962, оценка). Столица — г. Будапешт. Государственный язык — венгерский.

Просвещение. В 12 в. в В. возникли церковные латинские школы, в 13 в.— городские. С 12 в. духовные лица, а с 14 в. и светские учились в ун-тах Зап. Европы. С 1367 до середины 15 в. в Пече существовал ун-т с ф-тами: философским, церковного и римского права. В 15 в. в Буде была основана типография, вышла первая печатная книга — венг. история на лат. яз. До 17 в. школы были под влиянием церкви, обучение в них стояло на низком уровне. В 17 в. прогрессивные педагоги выдвинули новые принципы организации нар. образования. Философ и педагог Я. Апацаи-Чери (Apáczai Cseri, 1625—59) на практике проводил новые принципы: обучение на венг. яз., включение в толкование римских авторов сведений по естествознанию, географии, рационалистич. философии, связь обучения с практич. жизнью, введение обязательного курса математики в школе. Значительным событием в истории развития нар. образования была организация проф. с.-х. школы Ш. Тешшедиком (Tessedik, 1742—1820). В его школе крестьянские дети от 6 до 18 лет получали одновременно общее и проф. образование, причём с 12 лет их практика проходила в артелях, мастерских, кладовых, уч. хозяйствах, где они переходили от одного вида работы к другому. Уч-ся, прошедшие полный курс школы, становились учителями агрономии и умелыми земледельцами. Через 25 лет Тешшедик вынужден был закрыть школу, так как австрийское правительство и венгерское дворянство в союзе с духовенством всячески противодействовали повышению культуры народа.

Развитие образования в В. тесно связано с классовой и нац.-освободительной борьбой венг. народа. Пед. мысль особенно оживлялась в периоды подъёма нар. движения и революционных выступлений. Так, в конце 18 в. «венгерские якобинцы» выставляли требование введения обязательного обучения и повышения общего культурного уровня народа, обучения в школах на родном яз. В эпоху бурж. реформ был принят в 1840 и введён в действие в 1844 закон о преподавании на венг. яз. в ср. и высших школах. В разрешении проблем нар. образования большая роль принадлежала выдающемуся политич. деятелю Л. Кошуту (Kossuth, 1802—94). Он основал детские сады, представлял себе нач. школу как ступень единого для всех детей основного образования, проводил идею сближения нар. школы с производством; в ср. школе считал необходимым повышение уровня преподавания математики, физики и химии и специализацию учителей по предметам. Выступал с проектом высшей политехнич. школы, но ему удалось открыть в 1846 в Будапеште только 3-летнюю промышленную школу с отделениями агрономии и торговли; пройдя ряд этапов развития, она превратилась в 1872 в высшую политехнич. школу. Соратники Кошута в освободительной борьбе М. Танчич (Tancsics, 1799—1884) и Л. Таваши (Tavasi, 1814—77) настаивали на бесплатности обучения в нар. школе, на научной основе обучения, на исключении «закона божия» из уч. планов школ, на передаче нар. образования в руки гос-ва и местного самоуправления. На этих принципах либерально-бурж. министр культов и нар. образования И. Этвеш (Eötvös) построил в 1848 проект реформы школы, но феодально-реакционное крыло парламента отвергло проект как «несвоевременный». После подавления революции 1848—49 вновь был представлен проект реформы школы, на этот раз в нём делались уступки церковной власти: «закон божий» был включён в уч. планы школ, церкви разрешалось не только содержать прежние школы, но и открывать новые. Главным вниманием пользовалась ср. школа — монополия дворянства и крупной буржуазии, были созданы 8-летняя гимназия и 7-летняя реальная школа. В 1868 был принят закон, по к-рому объявлялись обязательность и бесплатность нар. школы (однако бесплатность не была введена до 1908). Дети 6—12 лет обязаны были посещать 6-летнюю нар. школу, дети 12—15 лет — 3-летние повторительные курсы (не больше 10 недельных часов). Над школами был установлен гос. контроль, но более 80% школ содержала церковь. Были созданы промежуточные 6-летние гражданские школы для детей мелкой буржуазии. В 1883 издан закон о ср. школе, по к-рому срок обучения в гражданской школе снижен до 4 лет, утверждены 2 типа 8-летних ср. школ: гимназия и реальная школа. Официально они были равноправны, обе выдавали аттестат зрелости, но первая давала право поступления во все вузы, а вторая — только в политехнич.

и экономич. ин-ты и на естественный ф-т ун-та. В 1884 издан закон о школах ученичества, в 90-х гг. начали открываться повышенные промышленные и торговые школы.

Коренные преобразования в интересах трудового народа были намечены только в 1919 в короткий период существования Венг. сов. республики. Были национализированы школы всех ступеней и типов; издано распоряжение об охвате обязательным бесплатным обучением в единой 8-летней нар. школе всех детей 6—14 лет; перед детьми трудящихся открывались двери школ всех ступеней. В ср. школе ослаблялась роль древних яз., усиливалось преподавание естествознания, географии, истории. Проф. образованию отводилось должное место, проектировались 4-летние ср. проф. школы (индустриальные, экономич., с.-х.) и узкопрофессиональные низшие и высшие школы, где практике уделялось 24 из 30 недельных часов. Перед высшей школой была поставлена задача подготовки новой интеллигенции из рабочего класса, отменялась плата за обучение, создавались столовые и общежития для студентов рабоче-крестьянского происхождения. Проектировались курсы ликвидации неграмотности, переподготовки и усовершенствования учителей.

В период фашистской диктатуры Хорти (1920—44) была восстановлена существовавшая до 1918 школьная система и усилена её антинародность. В стране насчитывалось более 10% неграмотных. Нар. школа не была единой, так как параллельно с ней существовали гражданская школа и младшие классы гимназии. Закон об обязательном обучении не выполнялся, около 10% детей, обязанных учиться, не было записано в школу; официально нар. школы были 6-летние, по закону 1940—8-летние, а фактически лишь немногие дети учились больше 4 лет. Уровень обучения был низок, более 45% школ составляли однокомплектные, ок. 25% — двухкомплектные, большинство школ находилось в руках церкви. Ремесленными школами распоряжались работодатели. Окончание гражданской школы не открывало пути в вузы. В вузы принимались только юноши из привилегированных классов. В 1937/38 уч. г. в В. училось в нар. школах 1,1 млн. чел., в ср. общеобразовательных — 30,6 тыс., в ср. проф.—21,7 тыс., в высших — 11,7 тыс. чел. В ср. школах детей рабочих было 3,4%, крестьян — 0,6%; в вузах детей рабочих — 2,7%, крестьян — 0,8%.

После освобождения В. в 1945 среди первых декретов нар. власти были декреты о ликвидации неграмотности и о 8-летней школе, к-рая составлялась из 1—4-х классов нар. школы и 1—4-х классов гимназии и гражданской школы. Но в осуществлении декрета о 8-летней школе не было должной решительности. Более половины нар. школ принадлежало церкви. 1—4-е классы гимназии автоматически, без согласования программ, становились 5—8-ми классами 8-летней школы. Ср. проф. школы были переименованы в индустриальные, экономич. и с.-х. гимназии, но уровень общего образования в них не был повышен. Серьёзным шагом была проведённая в 1948 национализация всех школ. Правительственными постановлениями 1950 и 1951 узаконена система единой школы, существующая в настоящее время.

Дети с 3 до 6 лет воспитываются в гос. детских садах, цель к-рых — дать детям общественное воспитание, а также подготовить их к поступлению в школу. В 1962/63 уч. г. было 3057 детских садов (ок. 178 тыс. детей, св. 9 тыс. воспитательниц).

С 6 до 14 лет все дети обязаны учиться в гос. бесплатной 8-летней всеобщей школе, состоящей из 4 классов низшего отделения (нач. классы) и 4 классов высшего. Всеобщая школа даёт общее образование, вырабатывает основы научного мировоззрения, творческое

отношение к труду, готовит к продолжению образования в ср. школе любого типа или к участию в производительном труде. В 1962/63 уч. г. в 6220 всеобщих школах было 1472743 уч-ся, 59,9 тыс. учителей. 98,8% детей 6—14 лет охвачено школой. Во многих всеобщих школах организуются дневные интернаты, куда принимаются те дети, у к-рых оба родителя работают и некому дома наблюдать за ребёнком; плата берётся пропорционально заработку родителей.

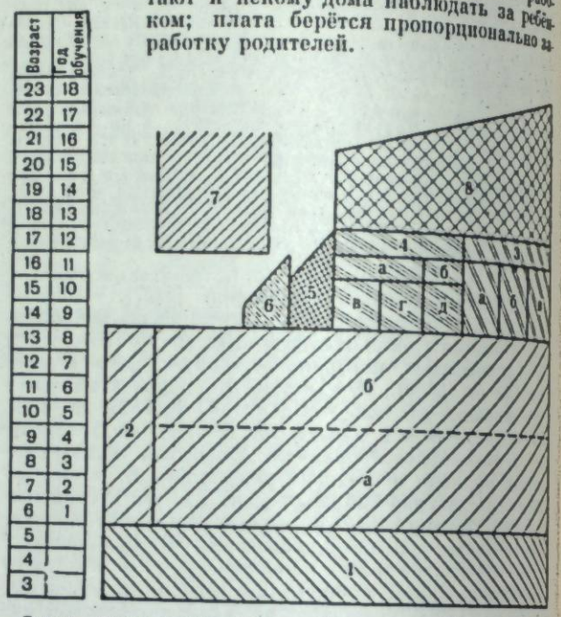


Схема системы народного образования Венгрии: *1* — детский сад; *2* — всеобщая школа: *а* — низшее отделение, *б* — высшее отделение; *3* — техникумы: *а* — индустриальные, *б* — экономические, *в* — сельскохозяйственные; *4* — гимназии: *а* — общеобразовательные, *б* — специальные, *в* — реальное отделение, *г* — гуманитарное отделение, *д* — музыкальные и художественные гимназии; *5* — технические школы; *6* — ремесленные училища; *7* — образование взрослых; *8* — университеты, специальные вузы.

Ср. школы — 4-летние, платные. Имеется несколько типов школ: общеобразовательная гимназия с гуманитарным и реальным отделениями, музыкальные и художественные гимназии, индустриальные, экономич. и с.-х. техникумы разных специальностей. Первоначально задачей гимназии была подготовка к поступлению в вузы, с 1955 в её обязанности входит подготовка к работе на предприятиях, в учреждениях, всюду, где требуются культурные работники. Приём в ср. школы производится организованно, по рекомендательным спискам, составленным во всеобщих школах. В 1962/63 уч. г. работала 441 ср. школа с 333747 уч-ся, св. 9,6 тыс. преподавателей. Так как не во всех населённых пунктах имеются ср. школы, то при многих школах организованы интернаты, охватывающие более 25% уч-ся.

Во всеобщих и ср. школах работают разнообразные кружки: предметные, технич., художественные. Внешкольная работа ведётся также пионерскими и комсомольскими организациями, развит туризм, имеются дома пионеров, пионерский городок и пионерская железная дорога около Будапешта.

Проф. образование даётся в школах заводского ученичества и ремесленных училищах со сроком обучения от 1 до 3 лет и в технич. школах со сроком обучения от 2 до 4 лет.

Приём в вузы производится по рекомендательным спискам ср. школ или по рекомендации с места работы. Перед высшей школой после освобождения стояла зада-

ча возможно более быстрой подготовки интеллигенции из народа. С этой целью в 1948 были созданы одногодичные, в 1951 двухлетние курсы для подготовки рабочих и трудящихся крестьян к экзамену на аттестат зрелости по предметам, необходимым для обучения в вузах по выбранной специальности. К 1955 необходимость в таких курсах отпала. С 1959/60 уч. г., по правительственному постановлению, при вузах организуются годичные подготовительные курсы без отрыва от производства для лиц, получивших аттестат зрелости несколько лет назад. Срок обучения в вузах от 3 до 6 лет. В 1960/61 уч. г. было 30 вузов. В 1962/63 уч. г. было св. 67 тыс. студентов. Важнейшие из вузов — старейший ун-т имени Л. Этвеша (осн. в 1635), ин-ты — мед. (1769), политехнич. (1872), экономич. (1948) в Будапеште; ун-ты в Дебрецене, Пече и Сегеде, технич. ин-ты — химич. промышленности в Веспреме и тяжёлой промышленности в Мишкольце. С сент. 1959 открыты в разных городах вузы нового типа: пед. 3-летние ин-ты для подготовки учителей нач. школ и 2-летние для подготовки воспитательниц детских садов. Обучение в вузах платное, за исключением пед. ин-тов. Гос-во оказывает студентам помощь трёх видов: стипендия, ежемесячное и единовременное пособия. При вузах имеются общежития и столовые. Учителя 5—8-х классов всеобщей школы готовятся в пед. ин-тах, обычно по двум предметам. Учителя ср. школ — на филологич. и естественно-математич. ф-тах ун-тов. Имеется несколько ин-тов усовершенствования учителей, при ун-тах организуются летние курсы.

В системе образования взрослых имеются 4 ступени: курсы ликвидации неграмотности, вечерние всеобщие школы, вечерние и заочные ср. и высшие школы. В 1954 в Будапеште основан Свободный ун-т имени Аттилы Йожефа, для посещения к-рого не требуется документа о предшествующем образовании. В ун-те читаются лекции по разным отраслям науки и техники, проводятся лит. и философские вечера, даются консультации родителям, организованы курсы иностр. яз. для людей, к-рым это необходимо по роду работы. С 1955 подобные учреждения создаются во многих областных и крупных промышленных городах под назв. рабочих ун-тов, рабочих академий.

После освобождения в В. были национализированы б-ки и музеи, открыты новые музеи в столице и провинциальных городах, расширена сеть б-к. Главные музеи находятся в Будапеште: Нац. музей истории и естественных наук (1802), Нац. музей изобразительных искусств (1896), Музей прикладного искусства (1872), Нац. галерея. Крупнейшие б-ки: Гос. б-ка имени Сеченьи (ок. 4 млн. тт.), б-ка Будапештского ун-та (св. 1 млн. тт.), Венг. Академии наук (ок. 600 тыс. тт.), Дебреценского ун-та (610 тыс. тт.), городская б-ка Будапешта (600 тыс. тт., спец. пед. отдел). В 1958 основана Центральная пед. б-ка в Будапеште (140 тыс. тт.).

Н.-и. работа в области педагогики проводится Пед. комитетом Венг. Академии наук и Н.-и. ин-том педагогики (1954).

Ин-т педагогики издаёт журнал «Pedagógiai szemle» («Педагогическое обозрение»), Мин-во просвещения издаёт журналы: «Közneveles» («Общественное воспитание»), «Felsöoktatási szemle» («Обзор высшего образования»), «Ovodai nevelés» («Дошкольное воспитание») и методич. журналы по отдельным предметам. Издаются детские журналы: «Kisdobos»(«Маленький барабанщик»), «Pajtás» («Октябрёнок»), «Tábortüz» («Костёр»).

А. В. Ильина. Москва.

ВЕНЕСУЭЛА (Venezuela)— государство в северной части Южной Америки. Федеративная республика. Площадь — 912 тыс. км². Население — 8 млн. чел. (1962). Столица — г. Каракас. Гос. язык—испанский.

Просвещение. Первые школы на территории В. организованы миссионерами в период колонизации её испанцами (16 в.). Систематич. развитие нар. образования началось после освобождения от власти испанцев (1821). В 1893 был принят первый закон об обязательном нач. обучении. К 1920 относится организация первых гос. дошкольных учреждений. В основе совр. системы нар. образования В. лежит Временный Статут о просвещении, принятый 25 мая 1949. Согласно этому статуту, обучение в нач. школе бесплатно и обязательно. Однако далеко не все дети посещают нач. школу. Это объясняется тяжёлым материальным положением трудящихся, а также разбросанностью населения в сельских местностях. Неграмотных старше 15 лет (1950) — 47,8%. Для детей от 4 до 6 лет имеется небольшое количество дет. садов. В 1959 в них воспитывалось немногим более 20 тыс. детей. Нач. школы— 6-летние (включают 2 цикла — 4 и 2 года). Наряду с государственными имеется большое количество частных школ, главным образом конфессиональных. В сельских местностях распространены однокомплектные нач. школы. В нач. школах изучаются родной яз. (чтение, пись-

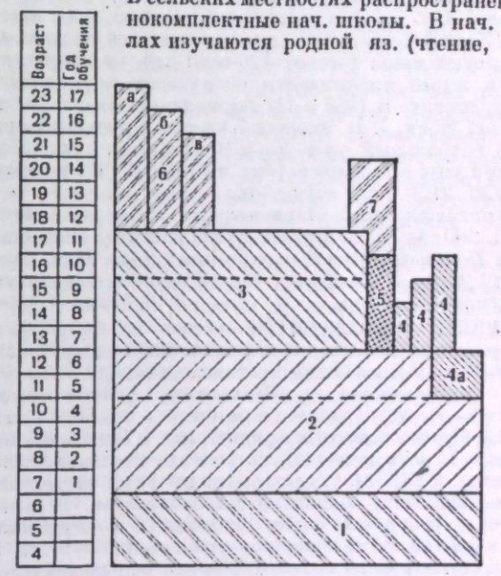


Схема системы народного образования Венесуэлы: *1* — дошкольные учреждения; *2* — начальная школа; *3* — средняя школа; *4* — профессиональные школы: *4 а*— школа допрофессиональной подготовки; *5* — нормальная школа; *6* — высшая школа, факультеты: *а* — юридический, экономический, медицинский, сельскохозяйственный, *б* — архитектурный, филологический, *в* — физико-математический, естественный; *7* — педагогический институт.

мо, элементарная грамматика), арифметика и элементы алгебры и геометрии, общественные дисциплины (география и история В., правила поведения и элементы граждановедения, всеобщая география и история, гл. обр. география и история Америки), естествознание и основы с. х-ва, гигиена и физкультура, ручной труд, рисование, музыка и пение. В сельских школах в уч. программы входят также практич. занятия по земледелию и животноводству и с.-х. ремёслам; кроме того, уч-ся даются сведения о местных видах промышленности, связанных с с. х-вом. В женских школах в программы включается домоводство. В 1959 в нач. школах было 1074 тыс. уч-ся. Ср. школы (лицеи)— 5-летние, состоят из двух циклов — 3 и 2 года. В первом цикле преподаются: родной яз. и лит-ра, математика, естествознание, физика, химия, география и

история В., всеобщая география и история, франц., англ. и лат. яз. и элементы греч. яз., философия, изобразительные искусства, домоводство и уход за детьми (для девочек). Во втором цикле уч-ся избирают одно из двух направлений — реальное или гуманитарное. Уч-ся, избравшие реальное направление, изучают математику, естествознание, минералогию и геологию, физику, химию, франц. или англ. яз., рисование. Уч-ся, избравшие гуманитарное направление, изучают родной яз. и лит-ру, философию, историю В., общественные науки, франц. яз., лат. яз. и элементы греч. яз. В 1959 в 337 ср. школах было ок. 88 тыс. уч-ся.

На базе 4 лет нач. школы работают 2-летние школы допрофессиональной подготовки. Обучение в этих школах строится так, чтобы совместить нач. обучение с общей ориентацией в ряде профессий, к к-рым уч-ся будут готовиться в проф. школах. Проф. школы (с.-х., индустриальные, торговые, женских профессий и др.) — 2-, 3- и 4-летние—работают на базе школ допрофессиональной подготовки или 6-летних нач. школ. В 1959 в проф. школах было св. 34 тыс. уч-ся. Учителей нач. школ готовят 4-летние нормальные школы на базе 6-летней нач. школы. Учителей средних и нормальных школ готовит 4-летний пед. ин-т в Каракасе, в к-рый принимаются окончившие нормальную или ср. школу. В 1959 в 117 нормальных школах было 27,4 тыс. уч-ся. В В. имеется 7 ун-тов. Крупнейшие из них: Центральный ун-т В. в Каракасе (осн. в 1725), Андский ун-т в г. Мериде (осн. в 1785). В 1959 в вузах В. было 21,3 тыс. студентов.

Крупнейшая б-ка— Национальная в Каракасе (осн. в 1833, 300 тыс. тт.). Музеи: Музей изящных искусств, Музей Боливара, Музей естественных наук, Нац. пантеон и другие в Каракасе, Музей естественных наук в Маракайбо и др. *Р. Б. Иоффе.* Москва.

ВЕ́НСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — один из старейших университетов Европы. Основан в 1365 императором Рудольфом IV, желавшим противопоставить его *Пражскому университету* и *Краковскому университету*. В составе В. у. первоначально было 4 традиционных ф-та: свободных искусств, юридич., мед. и богословский. К концу 14 в. в нём училось уже значительное число студентов. В 1425 В. у. насчитывал ок. 7 тыс. студентов, 500 лицензиатов, несколько сот бакалавров. В дальнейшем в результате войн, эпидемий и конкуренции других ун-тов В. у. пришёл в упадок. В 16—17 вв. в В. у. господствовали иезуиты. Нек-рое оживление в научной работе ун-та наблюдается в период просвещённого абсолютизма при Марии Терезии. К сер. 19 в. был реформирован юридич. ф-т за счёт постепенного (в 1784, 1804) включения курсов финансового и политико-экономич. характера и введения (1847) разнообразных факультативных предметов. Философский ф-т (это название в 16—17 вв. постепенно вытеснило назв. ф-та свободных искусств) после 1850 теряет характер обязательного для всех студентов подготовительного отделения и полностью уравнивается в правах с остальными ф-тами. На философский ф-т с медицинского были переведены кафедры химии, ботаники, минералогии и зоологии. Во 2-й пол. 19 в. начинается расцвет В. у. За период с 1848 по 1870 при ун-те было основано большинство совр. научных ин-тов и учреждён ряд кафедр по спец. предметам. Во 2-й пол. 19 в. философский ф-т становится центром идеалистич. философских течений— позитивизма и эмпириокритицизма. В 20 в. в В. у. работает ряд видных представителей бурж. философии; в 20-х гг. в В. у. был организован Венский кружок логич. позитивистов (Р. Карнап, М. Шлик, Ф. Франк и др.). Экономич. наука была представлена в В. у. К. Менгером и Э. Бём-Баверком. Большой известностью пользовалась венская историч. школа, давшая видных исследователей древних и средних веков, востоковедов

и археологов (санскритолог Г. Бюлер и др.). В области языкознания работали крупнейшие слависты Ф. Миклошич, В. Ягич, романист В. Мейер-Любке и др. В В. у. работал историк искусств М. Дворжак. Много крупных работ В. у. дал в области естественных наук, в частности геологии (Э. Зюсс), климатологии (Ф. Хохштеттер), физики (Л. Больцман и др.). Особенной известностью уже с 18 в. пользовался мед. ф-т. До 2-й мировой войны на этом ф-те работал З. *Фрейд*. В 1962 в В. у. было 5 ф-тов: католич. теологии, протестантской теологии, юридич. и политич. наук, философии и естественных наук, мед. В 1961/62 уч. г. в В. у. училось 15,8 тыс. студентов. При ун-те работают астрономич. обсерватория, ботанич. сад и ботанич. ин-т, объединение психиатров и невропатологов при клинике нервных болезней, ин-т древней истории, археологии и эпиграфики, индогерманский ин-т и др.; основанный в 1961 в Вене ин-т ядерной физики обслуживает все австрийские ун-ты. Библиотека В. у. насчитывает 1,5 млн. тт.

Лит.: Universitas vindobonensis. (Die Wiener Universität. Geschichte, Sendung und Zukunft), [Hrsg. v.] W. Böhm, W., 1952. *О. А. Когам.* Москва.

ВЕ́НТЦЕЛЬ, Константин Николаевич [24.XI(6.XII). 1857—10.III.1947] — русский педагог, теоретик и пропагандист *свободного воспитания*. В студенческие годы участвовал в революционном движении, отбывал тюремное заключение (1885—87). В годы 1-й империалистич. войны выступал против милитаризма и шовинизма. По своим философским воззрениям В.— идеалист. Его философское кредо ярко выражено в работе «Этика и педагогика творческой личности» (т. 1—2, 1911—1912).

Вопросами педагогики В. стал заниматься в нач. 90-х годов. Первая самостоятельная работа по педагогике — «Основные задачи нравственного воспитания» (1896). С этого времени начинается и его участие в работах пед. об-ва, результатом чего явилась книга «Борьба за свободную школу» (1906). Пед. концепция В. в своеобразной форме выражала протест демократич. рус. интеллигенции против удушающей атмосферы, царившей в обществе и школе при самодержавии. В духовном и нравственном усовершенствовании людей он видел основу для создания нового общества и в этой связи разрабатывал теорию «свободного воспитания», воспитания творч. личности.

Исходя из того, что воля, а не интеллект является основой духовной жизни, В. недооценивал умственное образование. Он критиковал дореволюционную школу за то, что в ней изучался определённый обязательный круг уч. предметов, расположенных в известном систематич. порядке, в известной последовательности. Он полагал, что ребёнок должен получать столько знаний, сколько желает, и приобретать их тогда, когда в этом почувствует потребность.

Школе он противопоставлял *«Дом свободного ребёнка»* — свободную общину детей, родителей, педагогов. В «Доме свободного ребёнка», по его мысли, дети должны были получать на основе полной самодеятельности и образование и воспитание. В пед. концепции В. были и рациональные зёрна, в частности в ней отводилось большое место производительному труду. В. справедливо рассматривал труд как мощное средство нравственного воспитания, развития воли ребёнка, как фундамент, на к-ром «все другие его духовные и телесные качества могут получить надлежащее развитие».

Публицистич. деятельность В., направленная против насилия над личностью ребёнка, против полицейского сыска и надзора за гимназистами и реалистами, против рутины, формализма и бюрократизма, царивших в учебно-воспитательной работе школ, будила мысль передовых учителей и являлась прогрессивной для того времени.

В. постоянно следил за развитием зап.-европ. и амер. педагогики, пропагандировал т. н. новые школы (см. *Новое воспитание*) на Западе, нек-рые идеи *прагматической педагогики* Дж. Дьюи, педагогику анархистов П. Робена, Домела и др.

Не понимая того, что после победы Вел. Окт. социалистич. революции в сов. стране появились общественные условия для создания подлинно свободной школы и для развития подлинно свободного воспитания, В. продолжал некоторое время и в сов. период отстаивать идею «автономии» школы от гос-ва и проповедовать аполитичность воспитания.

В 1919—22 В. работал в Воронежском губ. отделе нар. образования, пропагандировал *единую трудовую школу* на курсах учителей и в печати, читал лекции в Воронежском ун-те и активно участвовал в организации ин-та нар. образования. Затем он отошёл от практич. и теоретич. деятельности в области педагогики. Его мемуары «Пережитое, перечувствованное и сделанное», датированные 1932, хранятся в научном архиве АПН. *Ф. Ф. Королев.* Москва.

ВЕРБАЛИ́ЗМ в обучении (от лат. verbalis — словесный) — книжное, оторванное от жизни, догматическое преподавание и усвоение учебного материала.

ВЕРЗИ́ЛИН, Николай Михайлович [р. 8(21).I. 1903] — советский биолог, доктор педагогических наук, чл.-корреспондент АПН РСФСР (с 1955). Член Союза писателей СССР. В 1928 окончил Ленинградский с.-х. ин-т. В 1919 начал пед. работу учителем Маловишерской нач. школы, с 1932 ведёт преподавательскую работу в вузах. Работает в Ин-те вечерних (сменных) и заочных средних школ АПН РСФСР (в Ленинграде). В. разрабатывает проблемы методики преподавания ботаники в ср. школе.

Соч.: Агроботанический участок средней школы, М.—Л., 1935; Опыты с растениями в живом уголке ср. школы, М.—Л., 1937; Практика преподавания ботаники в ср. школе, Л., 1938; Внеклассная работа по ботанике, Л., 1940; Природа и школа. Сб. методич. материалов под ред. Н. М. Верзилина и В. Н. Поляновского, в. 1—5, Л., 1941—46; Ботаника, М., 1950; Уроки ботаники в V классе, М., 1952; Как преподавать ботанику, 2 изд., М., 1953; Растения в жизни человека, 2 изд., Л., 1954; Уроки ботаники в VI классе, М., 1954; Основы методики преподавания ботаники, М., 1955; По следам Робинзона, 3 изд., Л., 1956; Методика работы с учащимися на школьном учебно-опытном участке, М., 1956 (совм. с др.); Развитие биологических понятий в V—IX классах, М., 1956 (совм с др.); Система и развитие методов преподавания биологии в V—IX классах, М., 1957; Путешествие с домашними растениями, 4 изд., Л., 1958; По садам и паркам мира, Л., 1961; Подготовка учащихся к труду в сельском хозяйстве, под ред. Н. М. Верзилина, М., 1962.

ВЕ́РНИКЕ ЦЕНТР — слухо-речевая зона коры больших полушарий головного мозга, расположенная в задней трети верхней височной извилины левого полушария. При поражении В. ц. нарушается анализ сложных звуковых комплексов, страдает т. н. речевой (фонематический) слух, т. е. различение звуков речи, и существенно нарушается понимание обращённой к человеку звуковой речи. Назв. В. ц. дано по имени нем. ученого К. Вернике (Wernicke, 1848—1905), впервые описавшего это расстройство.

ВЕ́РТХЕЙМЕР (Wertheimer), Макс (15.IV.1880—12.X.1943) — немецкий психолог, крупнейший представитель *гештальтпсихологии*; один из редакторов журн. «Psychologische Forschung» («Психологическое исследование»). С 1922— проф. Берлинского ун-та, с 1929— ун-та во Франкфурте-на-Майне, в 1933 с приходом к власти фашистов эмигрировал в США.

На материале экспериментального изучения видимого движения — «Экспериментальные исследования восприятия движений» («Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegungen», 1912) впервые выдвинул гипотезу о целостности психич. процессов, но видел объяснение этого явления не в целостности предметов, а во внутренних закономерностях самих психич. процес-

сов. В последующих работах В. распространил этот идеалистич. принцип и на область мышления.

Соч.: Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie, Erlangen, 1925; Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt. «Psychologische Forschung», 1921, t. 1, S. 47—58; 1923, t. 2, S 301—350; Productive thinking, L., 1945. *М. С. Роговин.* Москва.

ВЕ́РХНЯЯ ВОЛЬТА, Республика Верхняя Вольта (Haute Volta),—государство в Западной Африке. До 1958—владение Франции, в 1958—60— республика с ограниченной внутренней автономией в составе франц. Сообщества, с авг. 1960 — независимое гос-во. Площадь — ок. 275 тыс. км². Население—ок. 4,4 млн. чел. (1962). Столица — г. Уагадугу. Гос. язык—французский.

Просвещение. Длительное колониальное господство Франции крайне отрицательно сказалось на развитии культуры и просвещения в стране. Грамотно лишь 8% населения. Система школ строится по образцу французской. Значительную роль играют частные школы, принадлежащие в основном религиозным организациям (католич. или протестантским). Основную часть школ составляют пятилетние нач. школы. Нач. школа считается обязательной и бесплатной, однако она охватывает лишь 6% детей школьного возраста. В 1961 имелось 288 нач. школ (из них 185 гос. и 103 частных); количество уч-ся — ок. 40,5 тыс. чел. (из них только 11,4 тыс. девочек). Нач. школа включает одногодичный подготовительный курс (предметы преподавания: чтение, письмо, франц. яз., арифметика, пение, рисование, физкультура, мораль), двухгодичный элементарный курс (предметы преподавания те же), двухгодичный средний курс (к предметам преподавания добавляются история и география, естествознание и ручной труд). Т. к. страна чрезвычайно нуждается в увеличении количества грамотного населения, правительство разработало план развития просвещения на 1962—67, в к-ром предусматривается строительство сельских нач. школ с укороченным, 3-годичным сроком обучения.

Полный курс среднего общего образования дают 7-летние коллежи и лицеи, имеющие современное и классич. отделения; окончание их ведёт к получению звания *бакалавра*. Укороченные (4-летние), т. н. дополнительные курсы имеют только современное отделение с с.-х., коммерческим и другими уклонами (в соответствии с местными потребностями). В 1959/60 уч. г. имелось всего 7 лицеев и коллежей (2 гос. и 5 частных). Число уч-ся средних школ составляло ок. 1,4 тыс. чел.

Имеется нек-рое количество гос. и частных проф.-технич. уч. заведений. Государственные—центры ученичества (3-годичные) и вечерние классы для занимающихся данной профессией (стенографисток, автомехаников и т. п.); общее число уч-ся в них—ок. 500 чел. Частные — школы домоводства (4-годичные) для девочек, школы промышленной подготовки для мальчиков. Учителей нач. школ готовят младшие пед. курсы (5-летние); возраст поступающих — 13—15 лет для мальчиков, 13—16 лет для девочек. Уч-ся получают гос. стипендию и обязаны отработать 10 лет. Учителя ср. школ, как правило, французы. Высших уч. заведений нет; ок. 100 студентов обучается за пределами страны.

ВЕРХО́ВСКИЙ, Вадим Никандрович [30.X(11.XI). 1873—6.I.1947] — советский педагог-химик, доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПН РСФСР (1944), заслуженный деятель науки РСФСР (1940). В 1899 окончил физико-математич. ф-т Петербургского ун-та и в том же году приступил к научно-пед. деятельности науч. сотрудником научно-технич. лаборатории Морского ведомства. С 1918 и до конца жизни работал на кафедре неорганич. химии Ленинградского пед. ин-та им. А. И. Герцена.

Осн. исследования В. вёл в области неорганич. химии, изучал, в частности, проблемы взаимодействия металлов с кислотами и солей с водородом под давлением,

механизмы реакций гидролиза и условия образования основных солей и др. В дореволюционное время вёл борьбу за введение химии в уч. план общеобразовательной школы и создал первые в России учебники химии. Автор первой стабильной программы по химии для сов. ср. школы.

Соч.: Элементарный курс химии, СПБ, 1911 (совм. с С. И. Сосновым); Методика преподавания химии в средней школе, 2 изд., М.—Л., 1936 (совм. с Я. А. Гольдфарбом и Л. М. Сморгонским); Неорганическая химия, ч. 1—2, М.—Л., 1948; Органическая химия, 13 изд., М.—Л., 1948 (совм. с Я. Л. Гольдфарбом и Л. М. Сморгонским); Техника и методика химического эксперимента в школе, т. 2, 5 изд., М., 1960.

Лит.: Кокович А. Н., Памяти профессора В. Н. Верховского, «Естествознание в школе», 1947, № 4; Парменов К. Я., Проф. В. Н. Верховский и его методические взгляды, в сб.: Химия в школе, в. 4, М., 1950.

ВЕСЕЛО́В, Артемий Николаевич [р.18(31).X.1906]— советский педагог, доктор педагогических наук, профессор. Член Коммунистич. партии с 1928. В 1930 окончил общественно-экономич. отделение Моск. пед. ин-та им. К. Либкнехта и в том же году начал пед. деятельность в высшей школе. Преподаёт в Курском пед.ин-те.

В. разрабатывает проблемы истории педагогики и школы, в частности истории проф.-технич. образования.

Соч.: Низшее профессиональное образование в РСФСР, М., 1955; Среднее профессионально-технич. образование в дореволюционной России, М., 1959; Профессионально-технич. образование в СССР, М., 1961.

«ВЕСЁЛЫЕ КАРТИ́НКИ» — журнал для детей дошкольного возраста. Орган ЦК ВЛКСМ. Выходит в Москве с сентября 1956, 1 раз в месяц. Основное место в журнале занимают весёлые юмористич. картинки, к-рые знакомят детей с окружающим миром, способствуют развитию воображения, воспитывают в них любознательность, смекалку. Проводятся конкурсы на самый смешной рисунок, на лучшую сказку, конкурсы загадок; журнал учит рисовать, лепить, делать игрушки. В журнале сотрудничают сов. художники, поэты и писатели; публикуются произведения зарубежных художников, переводные сказки, стихи.

ВЕ́ССЕЛЬ, Николай Христианович (22.I.1837—3.VI. 1906) — русский педагог и публицист, сторонник педагогических идей К. Д. Ушинского. Широко известен как редактор журн. «Учитель» (1861—64), «Педагогический сборник» (1864—82) и «Задушевное слово» (1885—1900). Окончил филологич. ф-т Петербургского ун-та (1855), 5 лет работал учителем, затем, одновременно с редакторской деятельностью, состоял советником по вопросам педагогики при Мин-ве просвещения и Воен. мин-ве.

В редактируемых журналах В. пропагандировал передовые пед. идеи 60-х гг. 19 в., доказывал необходимость реорганизации старой, сословно-феод. системы образования, превращения её в демократическую. Стремясь разрешить проблему перестройки системы нар. образования, В., в противовес «учинлищеведению правительственному, уставному», выдвинул идею «общественного училищеведения» как центральную идею пед. науки, преследующей интересы народа. Решающим для преодоления отрыва школы от жизни В. считал использование в обучении местного материала. Он выступал защитником общеобразовательной школы и противником ранней специализации уч-ся. По его убеждению, общее образование должно предшествовать и быть основой профессионального и определяться не количеством изучаемых в школе уч. предметов, а правильным развитием уч-ся. С этой целью он предлагал из множества уч. предметов выделить главные и сосредоточить на них всё обучение. В. разработал демократич. проект системы нар. образования, предусматривавший существование двух взаимосвязанных систем — системы общего образования и профессионального. Система проф. образования должна была строиться на основе развития, получаемого в системе общего образования, но с учётом того, что каждый уходящий из системы общего образования до её окончания мог найти место в системе проф. школ.

Основные пед. труды В.: «Учебный курс гимназий» (1866), «Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов» (1873), «Наша средняя общеобразовательная школа» (1903).

Соч. (кроме указанных выше): Очерки об общем образовании и системе народного образования в России, М., 1959.

Лит.: Струминский В. Я., Н. Х. Вессель как историк и теоретик «общественного училищеведения», в кн.: Вессель Н. Х., Очерки об общем образовании и системе народного образования в России, М., 1959, с. 5—44.

В. С. Аранский. Москва.

«ВЕ́СТНИК ВОСПИТА́НИЯ» — педагогический буржуазно-демократический журнал. Издавался в Москве с 1890 до 1917 (до 1901 по 8 номеров в год, а затем по 9). Журнал выступал со статьями по основным вопросам нар. образования: единая общеобразовательная школа, совместное обучение, преподавание на родном языке, расширение прав местных самоуправлений и т. п. Уделялось большое внимание детской психологии и экспериментальной педагогике, дидактике, физич. воспитанию и школьной гигиене; освещались проблемы реформы ср. школы, вопросы высшей школы и внешкольного образования. Значительное место занимал отдел «Критика и библиография», в к-ром систематически помещались рецензии на педагогич. и уч. лит-ру, давалась хроника нар. образования. В журнале принимали участие: В. М. Бехтерев, В. П. Вахтеров, А. Е. Грузинский, А. П. Нечаев, В. П. Острогорский, Д. Д. Семёнов, И. А. Сикорский, Д. И. Тихомиров, Н. В. Чехов, Ф. Ф. Эрисман и др.

«ВЕ́СТНИК ВЫ́СШЕЙ ШКО́ЛЫ» — ежемесячный журнал Министерства высшего и среднего специального образования СССР. Выходит в Москве с апреля 1941 (с перерывом с июня 1941 по июль 1945); до 3—4-го номера 1946— орган Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР. В журнале освещаются уч.-организационные и научно-методич. вопросы, публикуются рецензии на учебники, руководства и методич. пособия, информация о деятельности союзного и республиканских министерств и комитетов высшего и среднего специального образования. С апреля 1940 по июнь 1941 в «В. в. ш.» помещались официальные материалы: постановления правительства, приказы, решения Высшей аттестационной комиссии. См. также *«Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР»*.

«ВЕ́СТНИК ПРОСВЕЩЕ́НИЯ» — ежемесячный общественно-педагогический журнал, орган Московского отдела народного образования (МОНО). Выходил с 1922 по 1929 (в 1922—10 номеров). Журнал освещал пед. практику опытных учреждений и массовых школ, вопросы общепедагогич. характера, проблемы образования взрослых, политпросветработы, положение школы и новейшие пед. течения за рубежом; много места отводилось пед. хронике и библиографии. В 1929 особое внимание уделялось вопросам проф. обучения. В работе журнала принимали участие многие сов. педагоги. «В. п.» —интересный источник для изучения истории сов. нар. образования.

С 1930 вместо журнала «В. п.» начал выходить журнал «За коммунистическое воспитание» (1930—35), орган Моск. областного и гор. отделов нар. образования.

ВЕ́ТРЯНАЯ О́СПА, ветрянка, — заразная детская болезнь, вызываемая фильтрующимся вирусом. Обычно ветрянкой болеют дети до 10 лет, после чего остаётся иммунитет к ней на всю жизнь; в более позднем возрасте В. о. болеют очень редко. Вирус В. о. отличается большой нестойкостью, но в то же время

и большой летучестью. Заражение происходит капельно-воздушным путём (мелкими брызгами слизи, выделяемой больным В. о. при кашле и разговоре) при непосредственном контакте с больным. Через вещи и третье лицо В. о. не передаётся. Инкубационный период (т. е. время от момента заражения до выявления признаков заболевания) — 13—17 дней (может быть до 3 недель). Заболевание начинается повышением температуры до 38°—39° (иногда температура может оставаться нормальной). Почти одновременно на коже туловища и головы, реже на коже конечностей и слизистых оболочек появляются красные сыпинки. Высыпание продолжается в течение 5—6 дней и сопровождается зудом. В центре сыпинок образуются пузырьки, к-рые нагнаиваются, а затем подсыхают с образованием корочек, к-рые постепенно отпадают (к 15—20-му дню). Больной ребёнок заразен от начала заболевания до отпадения корок, т. е. ок. 3 недель. На всё это время он должен быть изолирован. Особого лечения В. о. не требует. Во время лихорадки ребёнка следует держать в постели; нужно следить за чистотой тела, предупреждать расчёсы (коротко стричь ногти, маленьким детям надеть матерчатые рукавички, зашить рукавчики у рубашки и т. п.); гнойнички смазывают крепким раствором бриллиантовой зелени, ментола. После отпадения корок ребёнок может быть допущен в детский коллектив. Дезинфекции помещения, где находился больной, ввиду нестойкости вируса не требуется.

ВЕЧЕРА́ ШКО́ЛЬНЫЕ — одна из форм *внеклассной работы*. Способствуют всестороннему развитию уч-ся, расширяют их кругозор, будят самостоятельность мысли, жажду знания. В. ш. — средство организации разумного *досуга детей*. План проведения В. ш. разрабатывается комсомольской и пионерской организациями вместе с учителями школы. Чтобы избежать скучных, формальных вечеров-мероприятий, к-рые могут причинить лишь вред воспитанию школьников, организаторы В. ш. стремятся найти посильное и интересное занятие для возможно большего числа уч-ся, пробудить детскую инициативу.

Велика роль пед. коллектива в организации В. ш. Учитель — не безучастный, сторонний наблюдатель, а советчик и помощник ребят в подготовке и проведении В. ш. Эти вечера сближают учителя и учеников, помогают крепнуть хорошей, настоящей дружбе между воспитателем и воспитанниками. Легче и плодотворнее становится и учебная работа учителя.

Формы и темы В. ш. очень разнообразны. Широко распространены В. ш., посвящённые годовщине Великой Окт. социалистич. революции, дню рождения В. И. Ленина, дню Конституции СССР, дню Советской Армии, дню 8 марта, празднику 1 мая, дню советской печати. На этих В. ш. уч-ся выступают с докладами или приглашают квалифицированных лекторов. Ребята рассказывают о своих достижениях в учёбе и труде. Заканчивается вечер концертом самодеятельности или спектаклем школьного театра.

Интернациональные В. ш. организуются обычно школьным интернациональным клубом или активом при комитете ВЛКСМ. Они помогают воспитывать у детей чувство дружбы и уважения к другим народам, стремление активно участвовать в борьбе за мир. На этих В. ш. ребята знакомятся с искусством и литературой, наукой и техникой зарубежных стран (см. *Интернациональное воспитание*). Выступают и школьники и зарубежные друзья. Иногда проводятся В. ш., посвящённые стране, язык к-рой изучается в данной школе. Уч-ся на иностранном яз. приветствуют гостей, читают стихи, поют песни. В зале организуется выставка книг на иностранном яз., писем, открыток и сувениров, полученных уч-ся от зарубежных друзей.

В. ш. на морально-этич. темы организуются комитетом комсомола школы. Готовят их комсомольские группы, к-рые составляют программу В. ш. в соответствии со своими интересами. Большой интерес вызывают у старшеклассников В. ш. на такие, напр., темы: «Как будут жить люди при коммунизме»; «Как ты понимаешь новый закон человеческих отношений: „Человек человеку — друг, товарищ и брат"», и т. д. На такие вечера уч-ся приглашают интересных людей: старых коммунистов, Героев Советского Союза, Героев Социалистического Труда, рабочих, писателей, лётчиков-космонавтов, выступают сами, высказывая свои взгляды, своё отношение к жизни. Старшеклассники называют эти вечера «Разговор по душам».

Вечера встреч с членами бригад коммунистического труда укрепляют связь школы с жизнью, с практикой коммунистич. строительства, дружбу между уч-ся и коллективом предприятия. Младшее поколение учится у старшего, как надо жить и трудиться. На В. ш. производственники рассказывают уч-ся о своей борьбе за право называться бригадой коммунистич. труда. Ребята делятся своими мыслями и чаяниями, говорят об успехах и неудачах в учёбе и труде, советуются со старшими товарищами. После дружеского разговора — концерт самодеятельности молодёжи предприятия и уч-ся.

Тематика антирелигиозных вечеров весьма разнообразна: «О суевериях и предрассудках», «Сны и сновидения», «Химия вокруг нас», «Наука и религия» и т. д. На этих вечерах демонстрируются кино и диафильмы, ставятся опыты. В целях антирелигиозной пропаганды среди населения на эти вечера приглашаются родители уч-ся (см. *Атеистическое воспитание*).

На тематич. литературных, математических и других вечерах *предметные кружки* как бы отчитываются о проделанной работе. Эти В. ш. способствуют углублённому изучению уч. предмета, развитию познавательных способностей уч-ся. Ребята под руководством учителя готовят доклады, проводят опыты и т. д. На этих В. ш. могут присутствовать не только те, кто изучает данный предмет, но и уч-ся младших классов: они знакомятся с курсом, к-рый им предстоит изучать. Идейность и научность содержания программы В. ш. сочетаются с занимательностью и популярностью изложения. Участие в тематич. В. ш. учёных, инженеров, квалифицированных производственников, мастеров высоких урожаев, деятелей искусств помогает выявить интересы и склонности уч-ся, способствует правильному выбору ими будущей профессии (см. *Профессиональная ориентация*).

Вечера школьной самодеятельности являются смотром работы художественных кружков. Это вечера песни, поэзии, драматич. искусства (в т. ч. театра кукол), балета, эстрады, любителей кино и др. На этих вечерах формируются художественные вкусы уч-ся, выявляются талантливые, художественно одарённые дети. Лучшие классные коллективы и отдельные участники самодеятельности награждаются призами (см. *Художественная самодеятельность детей*).

Ежегодно проводятся в школах: выпускные вечера, вечера встречи с выпускниками школы прошлых лет, новогодние балы, новогодние ёлки для младших школьников, весенние «ситцевые балы» и т. п. К «ситцевому балу» девочки старших классов шьют нарядные ситцевые платья, а мальчики готовят им маленькие сувениры. В конце вечера жюри из учителей, родителей и уч-ся присуждает премии за лучшее ситцевое платье. Это весёлый, полный радости, юности и смеха весенний школьный вечер.

Надо периодически организовывать вечера отдыха. Ведь молодёжи иногда хочется отдохнуть, не слушая докладов, не выступая самим, хочется посмеяться,

побыть вместе. На таком вечере можно услышать весёлую, остроумную шутку, принять участие в интересной массовой игре, спеть вместе с товарищами, ответить на головоломные вопросы *викторины*. Такие вечера учат культурно и весело отдыхать.

Вечера для родителей организуются в школах 3—4 раза в год. Обычно эти вечера начинаются с доклада на пед. тему, иногда с беседы врача, а заканчиваются детской художественной самодеятельностью; устраиваются выставки детского творчества (см. *Выставки школьные*). Такие вечера способствуют сближению родителей и учителей, поднимают авторитет школы в глазах населения. Вечера вопросов и ответов на политич., пед., лит. и др. темы проводятся для уч-ся и для родителей.

Лит.: Белобородова В. К., Праздники в школе, М., 1957; Дембинский С. И., Школьные вечера, посвящённые живописи, М., 1959; Державина М. С., Вечера физики и техники в средней школе, М., 1960; Бессонов Л. П., Литературные кружки и литературно-музыкальные вечера в средней школе, Л., 1960; Терехов М. М., Хрестоматия по внеклассной работе. Школьные исторические вечера, 2 изд., М., 1961.

Р. Д. Брусничкина. Москва.

ВЕЧЕ́РНЕЕ ОБУЧЕ́НИЕ — одна из форм обучения молодёжи и взрослых без отрыва от трудовой деятельности. В СССР В. о., как и *заочное обучение*, является огранич. частью общей системы нар. просвещения и позволяет всем трудящимся (от 16 лет и старше) получать как общее среднее, так и специальное среднее и высшее образование. Термин «В. о.» условен: занятия в вечерних (сменных, сезонных) школах, вечерних ср. спец. и высших уч. заведениях (а также на вечерних ф-тах и отделениях) проводятся и в дневное время, когда это удобно уч-ся и студентам по условиям их производственной работы.

Начало В. о. в дореволюционной России было положено открытием в сер. 19 в. *воскресных школ*, к-рые ставили своей задачей первоначальное обучение неграмотных и малограмотных взрослых. В конце 19 в. и особенно в начале 20 в. воскресные школы, в к-рых занятия велись лишь один раз в неделю (по воскресеньям), стали постепенно заменяться воскресно-вечерними и *вечерними школами* для взрослых с занятиями 2—3 раза в неделю. Среди таких школ, обслуживавших рабочих, большую популярность в 90-е гг. 19 в. приобрела Смоленская школа в Петербурге, где преподавала Н. К. Крупская. Ко времени революции 1905 в России насчитывалось ок. 80 воскресных школ и св. 500 воскресных и вечерних курсов для рабочих. Революционные социал-демократы использовали воскресные школы в целях политич. воспитания рабочих. Царское правительство стремилось заглушить всякую инициативу по организации внешкольного образования, исходившую от революционно настроенной интеллигенции.

После Вел. Окт. социалистич. революции В. о. получило широкое развитие и было использовано во всех звеньях системы народного просвещения. Прежде всего через В. о. осуществлялась грандиозная задача *ликвидации неграмотности* и малограмотности среди взрослого населения. Были организованы различного типа вечерние школы для взрослых рабочих и подростков (напр., *школы грамоты*). В 1924—25 для повышения общеобразовательного и политич. уровня трудового крестьянства были организованы вечерние одногодичные крестьянские курсы, аналогичные курсы организовывались в городах для рабочих. Работали вечерние школы повышенного типа для взрослых, вечерние профессионально-технич. курсы для рабочих, вечерние *рабочие факультеты* (рабфаки), окончание к-рых давало право поступления в вузы; вечерние рабфаки явились тем звеном в системе нар. образования, к-рое способствовало созданию в короткий срок кадров сов. интеллигенции из рабочих.

В годы Вел. Отечеств. войны (1941—45) были организованы вечерние *школы рабочей молодёжи* и *школы сельской молодёжи*, где стала учиться молодёжь, к-рая была вынуждена оставить школу в связи с тяжёлыми условиями военного времени. Законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) определены пути развития системы вечерних общеобразовательных школ.

Вечерние (сменные) школы охватывают обучением трудящихся, к-рые ранее не получили законченного семилетнего или ср. образования, и часть молодёжи, окончившей восьмилетнюю школу. Вечерние (сменные) школы стали одним из основных типов ср. уч. заведений. Структура вечерних школ по сравнению со школами рабочей и сельской молодёжи изменилась. Вместо начальных, семилетних и ср. школ рабочей и сельской молодёжи установлен один тип вечерней школы — *вечерняя (сменная) средняя общеобразовательная школа*, в составе к-рой нек-рое время сохранятся также 3-, 8-е классы. Обучение в вечерней (сменной) школе осуществляется без отрыва от производства. В зависимости от конкретных условий работы уч-ся на производстве (сменность, сезонный характер работы и т. д.) занятия в такой школе могут проводиться как в вечернее, так и в дневное время или могут быть сосредоточены в период, свободный от работы на производстве (сезонные школы в сельских местностях, в речном флоте и др.).

Уч. планы для вечерних (сменных) школ представляют широкие возможности для улучшения организации учебно-воспитательной работы.

Для 5—8-х классов вечерних (сменных) школ разработаны особые программы по всем уч. предметам. На основе этих программ создаются специальные учебники для вечерних и заочных школ.

Для лиц, успешно обучающихся без отрыва от производства в вечерних (сменных, сезонных) и заочных школах, установлен сокращённый рабочий день или сокращённая рабочая неделя. В период экзаменов уч-ся вечерних школ предоставляется дополнительный отпуск по месту работы с сохранением заработной платы.

Вечерние общеобразовательные школы дают уч-ся тот же объём знаний и по окончании те же права, что и дневные школы.

Сеть школ для работающих на производстве и количество уч-ся в них непрерывно растут. В 1958/59 уч. г. в СССР было ок. 10 тыс. самостоятельных вечерних (сменных) школ, а всего, включая школы, при к-рых организованы классы для обучения без отрыва от производства, и заочные школы, —15,5 тыс. В этих школах обучалось 1,9 млн. чел. К 1962/63 уч. г. количество школ достигло 29 тыс., в т. ч. ок. 12 тыс. самостоятельных; численность уч-ся возросла почти вдвое ок. 4 млн. чел.

А. А. Черников. Москва.

В системе ср. спец. образования также имеется широкая сеть вечерних техникумов, вечерних отделений и филиалов техникумов. Подготовка специалистов осуществляется в системе В. о. по самым различным специальностям. На начало 1962/63 уч. г. в ср. спец. уч. заведениях обучалось 489 тыс. уч-ся вечерников; прием в 1962 составил 141,4 тыс. чел.

Срок обучения в вечерних ср. спец. уч. заведениях (филиалах и отделениях)—4—5 лет. Посещение занятий (16 час. в неделю) обязательно. На младших курсах занятия проводятся преимущественно в форме уроков и практич. занятий под руководством преподавателя; на старших курсах, кроме того, читаются лекции. Экзамены сдаются в зимнюю и весеннюю сессии. Завершается обучение сдачей гос. экзаменов или защитой дипломных проектов.

Сеть вечерних ср. спец. уч. заведений и вечерних отделений стационарных техникумов и училищ (по

состоянию на конец 1962) характеризуется следующими цифрами:

Наименование ср. спец. уч. заведений (техникумы и уч-ща)	Число самостоят. вечерних ср. спец. уч. заведений	Число вечерних отделений при стационарных ср. спец. уч. заведениях
Промышленности, строительства, транспорта, связи и с. х-ва	259	810
Экономич., финансовые, статистич. и торговые	—	37
Здравоохранения и физич. культуры	—	161
Просвещения, искусства, кинематографии	—	144
Всего	259	1152

В. о. в системе *высшего образования* возникло при Сов. власти, когда народное х-во испытывало большой недостаток в специалистах высшей квалификации. К 1940 в СССР было создано 8 самостоятельных вечерних ин-тов и ряд вечерних отделений. В. о. в вузах проводилось преимущественно по гуманитарным специальностям.

После Вел. Отечеств. войны 1941—45 система В. о. стала быстро развиваться гл. обр. за счёт организации вечерних отделений и факультетов при высших технич. уч. заведениях.

Количественный рост вечерних вузов, вечерних ф-тов и отделений вузов, включая филиалы и отделения на предприятиях:

Уч. гг.	Количество		Контингент студентов (тыс. чел.)	
	вузов	ф-тов и отделений	всего	во втузах
1940/41	8	127	26,9	13,3
1950/51	5	117	27,3	14,8
1958/59	9	300	153,3	116,7
1961/62	10	360	307,5	229,7
1962/63	8	483	374	275,9

Сеть высших вечерних уч. заведений и вечерних ф-тов (отделений) вузов по типам вузов (по состоянию на конец 1962):

Наименование вузов	вечерние вузы	вечерние ф-ты (отделения)
Ун-ты, экономич., юридич., пед., лит., библиотечные	—	133
Втузы	8	247
С.-х., лесотехнич. и лесные	—	7
Искусств	—	39
Мед., физич. культуры и спорта	—	57
Всего	8	483

Выпуск специалистов из вечерних вузов, вечерних ф-тов (отделений) составил (в тыс. чел.): в 1940 — 4,4; в 1958 — 8,7; в 1950—2,0; в 1959—13,2; в 1962—22,5.

За последние годы подготовка специалистов через вечернюю систему обучения значительно расширилась, особенно в восточных районах РСФСР и в союзных республиках. Так, число обучающихся по системе В. о. в вузах Узб. ССР в 1962/63 уч. г. уже составляло 10,9 тыс. чел., или 19,2% к контингенту обучающихся на дневных отделениях, а в вузах Груз. и Азерб. ССР — 14,6 тыс., или 32,6% к контингенту дневных отделений. Открыт ряд вечерних ф-тов и отделений вузов непосредственно на крупных предприятиях и стройках.

Приём в вечерние вузы (ф-ты) в 1961/62 уч. г. составил 93,1 тыс. чел., а в 1962/63 уч. г.—102,3 тыс. человек.

Система В. о. предусматривает подготовку кадров в основном по тем же специальностям, что и в дневных вузах. Срок обучения примерно на 1 год больше, чем в дневных вузах, но не свыше 6 лет. Студенты учатся без отрыва от производства, за исключением периода подготовки к сдаче гос. экзаменов или защиты дипломного проекта (работы). Как правило, уч. занятия проводятся 4 раза в неделю по 4 часа. Уч. план строится с таким расчётом, чтобы в первую очередь обеспечить изучение научно-теоретич. дисциплин в необходимом объёме. Спец. дисциплины изучаются с учётом того, что студенты работают на производстве по изучаемой в вузе специальности. Уч. занятия проводятся в форме лекций, практических, лабораторных и семинарских занятий. Сохраняются все виды уч. практики, принятые в дневной системе обучения, если они не могут быть освоены в процессе работы на производстве. Студенты выполняют курсовые проекты и курсовые работы. Два раза в год сдаются экзамены и зачёты. Производственная практика уч. планом не предусматривается. Подготовка заканчивается выполнением и защитой дипломных проектов (в технич. вузах) или дипломных работ или же сдачей гос. экзаменов; в ун-тах, кроме гос. экзаменов, выполняются и защищаются также дипломные работы.

Специалисты, окончившие вечерние высшие и средние специальные уч. заведения, получают наравне с окончившими дневные уч. заведения диплом единого образца с присвоением им соответствующей квалификации.

В вечерних высших и ср. спец. уч. заведениях могут обучаться все трудящиеся без ограничения возраста. В вузы принимаются лица, имеющие законченное ср. образование, в техникумы — среднее и неполное среднее (8 классов). В число студентов зачисляются лица, к-рые наиболее успешно выдержали вступительные экзамены. Преимущественным правом на зачисление пользуются лица, работающие по профессии, родственной избранной специальности. Нек-рые льготы при поступлении в вечерние вузы и средние специальные учебные заведения предоставляются участникам Вел. Отечеств. войны и демобилизованным из Советской Армии и Военно-Морского Флота.

Руководителям предприятий и учреждений разрешено предоставлять рабочим и служащим, допущенным к вступительным экзаменам, дополнительный отпуск без сохранения заработной платы.

В соответствии с законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) и постановлением Совета Министров СССР (1959) с 1959/60 уч. г. для успешно обучающихся студентов вечерних высших и ср. спец. уч. заведений (ф-тов, отделений) установлены дополнительные отпуска с сохранением заработной платы на период выполнения лабораторных работ, сдачи зачётов и экзаменов: для обучающихся на 1-м и 2-м курсах в вечерних вузах — 20 календарных дней, в вечерних техникумах — 10 календарных дней ежегодно; для обучающихся на 3-м и последующих курсах в вечерних вузах — 30 календарных дней, в вечерних техникумах — 20 календарных дней ежегодно; на период сдачи гос. экзаменов в вечерних высших и ср. спец. уч. заведениях — 30 календарных дней; на период подготовки и защиты дипломного проекта (работы) студентам вечерних вузов — 4 месяца и уч-ся вечерних техникумов — 2 месяца. При этом размер заработной платы, сохраняемой на время указанных отпусков,

определяется из расчёта среднемесячной заработной платы за последние 12 месяцев работы перед отпуском, но не свыше 100 руб. в месяц для студентов вузов и 80 руб. для уч-ся техникумов. На период дипломного проектирования и сдачи гос. экзаменов студенты зачисляются на гос. стипендию. Кроме того, студентам-вечерникам на период 10 уч. месяцев перед началом выполнения дипломного проекта (работы или сдачи гос. экзаменов) установлен еженедельно 1 свободный от работы день для подготовки к занятиям, с оплатой его в размере 50% получаемой заработной платы. По желанию студентов им могут быть предоставлены ещё 1—2 свободных от работы дня в неделю без сохранения заработной платы. Обучающимся на последних курсах может быть предоставлен дополнительный месячный отпуск без сохранения заработной платы для ознакомления непосредственно на производстве с работой по избранной специальности и подготовки соответствующих материалов к дипломному проекту; на этот период студенты зачисляются на стипендию на общих основаниях.

См. также статьи *Высшее образование*, *Профессиональное образование*, *Среднее образование* и статьи об отдельных отраслях образования. *С. И. Зиновьев.* Москва.

ВЕЧЕ́РНИЕ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие учебные заведения, осуществляющие подготовку специалистов высшей квалификации без отрыва от производства по вечерней системе обучения (см. *Вечернее обучение*). Кроме В. и., в СССР при большинстве вузов имеются вечерние ф-ты (отделения). В. и. организованы гл. обр. в местах, где сосредоточены крупные промышленные предприятия. Наряду с отраслевыми имеются политехнические и индустриальные В. и.

В 1963 в СССР действовало 8 самостоятельных В. и. и 379 вечерних ф-тов (отделений) при дневных вузах. Все В. и. относятся к группе технич. вузов: Комсомольский-на-Амуре политехнический, Краматорский и Норильский индустриальные, Луганский машиностроительный, Московский металлургический и др. В ряде В. и. имеется аспирантура.

Срок обучения в В. и. на один год больше, чем в дневных. Выпускники В. и., наравне с окончившими дневные ф-ты вузов, получают диплом единого образца с присвоением им соответствующей квалификации.

См. также *Машиностроительные и механические институты*, *Металлургические и горнометаллургические институты*, *Политехнические и индустриальные институты*.

ВЕЧЕ́РНИЕ (СМЕ́ННЫЕ) СРЕ́ДНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ШКО́ЛЫ — один из основных типов общеобразовательных учебных заведений в СССР, дающих полное среднее образование без отрыва от производства.

В соответствии с постановлением СНК СССР от 15 июля 1943 «Об обучении подростков, работающих на предприятиях» были созданы школы для обучения подростков без отрыва от производства. В 1944 эти школы были переименованы в школы рабочей молодёжи; наряду с ними были созданы школы сельской молодёжи (постановление СНК СССР от 6 июня 1944 «Об организации вечерних школ сельской молодежи»).

Законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) было установлено, что школы рабочей и сельской молодёжи — В.(с.) с. о. ш.—являются одним из осн. типов уч. заведений, дающих полное ср. образование.

В 1960 органам нар. образования было разрешено создавать при вечерних (сменных) школах классы с ускоренным сроком обучения, в к-рых рабочие, имеющие нач. образование, значительный жизненный и производственный опыт, получили возможность за-

кончить 8-летнюю школу, вместо четырёх, в два с половиной года.

Особенно возросла роль вечерних (сменных) школ в системе нар. образования после XXII съезда КПСС. В Программе КПСС поставлена задача в течение ближайшего десятилетия осуществить в стране обязательное 8-летнее обучение молодёжи, занятой в нар. х-ве и не имеющей соответствующего образования.

В зависимости от конкретных условий работы уч-ся на производстве занятия в школе могут проводиться как в утреннее, так и в вечернее время, могут быть сосредоточены в период, свободный от работы на производстве.

При наличии достаточного количества уч-ся вечерние (сменные) школы могут организовываться при промышленных и транспортных предприятиях, стройках, совхозах, ремонтно-технич. станциях, колхозах. При нек-рых вечерних (сменных) школах организуются заочные отделения (см. *Заочные школы*).

Для оказания систематич. помощи вечерним (сменным) школам в организации обучения молодёжи без отрыва от производства при отделах нар. образования создаются постоянные комиссии содействия, в состав к-рых входят директора школ, представители предприятий, партийных, профсоюзных, комсомольских и др. организаций. В тех случаях, когда в школе обучаются рабочие одного предприятия, комиссия содействия создаётся при данном предприятии.

Продолжительность уч. года в вечерних (сменных) школах — 36 недель. Сроки начала и окончания уч. года в сезонных школах определяются мин-вами просвещения, краевыми, областными отделами нар. образования в зависимости от конкретных условий, при сохранении установленной продолжительности уч. года.

Уч-ся 5—8-х классов вечерней (сменной) школы занимаются по программам и учебникам, составленным специально для них с учётом их возраста и опыта, учащиеся 9—10-х классов занимаются по программам и учебникам массовых школ. Особенностью процесса в вечерних (сменных) школах является значительный удельный вес самостоятельной работы уч-ся, в связи с чем в уч. плане предусматриваются спец. консультации для уч-ся. См. также *Вечернее обучение*.

ВЕЧЕ́РНИЕ ШКО́ЛЫ взрослых. Школы такого типа появились в России в 70-х гг. 19 в. в городах и сельских местностях. Их программы и сроки обучения были различны. В 70—80-е гг. получили распространение вечерние повторительно-дополнительные курсы по программе нач. школ при гор. училищах и земских школах. В 80-е гг. и особенно 90-е гг. в столицах и промышленных центрах стали появляться общеобразовательные и спец. В. ш. для рабочих. Их появление было вызвано потребностью быстро развивавшейся в то время пром-сти в технически обученных рабочих; фабриканты и заводчики стали открывать В. ш. при своих фабриках и заводах. Особенно активную роль в организации В. ш. для рабочих сыграло Русское технич. об-во. Во 2-й пол. 90-х гг. оно открыло в Петербурге, Москве, Харькове, Баку и других городах ряд общеобразовательных и профессионально-технич. В. ш., с более обширной программой; в них преподавались география, история, русский язык, математика, химия, физика, биология, законоведение, политич. экономия, черчение, рисование, теория паровых котлов и машин, электротехника и др.

Большим авторитетом среди рабочих пользовались такие В. ш., как Смоленская школа за Невской заставой в Петербурге. Марксисты использовали эти школы для связи с рабочими, для организационной и агитационно-пропагандистской партийной работы. Так, в 1-й пол. 90-х гг. группа марксистов, в числе к-рых была Н. К. Крупская, работала преподавателями в Смоленской школе; многие ученики этой школы, подготовленные ими, вошли в рабочий марксистский кружок, руководимый В. И. Лениным.

После Вел. Окт. социалистич. революции стала создаваться широкая сов. система *школ взрослых*, начиная с пунктов ликвидации неграмотности и школ для малограмотных, в к-рых занятия проводились по вечерам. См. также *Вечернее обучение*, *Школа рабочей молодёжи*, *Школа сельской молодёжи*. *Л. С. Фрид.* Москва.

ВЕЧЕ́РНИХ (СМЕ́ННЫХ) И ЗАО́ЧНЫХ СРЕ́ДНИХ ШКОЛ ИНСТИТУ́Т — научно-исследовательское учреждение в составе *Академии педагогических наук РСФСР*. Создан в Ленинграде в 1960. Ин-т изучает перспективы образования взрослых в СССР, наиболее рациональные организационные формы вечернего и заочного образования, исследует вопросы содержания и методики обучения и воспитания уч-ся вечерних и заочных школ. В целях определения перспектив образования взрослых ин-т проводит выборочные обследования уч-ся вечерних и заочных школ, изучает состав населения и его культурный уровень по возрастным, половым и социальным группам, динамику развития сети вечерних и заочных школ и её порайонные особенности.

Ин-т разрабатывает разнообразные и гибкие формы обучения, обеспечивающие возможность для всех желающих сочетать работу на производстве с учёбой. Большое значение придаётся вопросу о формах организации школы для сельской местности. Ин-т проводит экспериментальные исследования по вопросам взаимосвязи формирования знаний с жизненным и производственным опытом уч-ся, а также по вопросам методики, организации и руководства самостоятельной работы уч-ся. Эти исследования в сочетании с обобщением передового пед. опыта позволяют разрабатывать специфические для вечерней школы программы, учебники, учебно-методич. пособия, отличные от массовых школ, учитывающие возраст, пол, условия работы и учёбы уч-ся. Аналогичные исследования ин-т проводит и по заочной школе.

Особой проблемой, над к-рой работает ин-т, является нравственное воспитание уч-ся вечерней школы. Исследуется содержание и методы работы по воспитанию работающей молодёжи, формы связи и совместной работы школы, производства и семьи. Большое внимание уделяется изучению условий привлечения взрослых к обучению, сохранения контингента вечерних школ и борьбы с отсевом.

Наряду с н.-и. работой ин-т ведёт научно-практич. работу по оказанию помощи школам и органам нар. образования: проводит пед. чтения, семинары инспекторов, методистов, директоров и учителей вечерних и заочных школ и т. п. В соответствии со своими задачами и научной тематикой ин-т имеет в своём составе сектора по предметам, по повышению проф. квалификации, по общим вопросам психологии и педагогики взрослых, а также экспериментальные лаборатории при вечерней и заочной школах.

«ВЕЧЕ́РНЯЯ СРЕ́ДНЯЯ ШКО́ЛА» — двухмесячный журнал Министерства просвещения РСФСР. Выходит в Москве с 1958 (до 1 янв. 1961 под назв. «Общеобразовательная школа взрослых»). Журнал освещает вопросы организации обучения взрослых без отрыва от производства, руководства школами органами нар. образования и различные вопросы учебно-воспитательного процесса.

ВЗАИ́МНОЕ ОБУЧЕ́НИЕ — см. *Белл-ланкастерская система*.

ВИБРАЦИО́ННОЕ ОЩУЩЕ́НИЕ (от лат. vibratio— колебание, дрожание) — один из видов кожных ощущений; возникает при воздействии быстро следующих друг за другом прерывистых раздражений: вибрирующего камертона, прерывистой струи сжатого воздуха

и т. п. Слишком большие частоты (1500 и больше колебаний в сек.) различаются плохо. Высокой степени развития В. о. достигает у глухих и слепоглухонемых, к-рым оно до нек-рой степени может заменить слух. В. о. может использоваться глухонемыми для восприятия звуков речи. При помощи прибора, переносящего вибрации речи на кожу, можно обучить глухих тактильному (осязательному) слуху. Только с помощью В. о. у глухого удаётся при обучении речи вызвать голос, научить его отличать звонкие согласные от глухих, дать нек-рое представление о звучании гласных и т. п. Известны случаи восприятия музыки путём прикосновения глухого рукой к крышке рояля.

ВИ́ВЕС (Vives), Хуан Луис (6. III. 1492—6. V. 1540)— испанский философ, психолог, педагог, один из видных просветителей и гуманистов эпохи *Возрождения*. Родился в Валенсии, долго жил и умер в Нидерландах. Вместе с другими идеологами поднимавшейся буржуазии В. принял энергичное участие в борьбе со схоластикой и в разработке философских, естественнонаучных и пед. проблем. Своими сочинениями в этих областях знания В. приобрёл широкую известность. Целью философии В. ставил исследование природы «посредством опыта и эксперимента». В психологич. работах он обосновывал новую, эмпирич. психологию. Особенно тщательно у В. разработано учение о памяти и ассоциациях. Главный психологич. труд — «О душе и жизни» («De anima et vita», 1538). Большое значение имели труды В. по педагогике: «О преподавании наук» (часть трактата «О науках» — «De disciplinis», 1531), где изложена общая система обучения; «О рациональных занятиях с детьми» («De ratione studii puerilis», 1523), посвящённая методике организации уч. работы. В диалоге «Мудрец» («Sapiens», 1522) В. осмеял схоластич. систему преподавания. Разрабатывая программу нового, гуманистич. образования, он требовал изучения классич. языков и литературы, введения курса истории и предметов реального образования, участия гос-ва в деле нар. образования, расширения женского образования. Материалистич. принципы в трудах В. переплетались с идеализмом и теологией.

Соч. в рус. пер.: Путеводитель к премудрости, СПБ, 1768. *В. Я. Струминский.* Москва.

ВИЗАНТИ́Я, Византийская империя (греч. Βυζάντιον, лат. Byzantium), — государство, возникшее в 4 в. в восточной части Римской империи; существовало до сер. 15 в. Столица — г. Константинополь.

Просвещение. Основу просвещения в В. составляли эллинистич. наука и образованность, распространённые в античной Римской империи. Они подверглись переработке в средневековом духе под сильным воздействием христианской церкви—господствующей церкви Византийского государства. Несмотря на многонациональный состав населения империи (греки, сирийцы, армяне, готы, славяне, евреи и т. д.), офиц. языком считался греческий. На греч. яз. велось и преподавание в школах, существовавших в многочисленных городских центрах по всей обширной территории империи — в Афинах, Александрии, Антиохии, Газе, Бейруте, Трапезунте, Никее, Константинополе и т. д. Наибольшей славой в первые века империи пользовались Афинская школа, хранившая традиции платоновской философской Академии, Александрийская мед. и философская школа, риторич. школы Газы и Кесарии, Школа права в Бейруте. Все они располагали большими б-ками. После закрытия Афинской и Александрийской школ первостепенную роль стала играть Константинопольская школа (с 425 — университет), к-рая пользовалась покровительством императорской власти. В 5 в. в ун-те вели преподавание св. 30 профессоров, обучавших студентов греч. и лат. грамматике, софи-

стике, риторике, праву и философии. Ун-т просуществовал с перерывами до 15 в. Периоды наибольшего его расцвета относятся к 5—6 вв., 9—10 вв. и 11 в. В 1-й пол. 11 в. ун-т был разделён на два уч. заведения — высшую школу философии во главе с известным византийским писателем Михаилом Пселлом и высшую школу права, к-рой руководил Иоанн Ксифилин. Наряду с ун-том, в 6 в. в столице была организована высшая богословская патриаршая школа. Во главе этой школы стоял т. н. вселенский учитель. Богословские школы существовали и в других городских центрах, напр. в Эдессе. Имелись школы и при монастырях; наиболее крупные школы получали дотации из императорской казны. Особой поддержкой пользовались уч. заведения столицы. Профессора ун-та получали жалованье и были освобождены от уплаты налогов. Учителя городских школ содержались частично за счёт средств городских курий. Обучение было платным и потому доступным лишь ограниченному кругу состоятельных лиц. Широко было развито домашнее образование, в т. ч. женское. В Византии известно немало образованных женщин-писательниц, историков, гимнографов, поэтесс. Система образования претерпела значительные изменения на протяжении тысячелетнего существования империи. Обычно обучение детей начиналось в 6—8-летнем возрасте. Преимущественное внимание в начальном периоде обучения уделялось орфографии, представлявшей значительные трудности из-за изменившегося произношения (звуки стали произносить без различия долготы и краткости гласных, иначе произносились двугласные и т. д.). Повседневная речь отличалась от литературной не только по произношению, но, частично, и по грамматич. строю. В 10—12 лет дети приступали к овладению грамматикой: обучение было основано на чтении античных авторов, анализе античной поэзии, метрического стихосложения. Это предварительное образование готовило уч-ся к усвоению правил риторики и изучению философии. Читали Платона, Аристотеля в переложениях, знакомились с сочинениями неоплатоников. Уч-ся затем переходили к овладению арифметикой (так называлась тогда математика), астрономией, музыкой (теорией и практикой пения). Вершиной знания считалось богословие, для изучения к-рого признавалось необходимым знать все прочие дисциплины.

Помимо общего образования, существовало и специальное. Имелись юридические и медицинские школы. Особенно хорошо известна система юридич. образования, к-рому в Византии уделялось очень большое внимание. Курс обучения праву продолжался 5 лет по спец. установленной (в особом законодательном постановлении 6 в.) программе. Для облегчения ознакомления уч-ся со сложным и обширным законодательством был издан спец. учебник — Институции имп. Юстиниана. До нашего времени дошло немало и других уч. пособий, составленных учителями школ. Сохранились, напр., краткие перечни историч. событий, краткие введения в философские сочинения античных философов, комментарии к античным авторам, алфавитные юридич. справочники к сводам законов, указатели параллельных мест в сочинениях юристов и т. д. Для справок служили толковые словари, напр. словарь Гезихия (7 в.), словарь Суды (10 в.). Многие из них остаются ещё не изданными. Целям просвещения служили разнообразные энциклопедии — энциклопедия с. х-ва (Геопоники), медицины, дипломатич. энциклопедии и т. д. О методике преподавания в школах дают возможность судить дошедшие до нас школьные тетради и лит. описания. Широко использовался лекционный метод с последующим опросом уч-ся. Устранялись собеседования, состязания в спорах, при к-рых участники были обязаны строго руководствоваться

правилами формальной логики. Сочинялись всевозможные переложения, комментарии к изучаемым текстам.

Копирование рукописей было особенно развито в монастырях, где имелись специалисты каллиграфы и миниатюристы, украшавшие книги заставками, орнаментами, инициалами, миниатюрами, поясняющими текст. Копировались сочинения «отцов церкви», «Священное писание», сочинения церковных и светских писателей, произведения агиографич. характера («жития святых») и т. д. Одним из важнейших центров распространения рукописной книги был Студийский монастырь в Константинополе. Византийские рукописи сохранили для науки произведения античных писателей, что сыграло огромную роль для последующего времени, в частности для просвещения эпохи *Возрождения*. Крупным центром поздневизантийской культуры, важным в этом отношении, явилась Мистра в Пелопоннесе.

Лит.: Успенский Ф. И., Очерки по истории византийской образованности, СПБ, 1891; Рудаков А. П., Очерки византийской культуры по данным греческой агиографии, М., 1917; Липшиц Е. Э., Очерки истории византийского общества и культуры VIII — первой половины IX в., М.—Л., 1961; Fuchs F., Die höheren Schulen von Konstantinopel im Mittelalter, Lpz., 1926; Hussey J. M., Church and learning in the Byzantine Empire, 867—1185, L., 1937; Buckler G., Byzantine education, в [сб.]: Byzantium. An introduction to East Roman civilization, ed. by N. H. Baynes and H. St. L. B. Moss, Oxf., [1961].

Е. Э. Липшиц. Ленинград.

ВИКТОРИНА школьная — познавательная игра, широко распространённая среди школьников. В. проводятся на классных и общешкольных вечерах, утренниках, пионерских сборах, на занятиях предметных и технич. кружков, в школьной стенной печати. Воспитательная и образовательная ценность В. в том, что они развивают находчивость и активность уч-ся, расширяют их кругозор, содействуют умственному воспитанию, развитию познавательных интересов и творческой смекалки, помогают выявить знания уч-ся в той или иной отрасли науки, техники, искусства. Увлекательная игровая форма В. повышает эмоциональный тонус, содействует лучшему усвоению содержания В.

В. могут быть: литературные, математич., научно-технич., музыкальные, спортивные и смешанные. Интерес уч-ся к В. и успех её зависит от удачно составленных вопросов и степени активности школьников. Вопросы могут ставиться в устной и письм. форме. Нередко вопросы, задаваемые в письм. форме, красочно оформляются на большом листе бумаги, иллюстрируются рисунками и предварительно вывешиваются для общего ознакомления. Интерес к таким вопросам возрастает, когда школьники принимают участие не только в их оформлении, но и в составлении, когда вопросы будят творческую мысль школьника, посильны и занимательны для него. Точная и ясная формулировка вопросов-требование обязательное. Степень сложности, количество предлагаемых вопросов зависят от возраста детей, уровня их подготовленности, их умственных возможностей. Чем старше дети, тем сложнее могут быть вопросы и тем больше их может быть предложено участникам игры.

В. в школе должна быть хорошо организована. Создаётся жюри, к-рое отвечает за успешное проведение В. В состав жюри обычно входят учителя и уч-ся. Жюри вовлекает в подготовку В. возможно более широкий круг уч-ся. Оно готовит вопросник, устанавливает премии для победителей, заботится о красочном оформлении объявления и специальных урн для ответов на вопросы, договаривается, где именно и когда будет проходить В. Класс или зал соответствующим образом оформляется. Перед началом один из членов жюри знакомит школьников с выработанными жюри правилами. Если В. ведётся устно, то допустимо обсуждение

нек-рых ответов, представляющее уч-ся возможность обменяться своими знаниями. Если уч-ся затрудняются ответить на заданный вопрос, необходима тактичная помощь учителя.

Когда В. проводится в письм. форме, ответы опускаются в урну или сдаются членам жюри. Через определённое время приём ответов прекращается. Жюри проверяет ответы и устанавливает победителей; подводит итоги В., особо отмечая умелые и достаточно полные ответы, а также затруднения в подготовке, недостатки в проведении, намечает меры к устранению недостатков в будущем. См. также *Конкурсы*.

С. И. Иванов. Воронеж.

ВИЛЬМАН (Willmann), Отто (24.IV.1839—1.VII.1920)— немецкий педагог, последователь И. Гербарта, пытавшийся объединить социальную и индивидуальную педагогику. Изучал философию и педагогику в Бреслау (Вроцлав) и Берлине, с 1872 — профессор Пражского ун-та. Активный приверженец католической философии. Основатель Союза христианской педагогики (1907).

В. разделяет педагогику на историческую, теоретическую и практическую. Основной функцией воспитания В. признавал передачу от поколения к поколению «вечных идей» и культурно-историч. традиций, средоточием к-рых являются религиозно-этич. нормы. Процесс обучения должен, по его мнению, сообразоваться не только с психологией уч-ся, но также и с логикой предметов, отражающих «вечные идеи». Содержание уч. процесса В. рекомендовал делить на чёткие части, связанные между собой по смыслу, что облегчает детям усвоение. Следующие друг за другом рассмотрение деталей, обзор в целом, запоминание небольшими частями и разнообразные упражнения должны, по мнению В., предотвратить схематизм и дидактич. хаос. Считая, что гербартовские ступени обучения страдают нечёткостью определений и смешением логич. и психологич. понятий, В. различает вместо этого три ступени усвоения (восприятие, понимание, применение), каждой из к-рых должна соответствовать особая форма обучения.

Соч.: Aus Hörsaal und Schulstube, 2 Aufl., Freiburg, 1912; Aristoteles als Pädagoge und Didaktiker, B , 1909; в рус. пер.— Дидактика как теория образования..., т. 1—2, М., 1904—08.

Лит.: Greißl G., O. Willman als Pädagoge und seine Entwicklung, Padeborn, 1916; Pohlw, O. Willman, der Pädagoge der Gegenwart, Düsseldorf, 1930; Krebs L. (Hrsg.), O. Willman zum Gedächtnis, Freiburg, [1942].

А. И. Пискунов. Москва.

ВИЛЬНЮССКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В. КАПСУКАСА — высшее учебное заведение, готовящее научные и педагогические кадры. Основан в 1579 как Вильнюсская академия, наделённая всеми университетскими правами и привилегиями. Академия вначале имела только 2 ф-та: богословский и философский, затем в 1641 были созданы еще 2 ф-та: юридический и медицинский. Деятельность академии в основном определялась интересами римско-католич. церкви. Управлял академией иезуитский орден. В 1773 одновременно с запрещением ордена в Литве прекратила свою деятельность и академия, к-рая была реорганизована в Высшую школу Литвы в составе двух ф-тов: физического и ф-та моральных наук. В 1796 Высшая школа была переименована в Главную Виленскую школу, которая с 1803 стала называться Виленским императорским ун-том. В состав ун-та входили ф-ты: физико-математический, медицинский, нравственных и политич. наук, литературы и искусства. Среди учёных старого Вильнюсского ун-та натуралист Г. Форстер, астрономы М. Почобутас и Я. Снядецкий, ботаник С. Юндзилас, анатом Л. Боянус, клиницист И. Франк, историк И. Лелевель и др. Среди воспитанников: поэты А. Мицкевич и Ю. Словацкий, историк С. Даукантас, монголовед О. Ковалевский, геолог И. Домейка и др. В 1832 ун-т был закрыт. Его мед. ф-т был превращён в Медико-хирургич. академию, а теологический — в духовную. В 1842 первая была переведена из Вильнюса в Киевский ун-т, где на её базе был учреждён мед. ф-т, вторая переведена в Петербург. С этого времени вплоть до 1919 в Литве не было ни одной высшей школы. В начале 1919 Сов. правительством Литвы был издан декрет о возрождении Вильнюсского ун-та, но в связи с оккупацией г. Вильнюса Польшей ун-т не был открыт. Вильнюсский ун-т возродился в 1940 после восстановления Сов. власти в Литве. В 1955 ун-ту было присвоено имя В. Капсукаса.

Ф-ты (1962/63 уч. г.): историко-филологич., юридич., экономич., физико-математич., химич., естественных наук, медицинский. Есть заочное и вечернее отделения, аспирантура. При ун-те — научная б-ка (ок. 1900 тыс. ед. хранения), астрономич. обсерватория (учреждена в 1753), ботанич. сад, виварий. В 1962/63 уч. г. в ун-те обучалось ок. 10 тыс. студентов. Преподавателей — 515, из них с учёной степенью или званием 197.

ВИНЕКЕН (Wyneken), Густав (р. 19.III.1875) — немецкий педагог. Выступил с проектами реформ школьного образования и воспитания молодёжи, основываясь на философских идеях классич. нем. идеализма. В 1906 в местечке Виккерсдорф (Тюрингия) совместно с педагогом П. Гехебом он основал «свободную школьную общину»— интернат типа «новых школ» (см. *Новое воспитание*). Школа, по В., должна организовывать коллективную жизнь детей, учитывая их интересы и потребности, способствуя развитию «молодёжной культуры». Школа в Виккерсдорфе управлялась совместно учителями и уч-ся. Дети вели всё хозяйство, работали в поле, саду, огороде, в мастерских. Цель трудовых занятий В. видел в выработке у детей технич. умений и навыков совместного труда. В. был решительным противником религиозного обучения и воспитания. В интернате осуществлялось совместное воспитание мальчиков и девочек. При всей прогрессивности его пед. деятельности В. в тогдашних условиях не вышел за рамки просветительства, не связывал развитие нар. образования с коренным преобразованием социального строя. В период Веймарской республики (1919—33) В. был одним из основателей «Общества друзей новой России». В. находился в Виккерсдорфе до 1931. В 1933 школа была распущена гитлеровцами. В наст. время В. живёт в Гёттингене (ФРГ). Он принадлежит к прогрессивным бурж. деятелям, выступающим против «холодной» войны.

Соч.: Schule und Jugendkultur, 15 Aufl., Jena, 1928; Der Kampf für die Jugend, Jena, 1919; Revolution und Schule, Lpz.—B.—Jena, 1924, в рус. пер.—Круг идей свободной школьной общины, М., 1922.

Лит.: Пинкевич А. П., Краткий очерк истории педагогики, 2 изд., Х., 1930; Klein G. W., Die freie Schulgemeinde Wickersdorf, Jena, 1921; Wickersdorf, Lauenburg, 1922; Cohn J., Gustav Wyneken, Lpz., 1923. *А. И. Пискунов.* Москва.

ВИННЕТКА-ПЛАН, правильнее Уиннетка-план (Winnetka Plan) — одна из систем организации учебно-воспитательной работы, возникшая в США в 1919—20. Получила своё наименование от селения Уиннетка (Winnetka, штат Иллинойс, близ Чикаго), в школах к-рого она была впервые применена. Создателем В.-п. был руководитель школ Уиннетки К. Уошберн (Washburne). Особенностью В.-п. является соединение *индивидуального обучения* с нек-рыми приёмами совместной коллективной работы уч-ся. Роль учителя сводится в основном к надзору за занятиями уч-ся.

Лит.: Новые системы образовательной работы в школах [Зап.] Европы и Сев. Америки, под ред. С. В. Иванова и Н. Н. Иорданского, М., 1930, с. 103—14, 128—55; Washburne C. W., Provisions for individual differences, marking and promotion, Wash., 1933.

ВИРЕНИУС, Александр Самойлович [19.IV(1.V).1832—28.III(10.IV).1910] — русский гигиенист, разрабатывавший вопросы школьной гигиены. Большое значение придавал исследованию физич. развития уч-ся, к-рое считал необходимым рассматривать в тесной связи

с умственным и нравственным. Изучал медико-санитарное состояние уч. заведений и уч-ся для выяснения влияния на здоровье уч-ся методов обучения, внешкольных занятий и т. п. Много внимания уделял пропаганде знаний по школьной и детской гигиене, деятельное участие принимал в работе Пед. музея в Петербурге, Рус. общества охраны нар. здравия и т. д.

Соч.: Гигиена учителя, СПБ, 1888; Рациональный способ письма на основании исследований последнего времени, 2 изд., СПБ, 1898; Заразные болезни в учебных заведениях, СПБ, 1888.

Лит.: Горшевский В. В., А. С. Виренчус [некролог], «Воспитание и обучение», 1910, № 6; Советов С. Е., Выдающийся школьный гигиенист А. С. Виренчус, «Гигиена и санитария», 1960, № 6.

ВИТВИЦКИЙ (Witwicki), Владислав (30.IV.1878—21.XII.1948) — польский психолог. Окончил Львовский ун-т (1900), там же получил звание доцента (1904). С 1919 до конца жизни заведовал кафедрой общей психологии Варшавского ун-та. Талантливый педагог и воспитатель, прекрасный лектор, он оказал большое влияние на многих своих учеников. Круг интересов В. был исключительно широк. Ему принадлежит св. 70 крупных работ, в т. ч. двухтомный учебник психологии для вузов, большим достоинством к-рого является создание чёткой системы польской психологич. терминологии, используемой до настоящего времени. В. занимался проблемами общей психологии, психологии личности, вопросами этики и эстетики. В числе его наиболее известных работ — «Психологический анализ амбиции» («Analiza psychologiczna ambicji», 1900), «К вопросу психологии личностных отношений» («Z psychologji stosunków osobistych», 1907), «Психологический анализ проявлений воли» («Analiza psychologiczna objawów woli», 1904), «Понятие интеллигентности» («Pojęcie inteligencji», 1938), «Психология и армия» («Psychologia a wojsko», 1938), «О типах характера» («O typach charakteru», 1939), «Беседы о нравственном поведении» («Pogadanki obyczajowe», 1957), «Анатомия для художников» («Anatomia plastyczna», 1944), «Перспектива в живописи» («Perspektywa malarska», 1946), «Сведения о стилях» («Wiadomości o stylach», 1934, 2 изд., 1959). Одна из наиболее прогрессивных работ В. — антиклерикальная книга «Вера просвещённых» впервые издана на франц. яз. («La foi des éclairés», P., 1939), т. к. по цензурным условиям она в то время в Польше не могла выйти. Польское издание вышло на 20 лет позже («Wiara oświeconych», W., 1959).

Лит.: Księga Pamiątkowa ku czci Władysława Witwickiego, Poznań, 1935; «Psychologia wychowawcza», 1949, № 1; Dąmbska I., Władysław Witwicki, «Przegląd Filozoficzny», 1949, № 1—2. *Э. А. Флешнер.* Варшава.

ВИТТОРИ́НО ДА ФЕ́ЛЬТРЕ (Vittorino da Feltre) (1378—2:II.1446) — итальянский педагог-гуманист эпохи Возрождения. Окончил университет в Падуе. В 1424 организовал при дворе герцога Мантуанского школу, в к-рой учились дети герцога и его приближённых, а также дети бедных родителей, содержавшиеся за счёт В. да Ф. Школа находилась в живописной местности, комнаты были просторными, светлыми, с фресками, изображавшими детские игры. Обстановка отличалась простотой и изяществом. Самим названием — «Дом радости» — В. да Ф. подчёркивал отличие своей школы от средневековой аскетической. Хорошо было поставлено физич. воспитание: дети занимались верховой ездой, плаванием, гимнастикой, фехтованием. Телесные наказания допускались лишь за проступки против нравственности. Изучались древние языки, римская и греч. лит-ра и математика, в преподавании к-рой применялись наглядные пособия и практич. работы. При обучении грамоте употреблялись буквы из цветного картона. Школа В. да Ф. пользовалась широкой известностью, а самого В. да Ф. называли «первым школьным учителем нового типа».

ВКУС — ощущение, возникающее при воздействии растворимых химич. веществ на вкусовые органы. Вкусовые ощущения могут быть сведены к 4 осн. группам: к ощущениям сладкого, кислого, солёного и горького. Вкусовой аппарат испытывает влияние со стороны других физиологич. систем и сам влияет на их деятельность. Существенную роль в этом взаимодействии играет нервная система в целом. Особенно тесно связан В. с *обонянием*. Общеизвестны значительные изменения вкусовых ощущений при временном выпадении обоняния при насморке или зажимании носа. Большое влияние на В. оказывают температурные ощущения, сильные болевые раздражения. В свою очередь вкусовые ощущения влияют на слуховой и зрительный аппараты, кровеносную систему, на секреторную и двигательную деятельность пищеварительного аппарата. От вкусовых ощущений в значительной степени зависит аппетит и процессы пищеварения. Чем вкуснее пища, тем лучше она переваривается и усваивается; невкусная пища может даже нарушить деятельность органов пищеварения. Это очень важно учитывать при организации *питания* детей и подростков.

Вкусовые органы, наряду с другими органами чувств, служат источником познания внешнего мира, могут обусловить приятный или неприятный эмоциональный фон самочувствия. Однако вкусовые ощущения в познавательной деятельности играют незначительную роль, поэтому у большинства людей чувствительность к различению В. невелика. Обычно тонкие оттенки В. в системе человеческого поведения играют очень подчинённую роль. Человек, живущий более или менее значительными общественными и культурными интересами, не культивирует вкусовые ощущения, живёт не для того, чтобы есть, а ест для того, чтобы жить и работать. Вместе с тем в тех случаях, когда тонкое различение В. жизненно важно, напр. в профессии дегустатора, развитие В. необходимо и может достигать очень высокой степени.

Лит.: Павлов И. П., Лекции о работе главных пищеварительных желез, ред. и статья К. М. Быкова, М.—Л., 1949; Кравков С. В., Взаимодействие органов чувств, М.—Л., 1948.

ВНЕКЛА́ССНАЯ РАБО́ТА — составная часть учебно-воспитательной работы школы, одна из форм организации досуга учащихся. Предоставляет широкие возможности для всестороннего развития уч-ся и подготовки их к жизни. К В. р. относятся разнообразные воспитательно-образовательные занятия с уч-ся. Они организуются и проводятся во внеурочное время пионерской, комсомольской организациями и другими органами детского самоуправления при активной помощи и тактичном руководстве со стороны пед. коллектива, особенно классных руководителей, воспитателей и старших пионервожатых (см. *Пионерская организация*, *Комсомольская организация* в школе, *Самоуправление детское*, *Классный руководитель*, *Вожатый*). Значительную помощь уч-ся в организации В. р. оказывают дворцы и дома пионеров и школьников, станции юных техников, натуралистов, туристов и другие внешкольные учреждения.

По своему содержанию В. р. очень разнообразна: общественно-политическая, образовательная, общественно-полезная, физкультурно-спортивная, занятия различными видами иск-ва.

Осн. формы организации В. р.: массовая работа (работа в *клубах школьных*, *вечера школьные*, *утренники*, *диспуты*, *конкурсы*, *викторины*, *экскурсии*, организация *выставок школьных* и *музеев школьных* и т. д.), *кружковая работа* (занятия уч-ся в технических, предметных и других кружках, спортивных секциях, ансамблях, оркестрах и т. д.), индивидуальные занятия (*внеклассное чтение*, *коллекционирование*, самостоятельные занятия техникой, музыкой, живописью, подготовка докладов и т. д.).

Между учебно-воспитательной работой, проводимой на уроках, и В. р. существует тесная взаимосвязь: учебные занятия, развивая у уч-ся интерес к знаниям, содействуют развёртыванию В. р. и, наоборот, внеклассные занятия, позволяющие уч-ся применить знания на практике, расширяющие и углубляющие эти знания, повышают успеваемость уч-ся и их интерес к учению. Однако В. р. не должна дублировать уч. работу, иначе она превратится в обычные дополнительные занятия.

В отличие от уч. работы В. р. организуется только на добровольных началах. Её содержание и формы определяются интересами и запросами уч-ся и во многом зависят от местных условий. В. р. часто проводится с уч-ся разного возраста, объединяет уч-ся старших и младших классов и тем самым способствует сплочению общешкольного коллектива, развивает товарищескую взаимопомощь, укрепляет дружбу между уч-ся.

В. р. эффективна только в том случае, если она проводится систематически, соответствует уровню развития уч-ся и является массовой, если внеклассные занятия разнообразны и увлекательны.

Лит.: Алпатов И. И., Внеклассная воспитательная работа в городской средней школе, М., 1949; Внеклассная работа в начальных классах средней школы, под ред. А. А. Яковлева, М., 1951; Вопросы внеклассной и внешкольной работы с детьми, Сб. статей, М., 1955; Внеклассная работа в школе, под ред. А. И. Прокофьевой, Воронеж, 1957; Из опыта воспитательной работы комсомольской и пионерской организаций в школе, под ред. И. П. Иванова, М., 1957; Брусничкина Р. Д., Руководство воспитательной работой в школе, М., 1958; Нравственное воспитание учащихся V—VIII классов. Из опыта внеклассной и внешкольной работы. [Сб. статей], сост. В. И. Большаков и А. Г. Уманский, М., 1960; Эстетическое воспитание во внеклассной работе, под ред. Т. Д. Пододовой, М., 1960; Водзинский Д. И., Внеклассная воспитательная работа, М., 1961; Конокотин Э. О., Новиков Л. М., Некоторые вопросы методики применения «Примерной программы воспитательной работы» в 9—11 классах, в сб.: Опыт применения «Программы воспитат. работы» с уч-ся V—XI классов, М., 1962. См. также лит. к статьям, посвящённым частным вопросам внеклассной работы (напр., *Вечера школьные*, *Внеклассное чтение*, *Кружковая работа* и т. д.), преподаванию отдельных уч. предметов в школе (напр., *Биология* в школе) и работе внешкольных учреждений (напр., *Детский драматический театр*, *Станция юных техников* и т. д.).

ВНЕКЛА́ССНОЕ ЧТЕ́НИЕ — самостоятельное, педагогически организованное чтение учащимися художественной, научно-популярной и другой литературы. В. ч. расширяет и углубляет школьную программу, а также удовлетворяет самые разнообразные запросы и интересы уч-ся. Удовлетворение индивидуальных читательских интересов, вкусов, наклонностей, самостоятельность уч-ся в выборе книг делают В. ч. одним из важных средств формирования личности, умственного, нравственного, эстетич. развития. Поэтому особенно важно правильно организовать В. ч. школьников и постоянно руководить им.

В. ч. уч-ся, если оно правильно организовано, находится в центре внимания не только отдельных учителей, но и всего пед. коллектива школы. Пед. совет регулярно обсуждает отчёты учителей, классных руководителей, школьного библиотекаря о чтении уч-ся. Директор школы и завуч знакомятся со списками книг для В. ч., к-рые составляют преподаватели всех предметов, организуют обмен опытом работы по руководству В. ч., заботятся о систематич. пополнении книжного фонда школьной б-ки, к-рая в тесной связи с учителями ведёт большую работу по руководству В. ч. уч-ся (см. *Библиотека школьная*).

В нач. классах предусмотрены спец. уроки руководства В. ч. (в 1—3-х классах—один час в неделю, в 4-м классе — один час в две недели). В 5—8-х классах на беседы по В. ч. отводится два часа в четверть. В эти часы можно провести лишь итоговые беседы о прочитанных книгах или рекомендательные беседы о книгах, к-рые следует прочитать. Учитель, конечно, не может ограничиться этим. Он должен уделять особое внимание

индивидуальному руководству В. ч. уч-ся и, в соответствии с особенностями восприятия, вкусами, интересами каждого школьника, рекомендовать ему ту или иную книгу, помочь ему глубже понять и почувствовать уже прочитанную. Многие учителя, осуществляя повседневное руководство В. ч. уч-ся, записывают свои наблюдения за чтением детей в особой тетради, намечают, с кем поговорить о прочитанной книге, кому порекомендовать новую книгу, о ком поговорить с библиотекарем. Учитель поддерживает связь с районной или городской детской б-кой (см. *Библиотека детская*). Он должен хорошо знать детскую лит-ру, следить за вновь выходящими детскими книгами. В этом ему помогают разного рода библиографич. пособия, указатели, издаваемые Домом детской книги Детгиза и рядом б-к страны (см. *Библиография детской литературы*).

Для учителя одинаково важны 2 вопроса: что читает школьник и как он воспринимает прочитанное. В соответствии с этим все формы, методы и средства руководства В. ч., к-рые использует учитель, направлены на рекомендацию и пропаганду лучших книг и на развитие у уч-ся более правильного и глубокого восприятия прочитанного. Не может быть единого рецепта, раз навсегда данных методов и форм организации и руководства В. ч.— всё зависит от задач, стоящих перед педагогом, от художественного своеобразия лит. произведения, от индивидуальных и возрастных особенностей школьника.

Дети младшего школьного возраста читают гл. обр. художественную лит-ру. Только с 3—4-го класса школьники начинают знакомиться с детскими журналами и газетами, научно-художественной книгой и практич. пособиями, интерес к к-рым появляется у них в связи с увлечением коллекционированием, моделированием и т. п. Все методы и приёмы руководства чтением в этот период направлены на развитие у детей более глубокого эмоционального восприятия прочитанного, умения не только изложить содержание книги, но и выразить свое отношение к героям и их поступкам.

Осн. метод руководства В. ч. детей этого возраста — беседы рекомендательные и беседы о прочитанном. С уч-ся 2—4-х классов на уроках В. ч. учитель регулярно проводит рекомендательные беседы — живые короткие рассказы о книгах. Рекомендации книг помогает книжная выставка — ярко оформленная, с небольшим количеством книг (4—6), к-рую можно организовать в классе, готовясь к беседе. Беседуя с одним учеником или небольшой группой детей о прочитанном, учитель имеет возможность не только увидеть, как ребёнок понял книгу, но и углубить восприятие прочитанного. Чтение учителя на уроках В. ч., прослушивание грампластинок (см. *Грамзапись*) с записью любимых детских стихов и сказок, показ диафильмов, творческие рисунки и лепка на темы прочитанных книг — всё это способствует развитию воображения, глубине и яркости восприятия образов лит. произведения. Учитель использует разнообразные формы внеклассных занятий, увлекающие детей, избегая назойливого морализирования и скучного дидактизма. На материале прочитанных книг педагог проводит с детьми утренники и лит. игры — тематические (напр., «Поедем в гости к детям разных стран») и посвящённые творчеству одного автора (напр., «Знаешь ли ты сказки Пушкина?»), широко использует игровые моменты — инсценирование отдельных эпизодов из знакомых детям книг, вопросы-загадки и т. д. Проводя уроки В. ч., посвящённые знакомству с творчеством к.-л. писателя, учитель совместно с библиотекарем организует в классе выставку книг этого писателя, оформляет вместе с уч-ся альбом детских рисунков к его произведениям. При проведении занятий по В. ч. научно-художественной лит-ры широко используется наглядный материал — художественные иллюстрации, фотографии,

макеты и пр. С уч-ся 3—4-х классов учитель проводит занятия на темы: как читать газету, как читать журнал (используя «Пионерскую правду», «Мурзилку», «Весёлые картинки» или местные детские газеты и журналы).

Со 2-го класса уч-ся становятся читателями б-ки. Вместе с библиотекарем учитель воспитывает у младших школьников навыки культуры чтения. Школьники 3—4-х классов учатся самостоятельно выбирать книги по рекомендательным спискам, тематич. картотекам. У уч-ся 4-го класса к концу уч. года закрепляется знание элементов книги (обложка, титульный лист, автор, заглавие, подзаголовки, иллюстрации, оглавление, предисловие).

Уже во 2—3-х классах ребята начинают вести индивидуальные читательские дневники. Характер записи в дневнике меняется с возрастом школьника. Вначале это очень простая запись — автор и название прочитанной книги, иногда и рисунок к прочитанному. Уч-ся 4-го класса в своём дневнике часто дают краткую оценку прочитанного: интересно или скучно было читать, кто понравился из героев книги. Они могут выразить и обосновать своё отношение к событиям и действиям героев в книге, но написать в дневнике отзыв о прочитанном им ещё трудно. Поэтому учитель не требует письменных отзывов от уч-ся, а наиболее интересные устные высказывания детей о книге записывает сам. Плакат или альбом, составленный из таких отзывов и рисунков детей, может стать интересной и действенной формой рекомендации книг.

Большое значение имеет правильно поставленный учёт В. ч., к-рый осуществляется в самых разнообразных формах, но никогда не носит характер экзамена; В. ч. школьника ни в коем случае не оценивается отметками. Итоговые уроки, проводимые в конце четверти, обычно проходят в форме занимательных лит. игр, конкурсов на лучшего читателя, лучший рассказ о книге, лучший рисунок к прочитанному и т. п. Действенной формой учёта и контроля является регулярная проверка детских читательских дневников. Неделя детской книги, в организации и проведении к-рой принимает участие весь коллектив школы, является также и своеобразным итогом работы учителя по руководству В. ч. в течение всего уч. года.

Круг В. ч. уч-ся 5—8-х классов значительно расширяется. Это классич. и современная лит-ра, научно-художественная и научно-популярная лит-ра, пособия в помощь практич. деятельности школьника и др. Большое место в чтении детей этого возраста занимают детские и юношеские газеты и журналы.

Живое слово учителя, его индивидуальные беседы с уч-ся остаются осн. средством руководства В. ч. подростков. Очень важно вовремя и к месту рекомендовать ребятам ту или иную книгу, связать её с моральными и общественно-политич. проблемами, к-рые вызывают у подростков большой интерес; важно уметь прислушаться к суждению, мнению школьника о книге, направить и углубить его мысли и чувства, вызванные книгой. Учитель стремится расширить читательские интересы подростка: особое внимание обращает на жанровое и тематич. разнообразие книг, к-рые читают уч-ся, т. к. для подростков часто характерно одностороннее увлечение к.-л. одним жанром (фантастика, приключения, книги «о шпионах»); прививает уч-ся интерес к научно-популярной лит-ре.

Отбирая и рекомендуя школьнику лучшие книги, доступные его возрасту, учитель не ограничивает круг чтения уч-ся рекомендательными списками, указанными в школьных программах. Несколько раз в течение уч. года для уч-ся проводятся рекомендательные обзоры книг (тематические обзоры, обзоры новых книг и книг в помощь школьной программе), на к-рых библиотекарь или учитель не только рекомендуют школьникам новые

книги, но и одновременно выясняют их читательские интересы, глубину понимания прочитанного. Интересна и эффективна рекомендация книг самими уч-ся — отзывы ребят о прочитанном, помещаемые на лит. страницах школьных стенгазет, выступления по школьному радио с рассказами о прочитанных книгах. Наглядные формы рекомендации: книжные выставки — тематические и авторские, рекомендательные плакаты (к-рые обычно разрабатывает библиотекарь, привлекая к оформлению и школьников) широко используются на внеклассных занятиях, в работе с художественной и научно-популярной книгой.

На внеклассных занятиях учитель-словесник, используя разнообразные формы коллективной работы с художественной лит-рой, стремится к тому, чтобы все школьники были активными участниками этих занятий. Ещё недавно столь распространённая форма руководства чтением художественной лит-ры, как читательские конференции (на к-рых обычно выступают несколько человек с докладами, а остальные, как правило, остаются пассивными слушателями), в последнее время заменяется более живыми и интересными для ребят обсуждениями книг, лит. играми, конкурсами, лит. вечерами. Тематич. читательские конференции с заранее подготовленными докладами уч-ся целесообразно использовать в работе с научно-популярной лит-рой.

Обсуждение книг надо организовывать и проводить так, чтобы в нём активно участвовали все присутствующие. Это может быть обсуждение к.-л. одной книги, обсуждение произведений одного автора и обсуждение книг на определённую тему, напр. «О дружбе и товариществе». Вдумчивое отношение к интересам и запросам уч-ся помогает учителю выбрать для обсуждения книгу или тему, к-рая особенно актуальна для жизни детского коллектива в тот или иной момент. Конкурсы лучшего читателя проводятся на различные темы (напр., «Настоящий человек — что это значит?», «Что значит быть героем?», «Писатели — певцы родной природы»). Условия конкурса, к-рые разрабатываются спец. жюри, обычно включают разнообразные требования к участникам: это может быть конкурс на лучший отзыв или рассказ о книге, на лучшего чтеца-исполнителя художественного произведения, на лучший рисунок к прочитанному и т. д. В жюри конкурса входят не только учителя, библиотекари, но и сами уч-ся. С уч-ся 5—8-х классов проводятся различные лит. игры: викторины, шарады, инсценировки-загадки и т. д. Уч-ся 7—8-х классов обычно принимают деятельное участие в подготовке этих коллективных внеклассных занятий: часто они самостоятельно разрабатывают программы лит. вечеров, условия конкурсов и лит. игр; предлагают книги для обсуждения. Кружки художественного слова, в к-рых с увлечением занимаются уч-ся 5—8-х классов, литературные и лит.-творческие кружки также являются действенным средством руководства В. ч. художественной лит-ры. Встречи с писателями — авторами детских книг, лит. передачи по радио и телевидению, прослушивание грамзаписи лит. произведений в исполнении мастеров художественного слова — всё это прививает школьникам более глубокий интерес к художественной лит-ре.

Особое внимание обращает учитель на связь лит-ры с различными видами иск-ва, используя на уроках, занятиях кружков, лит. вечерах муз. произведения, репродукции картин известных художников и т. п.

В. ч. нельзя рассматривать слишком узко—только как дополнение, «оживление» или иллюстрацию к тем или иным разделам программы. Опытный учитель, рекомендуя уч-ся научно-популярную или художественную книгу, стремится вызвать и укрепить у них устойчивый интерес к определённой области знания, к одному из предметов, изучаемых в школе, что оказывает большое

влияние на школьника в отношении выбора будущей профессии. Научно-популярная и научно-художественная лит-ра рекомендуется преподавателями не только на уроках, но и в индивидуальных беседах. Преподаватели математики, физики, химии рекомендуют подросткам книги по своему предмету [напр., «Живая математика» Я. И. Перельмана; «Занимательная минералогия» А. Е. Ферсмана; «Курс для чтения по физике» (ч. I и II) С. К. Андриевского, Н. А. Пушкарева, М. И. Розенберга; «Книга для чтения по химии» (ч. I и II) К. Я. Парменова, А. М. Сморгонского, Л. А. Цветкова; «Книга для внеклассного чтения по математике» А. А. Колосова]. Преподаватель истории особое внимание обращает на рекомендацию художественных книг, написанных на историч. сюжеты, мемуаров, доступных подростку; рекомендует сборники мифов, сказаний, легенд. В рекомендации лит-ры В. ч. по биологии наряду с научно-художественной и научно-популярной книгой большое место занимают практич. пособия в помощь трудовой деятельности школьника. Иногда педагог рекомендует для В. ч. отдельные главы или разделы из книги, к-рая в целом еще трудна для восприятия подростка. Рекомендуя подросткам лит-ру на интересующие их темы, учитель широко использует научно-популярные журналы («Вокруг света», «Знание—сила», «Техника — молодёжи», «Юный техник», «Наука и религия» и др.), Детскую энциклопедию. Помогая школьникам в подготовке и проведении таких массовых форм работы с научно-популярной книгой, как «путешествия» по книгам, «устные журналы» на определённые темы, викторины, вечера занимательной математики и физики, историч. вечера и пр., учитель имеет возможность проверить, как читают уч-ся рекомендованные им книги.

Вместе с библиотекарем учитель воспитывает у подростков более глубокие навыки культуры чтения. Начиная с 5-го класса ребята учатся пользоваться многотомными картотеками, алфавитным и систематич. каталогом, различными видами библиографич. указателей. Уч-ся 7-го класса должны уметь самостоятельно выбрать книгу по интересующему их вопросу. Записи уч-ся 5—8-х классов в читательских дневниках расширяются. Педагог стремится к тому, чтобы письменные отзывы детей о книге не сводились только к краткой передаче её содержания, а отражали всё более обоснованную и самостоятельную оценку прочитанного. В дневниках подростки выражают свои мысли, свои впечатления о книге, своё отношение к ней. Поэтому в ведении читательских дневников не может быть никакого однообразия, трафарета; здесь в полной мере раскрываются вкусы, наклонности школьников. Учитель регулярно просматривает читательские дневники, не оценивая их отметками. Иногда с согласия уч-ся читает в классе наиболее интересные записи из дневников и предлагает обсудить их. Знакомство с читательским формуляром школьника в б-ке также даёт учителю представление о характере и объёме чтения уч-ся.

Умело связывая урок с В. ч. школьников, учитель осуществляет повседневное наблюдение за их чтением. Опытный учитель почти на каждом уроке находит удобный случай поговорить о книгах, о чтении, спросить у отвечающего ученика, какую книгу читает он сейчас, читал ли ещё какие-нибудь книги на тему, к-рая изучается в классе, и т. п.

Круг В. ч. уч-ся старших классов очень разнообразен: они читают всё, но особенно их волнует совр. лит-ра — советская и зарубежная, растёт увлечение поэзией. Углубляется интерес к критич. оценке произведений. Они следят за новинками в области художественной лит-ры, за обсуждением этих произведений на страницах газет и журналов; читают «Комсомольскую правду», «Литературную газету», «Юность», «Новый мир», «Иностранную литературу» и другие газеты и журналы. Педагогу, и в первую очередь преподавателю лит-ры, необходимо внимательно следить за новинками лит-ры, быть в курсе совр. лит. проблем, знать, какие вопросы волнуют школьника в тот или иной момент, что ищет он в книгах, чего ждёт от них. И хороший педагог, со всей серьёзностью относясь к чувствам и мыслям своего ученика, умеет тактично, связывая книгу с жизнью, расширяя жизненный опыт школьника, направить его лит. увлечения.

У школьников старшего возраста уже сложились определённые нравственные и эстетич. понятия, свой лит. вкус. Поэтому характер обсуждений, диспутов и лит. вечеров, к-рые проводятся с уч-ся старших классов, меняется. Большое внимание учитель уделяет обсуждению произведений сов. лит-ры. Участвуя в таких обсуждениях, школьники учатся видеть главное — как труд формирует характер человека, как вся жизнь человека, его взаимоотношения с окружающими, отношение к самому себе определяется его отношением к труду. В диспутах и на обсуждениях затрагиваются волнующие старшеклассников вопросы нравственного долга, любви, дружбы и др. Эстетич. оценки школьников органичнее связываются с общественно-политич. проблемами, с проблемами коммунистич. воспитания. Расширяется и углубляется содержание работы лит. кружков. Участники лит. кружков пишут развёрнутые отзывы, а иногда и рецензии на книги, выпускают под руководством учителя свой рукописный журнал. Коллективные обсуждения театральных постановок, лит. концертов, к-рые посещают школьники, участие в Дне поэзии, встречи с поэтами и писателями помогают школьникам глубоко понять и почувствовать художественное своеобразие лит. произведений.

Устойчивый интерес к определённому виду научно-популярной и спец. лит-ры часто связан у старшеклассников с серьёзным увлечением к.-л. отраслью знания. Преподаватель математики, напр., часто рекомендует уч-ся не только занимательные книги, но и спец. лит-ру, науч. книги и журналы. Преподаватель истории может рекомендовать на уроке произведения классиков марксизма-ленинизма, сборники документов, науч. статьи, освещающие тот или иной вопрос с разных точек зрения, и т. д. Старшеклассники не только учатся в школе, но и работают на производстве — на пром. предприятиях, в колхозах, в совхозах, поэтому значительное место в их чтении занимает лит-ра, рассказывающая о разных профессиях, лит-ра по избранной специальности. Учитывая возросшую самостоятельность школьников, учитель стремится прочно закрепить у них навыки культуры чтения, навыки самостоятельной работы с книгой (умение пользоваться справочниками, словарями, энциклопедиями и справочным аппаратом книги, умение дать библиографич. описание книги, написать аннотацию на книгу, составить конспект, план прочитанного).

В вечерних (сменных) школах руководство В. ч. имеет свои существенные особенности. Осн. место уч-ся уделяют чтению в помощь самообразованию. Учитель на уроках рекомендует лит-ру, способствующую расширению общего и проф. кругозора уч-ся. Он может использовать такие массовые формы работы, как обсуждение книг, диспуты, но особое внимание обращает на овладение уч-ся навыками самостоятельной работы с книгой.

Влияние личности педагога на формирование мировоззрения и эстетич. вкусов уч-ся трудно переоценить. Но только в тесной связи с б-кой и семьёй школьника, к-рая влияет на его вкусы, наклонности и интерес к чтению, учитель может правильно организовать и направлять В. ч. уч-ся. На родительских собраниях педагог знакомит родителей с рекомендательными списками для В. ч., даёт индивидуальные рекомендации, говорит

о месте В. ч. в режиме дня уч-ся. Чтение вслух и беседы о книгах в кругу семьи, забота о личной б-ке школьника, интерес родителей к чтению детей — всё это помогает педагогу и библиотекарю воспитывать настоящего читателя — не только с развитым эстетич. вкусом, но и умеющего связывать чтение с жизнью, искать и находить в книгах ответ на волнующие его вопросы. (См. также *Библиография детской литературы*, *Литература для детей*).

Лит.: Яковлев А. А., Внеклассное чтение по географии и геологии в V—VII классах, М., 1953; Пушкарева М. Д., О чтении детей в семье, 3 изд., М., 1955; Гуревич С. А., Организация чтения в старших классах, М., 1956; Гроденский Г. П., Внеклассное чтение по биологии, М., 1957; Желобовский И. А., Внеклассное чтение в начальной школе, М., 1959; Родина А., Внеклассное чтение по истории в V—VII классах, М., 1959; Гердзей-Капица Н. М., Салтыкова М. Н., Внеклассное чтение в V—VIII классах, Л., 1961; Учись работать с книгой, М., 1961; Внеклассное чтение. Пособие для учителя начальной школы, М., 1962; Калитин Н., Искусство быть читателем, М., 1962; Гуревич С. А., Как читать художественную литературу, М., 1962; Петрова Е. Н., Беседы с детьми о языке и книгах, М., 1962. *Л. И. Беленькая.* Москва.

ВНЕШКО́ЛЬНАЯ РАБО́ТА — образовательно-воспитательная работа с детьми, проводимая внешкольными детскими и культурно-просветительными учреждениями, органами народного образования, комсомольскими, пионерскими, профсоюзными и другими общественными организациями; одна из форм организации досуга детей, борьбы с детской безнадзорностью (см. *Безнадзорность детская*, *Внешкольные учреждения*, *Досуг детей*, *Культурно-просветительная работа*). В. р. осуществляется на началах добровольного участия, активности и самостоятельности детей с учётом их интересов.

Формы и методы В. р. в основном те же, что и *внеклассной работы*, хотя они и имеют свои особенности, определяющиеся типом учреждения, проводящего В. р.

Чтобы избежать дублирования и не допустить перегрузки школьников, В. р. согласуется с работой школ. См. также статьи *Библиотека детская*, *Дворцы и дома пионеров и школьников*, *Детская железная дорога*, *Детский драматический театр*, *Зоологические парки*, *Кино для детей*, *Лагерь пионерский*, *Музей*, *Радиовещание*, *Телевидение*, а также статьи, посвящённые кружкам, клубам, детским станциям, детским спортивным школам и др., и лит-ру к ним.

«ВНЕШКО́ЛЬНОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ» — 1) журнал, орган Внешкольного отдела Народного комиссариата по просвещению. Издавался в Москве, в 1918 (№ 1), в 1919—6 номеров. Печатались материалы по общим вопросам внешкольного образования, отчёты и информация о внешкольной работе Наркомпроса, законодательные и административные распоряжения, хроника и обзор деятельности по внешкольному образованию в России и за границей, отчёты о съездах и совещаниях, примерные программы, уставы, правила, инструкции, планы и т. д., библиография. В работе журнала принимали участие: Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, В. П. Потёмкин, Н. В. Чехов и др.

2) Журнал, орган Внешкольного отдела Народного комиссариата по просвещению Северной области. Выходил в Петрограде 1918—19, два раза в месяц (№ 1—8). Задачи и содержание журнала были аналогичны журн. «Внешкольное образование», выходившему в Москве. В журнале принимал участие А. В. Луначарский.

3) Ежемесячный журнал, орган Союза просветительных организаций Нижегородского края. Выходил в Нижнем Новгороде в 1918 (№ 1—5), в 1919 (6—10). Освещал постановку внешкольного образования на местах, печатал руководящие статьи по вопросам внешкольного образования, гл. обр. по практич. вопросам организации и методики работы культурно-просветительных учреждений в деревне, обзоры печати и библиографию. Журнал выходил под редакцией Е. Н. Медынского при участии виднейших земских и других деятелей внешкольного образования дореволюционной России: Л. М. Арманд, Д. И. Балика, Б. С. Боднарского, В. П. Вахтерова, А. А. Петрова, А. А. Покровского, А. В. Португалова, М. А. Ростопчиной, М. Д. Шишкина и др.

4) Журнал, орган Внешкольного подотдела Харьковского губернского отдела народного образования. Вышел 1 номер в Харькове в 1919.

ВНЕШКО́ЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕ́НИЯ — учреждения, ведущие внешкольную работу с детьми и подростками, организующие их досуг, помогающие семье и школе в борьбе с детской безнадзорностью. Находятся в ведении мин-в просвещения, культуры, путей сообщения, речного и морского флота, профсоюзов, добровольных спортивных обществ и других организаций и ведомств.

В дореволюционной России насчитывались единичные В. у., к-рые создавались прогрессивными рус. педагогами на средства либерально-бурж. общественных организаций (см. *«Сетлемент»* и *«Детский труд и отдых»*).

За годы Сов. власти в СССР созданы тысячи В. у. разного типа. Различают В. у. общего типа, осуществляющие работу с детьми в различных областях науки, культуры и спорта — *дворцы и дома пионеров и школьников*, детские секторы профсоюзных клубов и дворцов культуры, детские парки, «городки», летние пионерские лагеря (см. *Лагерь пионерский*) и т. д., и специализированные, ведущие работу в к.-л. одной области — детские библиотеки и читальни (см. *Библиотека детская*), театры (см. *Детский драматический театр*, *Кукольный театр*), *детские спортивные школы*, *станция юных техников*, *станция юных натуралистов*, *экскурсионно-туристские станции*, клубы юных автомобилистов, *детские железные дороги*, *детские речные пароходства* и т. д.

Осн. массу В. у. Сов. Союза составляют В. у. мин-в просвещения союзных республик. Цели и задачи этих В. у., характер их работы определены Положениями о внешкольных учреждениях, утверждёнными мин-вами просвещения союзных республик и ЦК ВЛКСМ (1960).

В. у. оказывают помощь школе, комсомольской и пионерской организациям в выполнении закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958), организуют инструктивно-методич. работу с учителями, пионерскими вожатыми, внешкольными работниками и уч-ся, ведут пед. пропаганду среди населения, изучают, обобщают и распространяют лучший опыт внеклассной и внешкольной работы.

Кружковая работа во В. у. строится на основе примерных программ, утверждённых мин-вами просвещения, а при отсутствии их — на основе планов и программ, разработанных руководителями кружков и утвержденных директором В. у.

В СССР на 1 янв. 1962 работало: 3229 дворцов и домов пионеров и школьников, 361 станция юных техников (5784 кружка и 117,6 тыс. участников), 275 станций юных натуралистов (3997 кружков и 74,6 тыс. участников), 167 детских экскурсионно-туристских станций, 174 детских парка, 5235 самостоятельных детских б-к Мин-ва культуры СССР, 106 детских театров и театров юного зрителя, 33 детские железные дороги и 1965 детских спортивных школ.

С каждым годом расширяется сеть В. у. в социалистич. странах. В организации В. у. и их работе деятельное участие принимают *детские демократические организации*. Сотни тысяч пионеров и школьников этих стран занимаются в кружках и студиях домов пионеров, детских клубов, станций юных техников, натуралистов, туристов, в секциях спортивных школ. Напр., в ГДР в 1962 функционировало 89 домов пионеров, 75 детских клубов, 5 детских театров, 288 станций юных техников, натуралистов, туристов, работает много детских парков, несколько детских железных дорог; в Болгарии—ок. 2 тыс. сводных пионерских ансамблей песни и пляски (60 тыс. участников), более 4 тыс. детских хоров, охватывающих ок. 17 тыс. пионеров; в Пекине открыта пионерская гидроэлектростанция; в Венгрии на дунайском острове Маргит построен первоклассный пионерский стадион. На Кубе в октябре 1961, на 4-м нац. пленуме Ассоциации молодых повстанцев, было принято решение о создании домов пионеров в провинциальных и муниципальных центрах страны, и после этого в Гаване и многих других городах Кубы были открыты дома пионеров.

В освобождённых странах Африки — Гане, Гвинее, Мали — почти одновременно с созданием пионерских организаций были открыты дома пионеров и детские клубы.

В США, Англии, Франции и других капиталистич. странах пионерские и другие прогрессивные демократические детские В. у. работают, как правило, в трудных условиях. Они не получают материальной поддержки от гос-ва, не имеют своих помещений. Поэтому сборы, занятия кружков проходят обычно на квартирах вожатых или пионеров. Массовые мероприятия проводятся в клубах, арендуемых за высокую плату. Материальная база пионерских и других прогрессивных детских В. у. складывается гл. обр. из членских взносов и пожертвований демократич. организаций. Лишь в нек-рых странах небольшие денежные средства ассигнует государство.

В то же время скаутские, религиозные и всякого рода другие бурж. детские организации финансируются правительствами и частными лицами, имеют в своём распоряжении клубы, спортивные залы, парки и стадионы. В Финляндии, напр., Демократич. союз пионеров получает от гос-ва в год 200 тыс. марок, а скаутская организация, в к-рую входит почти такое же число детей,—8 млн. марок. В нек-рых капиталистических странах имеются дома молодёжи, в к-рых проводят работу и детские организации.

См. также *Кино для детей*, *Музей*, *Радиовещание*, *Телевидение*, *Театр для детей*.

ВНЕ́ШНЕЕ ТОРМОЖЕ́НИЕ — вид безусловного, то есть врождённого, не требующего предварительной выработки *торможения*. В основе В. т. лежит отрицательная одновременная *индукция нервных процессов*, состоящая в том, что сильный очаг возбуждения тормозит более слабые очаги возбуждения в других участках мозга (в коре больших полушарий или в низших отделах центральной нервной системы).

В. т. вызывается всяким раздражителем, создающим достаточно сильный очаг возбуждения. Такими раздражителями могут быть или физически сильные, или новые, вызывающие *ориентировочный рефлекс*, или, хотя и физически слабые, но значимые для организма, связанные с его потребностями.

В. т. лежит в основе большого числа психологич. особенностей поведения человека, напр. нарушения устойчивости внимания при воздействии посторонних раздражителей (шум, разговоры на уроке), нарушения привычных, характерных для данной личности, форм поведения в резко необычной ситуации, когда человек, как говорят, «выбит из колеи», и т. п. Так как труднее всего тормозятся сильные очаги возбуждения и наиболее упроченные временные нервные связи, то для противодействия указанным нарушениям важно возбуждение интереса к выполняемой деятельности, выработка прочных навыков поведения, перерастающих в черты характера, воспитание твёрдых убеждений, к-рые могли бы обеспечить единство осн. линии поведения в любых условиях. *Э. Г. Вачуго.* Ленинград.

ВНЕ́ШНЯЯ РЕЧЬ — выявленная во вне (в отличие от *внутренней речи*) речевая деятельность, с помощью которой человек сообщает свои мысли другим людям. См. *Речь*.

ВНИМА́НИЕ — направленность психической деятельности на одни предметы или явления действительности при одновременном отвлечении от всего остального. Этим достигается лучшее отражение в сознании человека того, что служит объектом его В.

В. является обязательным условием продуктивности всякой сознательной деятельности. Особенно велика его роль в познавательной деятельности, в частности в уч. работе. Непонимание уч. материала, плохое запоминание его, ошибки при выполнении уч. заданий и т. п. часто вызываются отсутствием или недостаточностью В. уч-ся. В свою очередь, В. в большой мере зависит от характера деятельности, в к-рую вовлечён человек, и от её значения для данного человека. Велика зависимость В. от особенностей личности человека: его потребностей, интересов (в особенности познавательных), идейной направленности, волевых качеств, темперамента, характера. Значительную роль играет настроение, а также физич. состояние человека (утомление или бодрое самочувствие).

Физиологич. основой В. является наличие доминирующих очагов возбуждения (см. *Доминанта*) в определённых участках коры головного мозга, при более или менее значительном торможении в то же время остальных участков коры (закон отрицательной индукции нервных процессов). Это доминирование одних участков по сравнению с другими носит динамич. характер: очаг оптимальной возбудимости всё время перемещается из одних участков коры в другие. Т. к. в каждый момент времени при деятельном состоянии коры мозга в ней где-нибудь имеется очаг оптимальной возбудимости, то человек всегда к чему-нибудь внимателен. Поэтому об отсутствии В. можно говорить только условно: В. в этот момент не вообще отсутствует к чему бы то ни было, а лишь к тому, на что оно должно быть направлено. Невнимательным, напр., называют ученика тогда, когда его В. направлено не на работу в классе, а на что-либо постороннее.

Если направленность психич. деятельности на определённые объекты не вызывается постановкой сознательной цели — быть внимательным к этим объектам, то такое В. называется *непроизвольным*, или непреднамеренным. Это В. не связано с волевыми усилиями. Для привлечения его большое значение имеет сила раздражителя. Сильный запах, яркий свет или окраска, громкий звук и т. д. легко привлекают непроизвольное В. При этом важна не только абсолютная, но и относительная сила раздражителя, его соотношение с другими раздражителями. Даже сильный раздражитель не вызовет В., если он действует одновременно с несколькими другими сильными раздражителями (в сильном уличном шуме даже довольно сильные звуки не привлекают В.). Важную роль в возникновении непроизвольного В. имеет контраст между раздражителями (по форме, величине, цвету и т. п.): маленький предмет легче замечается среди больших, цифра — среди букв и т. д. Непроизвольное В. привлекается также изменением в раздражителях (напр., резким изменением во внешности знакомого человека) и движением предметов. Объектом непроизвольного В. легко становится всё новое (ориентировочный рефлекс) и наоборот — всё шаблонное, стереотипное не вызывает В.

Если направленность психич. деятельности на определённые объекты вызвана постановкой сознательной цели (быть внимательным), то такое В. является *произвольным*, или преднамеренным, волевым. Спо-

собность произвольно направлять и поддерживать В. развилась у человека в процессе труда. Без этой способности невозможно осуществлять длительную и планомерную трудовую деятельность. В индивидуальной жизни человека произвольное В. формируется в результате воспитания и самовоспитания. Важнейшим условием поддержания произвольного В. является правильная организация деятельности. При выполнении интеллектуальной работы большую роль играет сочетание её с практич. действиями (ребёнку, начинающему читать, легче удерживать В. на том, что он читает, если он водит пальцем по строчкам, и т. п.). Существенное значение во многих случаях имеет постановка вопросов, ответ на к-рые требует внимательного восприятия того, что обусловливает успех действий (что надо переписать, какое арифметич. действие выполнить и т. д.). В большой мере произвольному В. способствует сознание необходимости выполнить данную деятельность, понимание её значения, желание добиться наилучших результатов, связь того, что делается, с интересами человека. При произвольном В. важен не только непосредственный интерес к предмету деятельности самому по себе, но и косвенный интерес к нему, вызванный более или менее отдалённой целью деятельности, заставляющей заинтересоваться тем, что должно быть объектом В. в данный момент. Для привлечения и поддержания произвольного В. очень существенно умение ставить цели, имеющие большой интерес, и связывать с ними то, на что надо направить В. сейчас. Иногда интерес к отдалённому результату деятельности может переходить в интерес к ней самой: работа, казавшаяся сама по себе неинтересной и выполнявшаяся лишь под влиянием сознания того, что она важна и существенна по своим результатам, делается всё более и более интересной по самому процессу её выполнения. В этих случаях косвенный интерес к предмету В. становится непосредственным интересом к нему. Напр., в начале чтения книга может не вызывать интереса у школьника, и ему приходится заставлять себя быть внимательным, однако по мере чтения интерес к содержанию может возрасти, и В. уже не будет требовать усилий. В этом случае В., являясь по своему происхождению произвольным, становится непроизвольным (в силу чего нек-рые психологи выделяют это В. в особый вид, называя его «послепроизвольным»). Во всякой деятельности, в частности в учебной, обычно имеют место как произвольное, так и непроизвольное В.

В. характеризуется рядом особенностей, в частности **объёмом**, т. е. количеством объектов, к-рые могут быть одновременно восприняты с достаточной для их различения степенью ясности. Объём В. зависит от особенностей самих воспринимаемых предметов, а также от задачи и характера деятельности воспринимающего их человека. Если объекты восприятия не связаны друг с другом (напр., если предъявляются отдельные фигурки или согласные буквы), то количество воспринятых элементов обычно невелико: от 3 до 5, редко до 6. Если же отдельные элементы можно связать друг с другом (напр., если вместо отдельных букв предъявляется длинное слово), то количество различаемых элементов значительно возрастает. Слово может быть воспринято (в десятую долю секунды) даже в том случае, если в нём имеется 12—14 букв.

Важную особенность В. составляет возможность его **распределения** между двумя или несколькими одновременно выполняемыми действиями (напр., распределение В. учителя при изложении нового материала с одновременным наблюдением за тем, как ведут себя уч-ся в классе, и т. п.). Распределение В. возможно при нек-рой автоматизации выполнения одной деятельности и известном знакомстве со второй из них. Чем меньше возраст ребёнка, тем труднее для него

распределение В. Поэтому в младших классах не следует предлагать уч-ся одновременно, напр., слушать рассказ и записывать его содержание или иллюстрировать его рисунками. Лишь в дальнейшем уч-ся постепенно приучаются делать это одновременно. В старшем школьном возрасте распределение В. вполне возможно и желательно его упражнение.

Существенным качеством В. является его **устойчивость**, т. е. длительное удерживание его на чем-либо, подчинённом одной общей задаче (чтение книги, решение задачи и т. п.). Объекты действия (текст книги, количественные данные задачи и т. п.) и сами действия (математич. операции и т. п.) при этом могут меняться, но общее направление деятельности должно оставаться постоянным. Одним из важных условий устойчивости В. является разнообразие получаемых впечатлений или выполняемых действий; всё однообразное быстро снижает В. Для того чтобы длительно удерживать В. на чём-то одном, надо всё время вскрывать в нём всё новые и новые стороны, ставить по отношению к нему разные вопросы, выполнять разные, хотя и подчинённые общей цели, действия. Разнообразию получаемых впечатлений, более полному, разностороннему ознакомлению с предметом значительно способствуют практич. действия с предметами.

Состоянием, противоположным устойчивости В., является его **отвлекаемость**. Отвлекающее действие посторонних раздражителей зависит от характера этих раздражителей и их отношения к тому, на что направлено В. Легко отвлекающими В. являются посторонние эмоциональные, а также внезапные и неожиданные раздражители. Поэтому при ведении уч. процесса надо стремиться к тому, чтобы таких посторонних раздражителей не было. Однако желательно приучать уч-ся уметь работать и в трудных условиях, когда это необходимо.

От отвлекаемости В. надо отличать **переключение** В. как намеренный переход от одной деятельности к другой, подчинённой новой задаче. Быстрота и успешность переключения В. зависят от его интенсивности по отношению к предыдущей деятельности и от характера новой деятельности (от того, насколько она может привлечь В.). Частое переключение В. нежелательно, т. к. на это всегда требуется затрата усилий, а постоянный переход от одной деятельности к другой может сильно затруднить исполнение и той и другой деятельности. Уч-ся, напр., не следует слишком часто менять содержание и виды работы, особенно в тех случаях, когда такой переход недостаточно обоснован или труден. Но тогда, когда наступает утомление от выполняемой деятельности (особенно, если она однообразна), переключение В. является полезным, а во многих случаях и необходимым. Такой переход иногда может заменить собой отдых.

Противоположностью В. является **рассеянность**, т. е. состояние, когда человек ни на чём не может сосредоточиться и всё время отвлекается посторонним. Такое состояние возникает при очень большом утомлении, при наличии слишком многих значимых раздражителей или, наоборот, тогда, когда ни один из раздражителей не является для человека значимым. При достаточном упражнении можно преодолеть рассеивающее действие многих раздражителей, а также усталость, ярко представив себе, какие последствия будет иметь невыполнение данной деятельности. Включение (иногда с помощью волевых усилий) в определённую деятельность, как правило, вызывает всё больший и больший интерес к ней и устраняет рассеянность. Часто рассеянностью называют также такое углубление в работу, при к-ром человек ничего окружающего не замечает. В этом случае В. настолько сильно концентрируется на чём-то одном, что совер-

шенно упускается из вида всё остальное. В ряде случаев такое углубление необходимо для наиболее успешного выполнения работы. Однако во многих случаях оно нежелательно, в особенности при коллективной работе, когда выполнение собственной работы связано с работой других, со всем ходом общей работы в целом.

Развитие внимания и пути его воспитания. В. ребёнка первоначально носит непроизвольный характер и вызывается качеством внешних раздражителей: ребёнка привлекают яркие, блестящие или движущиеся предметы, громкие звуки и т. п. Непроизвольное В. наблюдается у ребёнка в первые же дни жизни, но особенно заметным оно становится на 3-м месяце, когда ребёнок всё чаще и всё более длительно всматривается в окружающий его мир. С 6 месяцев дети проявляют большой интерес к окружающим предметам, начинают рассматривать их, брать в рот, вертеть в руках. Однако В. ребёнка в этом возрасте ещё очень неустойчиво. На 2-м году жизни, благодаря возможности самостоятельно передвигаться и выполнять простейшие действия, объектами В. ребёнка становятся самые различные предметы. Вместе с тем В. начинает подчиняться определённой задаче, появляются зачатки произвольного В. Исключительную роль в развитии В. играет усвоение ребёнком речи. *Вторая сигнальная система* не только способствует дальнейшему развитию непроизвольного В., но необходима и для возникновения и развития произвольного В. Сперва ребёнок только подчиняется словесным указаниям взрослых, чтобы не делать того, что хочется, а делать то, что нужно в данный момент. А затем он сам приобретает умение направлять своё В. на то, что нужно. В дошкольном возрасте продолжает преобладать непроизвольное В., но и произвольное В. развивается в связи с выполнением требований повседневной жизни и игровой деятельности. В этом возрасте наблюдается иногда интенсивное и устойчивое В., подчинённое той деятельности, к-рую дети выполняют. К концу дошкольного возраста ребёнок приобретает уже нек-рый опыт в управлении В., что является важным условием возможности поступления в школу.

Большое значение для развития В. имеет уч. работа в школе. Школьнику необходимо всё время следить за тем, что происходит на уроке, слушать учителя и выполнять его требования, а дома — готовить уроки, внимательно выполняя всё, что задано.

У младших школьников всё ещё продолжает преобладать непроизвольное В., в большой мере зависящее от интереса к работе, наглядности преподавания, от воздействия на эмоциональную сторону психики ребёнка. Объём В. в этом возрасте невелик. Нет и достаточного умения распределять своё В. Однако по сравнению с дошкольным периодом для младшего школьного возраста характерно более быстрое развитие произвольного В. У младших школьников начинает постепенно вырабатываться привычка быть внимательным. В подростковом возрасте интенсивность, концентрация, устойчивость В. ещё более возрастают. Развитие В., помимо привычки быть внимательным, обусловливается развитием познавательных интересов. Вследствие нек-рой импульсивности, характерной для данного возраста, подростку трудно управлять В., но навыки произвольно направлять и поддерживать его продолжают развиваться. В юношеском возрасте развитие В. достигает высокой степени, что обусловливает большую работоспособность старших школьников. Широкий круг познавательных интересов в этом возрасте обеспечивает интенсивное развитие непроизвольного В., а сознательное отношение к процессу учения, понимание задач, связанных с подготовкой к будущей деятельности, помогают произвольно направлять и поддерживать В.

В процессе развития В. возможно **воспитание** как произвольного, так и непроизвольного В. В воспитании непроизвольного В. большое значение имеет формирование умения видеть и слышать, наблюдать факты и явления, подмечать разные стороны окружающего, чутко реагировать на всякое изменение в окружающей обстановке. Осн. условием воспитания непроизвольного В. у школьников является наличие интереса и эмоций, в значительной мере зависящее от изучаемого материала и способов его подачи. Важную роль, в частности, играют наглядность преподавания (применение наглядных пособий, показ опытов и т. д.), качество объяснений учителя (богатство содержания и эмоциональная насыщенность рассказа, обязательное сообщение чего-то нового для уч-ся и связь этого нового с тем, что уже известно, живость, динамичность изложения и т. д.). Очень большую роль в привлечении и удержании В. играет активность самих уч-ся. Весьма важен их общий культурный уровень, расширение познавательных интересов, обогащение знаниями и навыками.

Важнейшим средством воспитания произвольного В. является вся организация уч. деятельности школьников. Необходимо, чтобы ученик сознавал значение обучения и ту роль, какую играет в уч. процессе В.; чтобы у него возникал интерес не только к самой работе, но и к результатам деятельности. Необходимо предъявлять ученику чёткие требования, учитывая, что предлагаемая работа должна быть ему посильна, но не слишком легка. Правильная организация урока, предусматривающая вовлечение в работу всех уч-ся, значительно способствует воспитанию В. При этом необходимо помнить, что существенную роль в отвлечении В. играет утомление, возникающее как от трудной, так и от однообразной работы. Поэтому в течение урока, в особенности в младших классах, нужно разнообразить виды работы, однако меняя их не слишком часто, т. к. это может привести к неустойчивости В. Следует учитывать также индивидуальные различия учащихся и состояние их здоровья.

Лит.: Павлов И. П., Двадцатилетний опыт..., Полное собр. соч., 2 изд., т. 3, кн. 1—2, М.—Л., 1951; Ухтомский А. А., Учение о доминанте, Собр. соч., т. 1, Л., 1950; Ушинский К. Д., Психологические монографии (Внимание), Собр. соч., т. 2, М.—Л., 1948, с. 376—424; его же, Человек как предмет воспитания. Том первый, там же, т. 8, М.—Л., 1950, гл. 19—20; Рибо Т., Психология внимания, пер. с франц., К.—Х., 1897; Ланге Н. Н., Психологические исследования, Одесса, 1893; его же, Психология, в кн.: Итоги науки, т. 8, М., 1914; Ананьев Б. Г., Воспитание внимания школьника, 2 изд., М.—Л., 1946; Добрынин Н. Ф., Колебания внимания, М., 1928; его же, Типы объёма внимания, «Психология», 1929, т. 2, в. 2; его же, О теории и воспитании внимания, «Советская педагогика», 1938, № 8; его же, Интерес и внимание, «Уч. зап. Мсковского гос. пед. ин-та им. К. Либкнехта», 1941, т. 8, в. 2; Смирнов А. В., Внимание и интерес в процессе обучения (Библиографический обзор), «Советская педагогика», 1946, № 4; Шардаков М. Н., К вопросу о воспитании внимания у школьников, там же, 1947, № 6; Петухова Т. В., К вопросу о развитии произвольного внимания у детей дошкольного возраста, «Уч. зап. Пятигорского гос. пед. ин-та», 1955, т. 9; Страхов И. В., Вопросы психологии внимания в школе, «Уч. зап. Саратовского гос. пед. ин-та», 1954, в. 18; его же, Воспитание внимания у школьников, М., 1958; Произвольное и послепроизвольное внимание, «Уч. зап. МГПИ им. В. П. Потемкина», 1958, т. 62, кафедра психологии, в. 3; Психология, под ред. А. А. Смирнова [и др.], М., 1962, гл. 6; Гоноболин Ф. Н., Внимание и производственное обучение, М., 1963.

ВНУ́ТРЕННЕЕ ТОРМОЖЕ́НИЕ — вид торможения, который имеет место только в условнорефлекторных реакциях (см. *Условный рефлекс*). Называется также «условным», «приобретённым», «выработанным» в отличие от «безусловного», «врождённого», *внешнего торможения*. В. т. возникает всякий раз, когда условный раздражитель перестаёт подкрепляться безусловным. При наличии В. т. условный рефлекс постепенно ослабляется и наконец исчезает совсем (напр., у собаки выработан условный пищевой рефлекс на

звонок; если звонок перестаёт сопровождаться пищей, то угасает и пищевая реакция). Различают 4 вида В. т. в зависимости от условий его возникновения: 1) угасательное, возникающее тогда, когда ранее подкреплявшийся условный раздражитель перестаёт подкрепляться; 2) запаздывающее, возникающее при удлинении изолированного действия условного раздражителя и отодвигании во времени момента подкрепления; 3) дифференцировочное, возникающее при предъявлении раздражителя, близкого по своему характеру к условному раздражителю, но в отличие от последнего не подкрепляемого безусловным раздражением; 4) условное (или условный тормоз), возникающее в тех случаях, когда к условному раздражителю присоединяется новый (посторонний) раздражитель и комбинация этих раздражителей не подкрепляется.

В ходе эволюции животного мира сила В. т. и его роль в поведении возрастают. Важной особенностью В. т. является его способность значительно усиливаться в процессе тренировки. Эта способность особенно сильно выражена у человека. Процесс В. т. играет огромную роль в психич. деятельности человека. Многие психич. явления имеют в качестве своей физиологич. основы различные виды В. т. Так, процесс различения сходных предметов или явлений связан с выработкой дифференцировочного торможения. В основе «выдержки», т. е. способности тормозить определённые реакции в силу соображений нравственного или практич. характера, лежит условный тормоз. И. П. Павлов говорил, что всё воспитание по существу представляет собой непрерывную тренировку В. т. Это особенно важно потому, что в детском возрасте В. т. развито ещё недостаточно. Для детей характерны бурные эмоциональные переживания. Ребёнку трудно затормозить непосредственную реакцию на к.-л. воздействие, тяжело чего-то терпеливо ждать, спокойно сидеть. Воспитание уравновешенности, терпения, способности волевым усилием удерживать себя от непосредственного действия или необдуманного слова — всё это имеет своей физиологич. основой тренировку В. т. При тренировке тормозного процесса необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребёнка, соблюдать постепенный переход от более лёгких «задач на торможение» к более трудным; чрезмерное напряжение тормозного процесса может привести к его частичному или полному нарушению. Такое же нарушение В. т. обычно является наиболее ранним признаком большинства нервных и психических заболеваний. В. т. является необходимым процессом, обеспечивающим нормальную *высшую нервную деятельность*.

Э. Г. Вацуро. Ленинград.

ВНУ́ТРЕННЯЯ РЕЧЬ — скрытая, беззвучная речь, возникающая в процессе мышления «про себя». Является производной формой внешней (устной и письменной) речи, осн. механизмом речевого мышления человека. Посредством скрытой артикуляции слов поддерживается возбуждение в речедвигательной зоне коры головного мозга, осуществляется выбор и фиксирование соответствующих ассоциаций (первых связей) и создаётся определённая направленность мышления. Относительно самостоятельным речевым процессом В. р. становится при отсутствии непосредственного общения с другими людьми (напр., при решении задач «в уме», чтении и письме «про себя» и т. п.). В этом случае речевой процесс функционирует лишь в виде скрытой, беззвучной артикуляции. Как показали электрофизиологич. исследования, скрытая артикуляция сопровождается слабым тонич. напряжением речевой мускулатуры (языка, губ, гортани) и может быть зарегистрирована в виде соответствующих электромиограмм или механограмм микродвижений речевых органов. Тем самым экспериментально подтверждается высказанная И. П. Павловым мысль о важнейшей роли речевых кинестезич. раздражений как *базального компонента речи* и абстрактного логич. мышления человека.

Характерной особенностью развитых форм В. р. является её бо́льшая сокращённость, конспективность по сравнению с внешней речью. Во В. р. мысли обычно формулируются с большими пропусками в виде «свёрнутых» умозаключений и часто с помощью различных условных сокращений слов и словосочетаний. Наблюдается также замещение речедвигательных раздражений другими компонентами речи (слуховыми — при слушании речи и зрительными — при чтении). Однако в момент возникновения мыслительных затруднений В. р. принимает развёрнутую форму и нередко (особенно у детей младшего возраста) переходит в шёпотную и даже громкую речь. Подобное скрытое, а в более затруднительных случаях и громкое проговаривание слов позволяет лучше анализировать и закреплять абстрактный речевой материал (уч. тексты, условия задач и т. п.) и поэтому весьма эффективно может быть использовано в пед. практике (особенно в практике развития устной и письменной речи). В дальнейшем по мере развития умственных навыков необходимость в развёрнутом проговаривании слов исчезает, и В. р. принимает более сокращённую и обобщённую форму.

Лит.: А н а н ь е в Б. Г., К теории внутренней речи в психологии, «Уч. зап. Ленинградского гос. пед. ин-та им. Герцена», 1946, т. 53; Б л о н с к и й П. П., Память и мышление, М., 1935; В ы г о т с к и й Л. С., Мышление и речь, Избранные психологич. исследования, М., 1956; С о к о л о в А. Н., Внутренняя речь и понимание, «Уч. зап. Гос. научно-исследовательского ин-та психологии», 1941, т. 2; е г о ж е, Исследования по проблеме речевых механизмов мышления, в кн.: Психологическая наука в СССР, т. 1, М., 1959.

А. Н. Соколов. Москва.

ВНУ́ТРЕННЯЯ СЕКРЕ́ЦИЯ (лат. secretio — выделение) — способность определённой группы желёз человека и животных (желёз внутренней секреции, или эндокринных желёз) выделять специфические продукты своей жизнедеятельности (г о р м о н ы) непосредственно в кровь или тканевую жидкость, а не во внешнюю среду (как, напр., потовые железы) и не в полость внутренних органов (напр., железы желудочно-кишечного тракта). Ж е л е з а м и В. с. являются: гипофиз, щитовидная железа, парные околощитовидные (паращитовидные) железы, надпочечники, мужские (семенники) и женские (яичники) половые железы (их внутрисекреторные элементы). Органом В. с. является также островковый аппарат (отдел) поджелудочной железы. К эндокринным железам относят также зобную, или вилочковую, железу (тимус) и шишковидную железу (эпифиз), хотя принадлежность этих образований к эндокринным железам в настоящее время нельзя считать строго доказанной.

Специфические биологически активные вещества, выделяемые железами В. с.,— гормоны, поступая в кровь, разносятся по всему организму и изменяют обмен веществ и энергии, деятельность нервной системы и внутренних органов, возбуждая или тормозя их работу. Гормоны влияют на рост, физич. и психич. развитие, половое созревание, развитие вторичных половых признаков, пигментацию, молокоотделение, изменяют тонус гладкой мускулатуры, активизируют рост и дифференцировку тканей и органов.

Кроме специфич. влияния на активность ферментов, витаминов и на отдельные виды обмена веществ (углеводный, белковый, жировой, минеральный), каждая железа своими гормонами в той или иной мере оказывает влияние (прямое или косвенное) и на другие виды обмена. В гипофизе вырабатываются т. н. тропные гормоны, стимулирующие деятельность других желёз В. с. (гонадотропные — стимулирующие половые железы, тиреотропный — активирующий функцию щитовидной железы, и др.). Т. о., функциональное состояние всех

желёз В. с. и их влияние на организм тесно взаимосвязаны. Они представляют собой единую физиологич. систему, в регуляции деятельности к-рой существенная роль принадлежит *центральной нервной системе*. Со своей стороны железы В. с. оказывают определённое влияние на деятельность нервной системы, являясь важным звеном в единой системе нейрогуморальной регуляции функций в организме.

Всё это свидетельствует о том, что железы В. с. и выделяемые ими гормоны, участвуя в регуляции жизненных процессов на всех этапах развития, включая эмбриональный период, период интенсивного роста организма и его полового созревания, а также в процессе жизнедеятельности зрелого организма, играют большую роль в его формировании и регуляции деятельности различных органов и функциональных систем.

Несмотря на то, что железы В. с. находятся в тесной связи друг с другом и поражение одной железы обычно сопровождается нарушением функции других желёз, заболевания отдельных желёз В. с. вызывают характерные для поражения каждой из них симптомы, позволяющие определять их как самостоятельные болезни, к-рые принято называть эндокринными. Нарушения деятельности эндокринных желёз бывают двоякого рода: а) усиление деятельности железы — г и п е р ф у н к ц и я, при к-рой образуется и выделяется в кровь увеличенное количество гормона, и б) ослабление деятельности железы — г и п о ф у н к ц и я, когда образуется и выделяется в кровь уменьшенное количество гормона.

При поражении гипофиза, подразделяющегося на переднюю (железистую), среднюю и заднюю (нервную) доли, развивается целый ряд заболеваний. Гиперфункция передней доли гипофиза в раннем возрасте, когда еще продолжается рост организма, в нек-рых случаях ведёт (вследствие избыточной продукции т. н. гормона роста) к развитию г и г а н т и з м а: рост таких людей может достигать 2,5—2,6 *м*, усиливается рост наружных половых органов (при ослаблении полового влечения). Если такая гиперфункция (при опухоли, хронич. воспалении) наступает по окончании роста, может развиться а к р о м е г а л и я (увеличение кистей рук и стоп, надбровных дуг, скул, челюстей и т. д.). При нек-рых опухолях передней доли гипофиза нарастает полнота, на теле появляются сизо-багровые рубцовые полосы (стрии), повышается кровяное давление, у женщин исчезают менструации, иногда появляются признаки сахарного диабета (б о л е з н ь Иценко — К у ш и н г а). При гипофункции передней доли гипофиза в раннем детском возрасте (в результате недостаточного образования гормона роста) развивается н а н и з м (карликовый рост); приостанавливается рост костей и развитие половых органов, понижается обмен веществ, не развиваются вторичные половые признаки. При недостаточном образовании «тропных» гормонов в передней доле гипофиза ослабевает деятельность соответствующих других желёз В. с. и понижается приспособляемость организма к вредным воздействиям. При поражении задней доли гипофиза или связанных с ней отделов гипоталамич. области головного мозга появляется усиленная жажда (больные выпивают до 10—15 *л* воды в сутки) и соответственно резко увеличивается мочеотделение (н е с а х а р н ы й д и а б е т). При полном поражении гипофиза развиваются тяжёлое истощение, резкое похудание, слабость, выпадают зубы и т. п. (г и п о ф и з а р н а я к а х е к с и я).

Поражения щитовидной железы приводят при её гиперфункции к тиреотоксикозу (*базедовой болезни*). При гиперфункции и атрофии этой железы, наступившей в раннем детском возрасте, развивается *кретинизм*, сопровождающийся задержкой роста, умственной отсталостью, доходящей иногда до идиотизма. Гипофункция щитовидной железы в более позднем возрасте ведёт к *микседеме*. Лёгкие и нач. формы гипер- или гипофункции щитовидной железы называют обычно (соответственно) гипер- или гипотиреозом. В районах, где в воде ощущается недостаток йода, входящего в состав гормона щитовидной железы — тироксина, часто развивается э н д е м и ч е с к и й з о б.

При избыточной продукции гормона околощитовидных желёз (напр., при опухоли) наступает заболевание костного скелета — п а р а т и р е о и д н а я о с т е о д и с т р о ф и я, характеризующаяся необычайной мягкостью и ломкостью костей. При гипофункции околощитовидных желёз развивается т е т а н и я, к-рая у людей (чаще у детей, беременных женщин и кормящих матерей) выражается в появлении судорог мышц конечностей, лица, глотки; руки при судорожных приступах сжимаются — сводятся. Недостаточность функции околощитовидных желёз ведёт также (особенно в молодом возрасте) к разрушению зубов, раннему выпадению волос, похуданию.

Среди заболеваний надпочечников наиболее распространены 2 формы: б р о н з о в а я б о л е з н ь (обусловленная чаще всего двусторонним туберкулёзным поражением надпочечников), при к-рой основными симптомами являются пигментация кожи и резкая мышечная слабость (*адинамия*), и о п у х о л и. При опухолях коры надпочечников (аденомы) у женщин, в связи с повышенным образованием андрогенов (веществ, действующих по типу мужского полового гормона), наблюдаются изменения внешнего вида, появляются мужские черты (усы, борода, волосы на теле, развитие мускулатуры и скелета по мужскому типу). Иногда к этому присоединяются нек-рые симптомы, характерные для болезни Иценко—Кушинга. При опухолях мозгового слоя надпочечников, в связи с усиленным выделением его гормона — адреналина, у больных приступообразно повышается кровяное давление, увеличивается содержание сахара в крови, наблюдаются колебания температуры. При недостаточности функции коркового слоя надпочечников развивается целый ряд патологич. состояний, связанных в основном с пониженной приспособляемостью (*адаптацией*) к действию различных вредоносных факторов внешней и внутренней среды (холод, голодание, физич. и психич. травма и т. п.), а также с нарушениями водно-солевого обмена.

При поражении островкового аппарата поджелудочной железы возникает с а х а р н ы й д и а б е т, осн. проявлениями к-рого являются повышение содержания сахара в крови и его выделение с мочой. Это связано с недостаточным образованием инсулина. Если к этому присоединяется недостаточность образования другого гормона поджелудочной железы — липокаина, то развивается и ожирение печени. При тяжёлых формах диабета наблюдается развитие к е т о з а — отравления организма избыточно образующимися продуктами жирового обмена. При опухолях инсулярной ткани развивается резкая г и п о г л и к е м и я (понижение содержания сахара в крови).

Задержка или преждевременное и чрезмерное развитие первичных и вторичных половых признаков связаны гл. обр. с гипо- или гиперфункцией половых желёз и влиянием их гормонов. Недостаточность в развитии половых и нек-рых других эндокринных желёз в переходном возрасте может явиться одной из причин *инфантилизма*.

Для лечения заболеваний желёз В. с. в настоящее время широко используют различные гормональные препараты, лучистую энергию, оперативные хирургические методы, диетич. питание и т. п. Лечение тем успешнее, чем раньше выявлено заболевание и поставлен правильный диагноз. Особого внимания в этом отно-

шении требуют дети. Поэтому при малейшем подозрении на нарушение функции какой-либо из желёз В. с. (постепенное и прогрессирующее похудание или ожирение, необъяснимая вялость или избыточная психич. и физич. возбудимость, задержка или несвоевременное усиление роста, понижение умственных способностей и т. п.) необходимо направить ребёнка к врачу-специалисту.

Лит.: Соколов Д. Д., Эндокринные заболевания у детей и подростков, М., 1952; Вараков В. Г., Болезни эндокринной системы и обмен веществ, Л., 1955; Васюкова Е. А. (ред.), Руководство по клинической эндокринологии, М., 1958. *Г. Л. Шрейберг.* Москва.

ВНУТРИШКО́ЛЬНЫЙ КОНТРО́ЛЬ — систематическая, целенаправленная проверка работы учителя администрацией школы, одна из форм руководства педагогическим коллективом. Активное участие во В. к. принимают общественные организации школы. Осуществляя В. к., администрация школы изучает, как работает каждый учитель и пед. коллектив в целом. Хорошо поставленный В. к. способствует улучшению учебно-воспитательной работы школы, даёт возможность видеть, как и насколько выполнен намеченный план, позволяет своевременно внести необходимые изменения в организацию учебно-воспитательной работы.

В. к. строится на принципах, общих для всей системы партийно-гос. контроля в нашей стране. «По мысли Ленина, контроль — не чрезвычайная мера, он должен быть постоянным, опираться на трудящихся и служить верным орудием партии и государства в совершенствовании всего механизма управления» (Хрущев Н. С., Развитие экономики СССР и партийное руководство народным хозяйством, 1962, с. 94).

Главная задача контроля состоит в том, чтобы «уметь поправить», а не «ловить» и «изобличить» (см. В. И. Ленин, Соч., т. 33, с. 21).

Осуществляя В. к., надо уделять главное внимание инструктированию учителей, помогать им устранять замеченные недостатки, создавать условия для успешной работы каждого члена пед. коллектива. Во всей системе В. к. помощь и контроль дополняют друг друга. Директор школы никогда не должен забывать, что тщательность контроля всегда следует сочетать с уважением к учителю, к его сложному, многогранному труду, что проверка работы учителя — это, прежде всего, одна из форм помощи ему. В. к. только тогда полноценен, когда руководитель школы умеет замечать, обобщать и распространять новое в работе учителей. Выявление и распространение передового пед. опыта — одна из существенных сторон В. к.

В. к. должен быть квалифицированным, взаимно обогащать и учителя и руководителя школы, охватывать в определённой системе все разделы работы школы: выполнение гос. программ и необходимого минимума практических и лабораторных работ, состояние знаний, умений и навыков уч-ся, проведение своевременно и в установленном количестве письменных работ, экскурсий на предприятия и в природу и т. д.

Характерной чертой В. к. является его планомерность и целенаправленность. Он проводится в соответствии с планом работы школы, учитывает особенности каждой уч. четверти. Если, напр., в 1-й четверти надо проверить, выявил ли учитель уровень знаний уч-ся на начало уч. года и как он устраняет пробелы в них, то в 4-й четверти надо знать, как выполнены уч. программы в каждом классе, как идут повторение и подготовка к экзаменам.

Методы В. к.: посещение и *анализ уроков*, опрос уч-ся директором и завучем, проведение контрольных письменных работ по текстам уч. части, контроль за правильной и равномерной дозировкой *домашних заданий* уч-ся; проверка классного журнала, дневников, тетрадей уч-ся и др. документации; посещение классных

собраний, школьных вечеров и т. д. Чтобы посещение уроков директором и завучем было эффективно, надо определить цель посещения, познакомиться с уч. материалом уроков, намеченных к посещению, прочесть соответствующие методич. пособия. В необходимых случаях — пригласить с собой на урок другого преподавателя этого же предмета или получить у него консультацию. Для выявления знаний, умений и навыков уч-ся подбирается материал из основных разделов программы. Посещение уроков может быть многократным и разовым, узко тематическим. Напр., в начале уч. года надо выяснить, как идёт повторение за предыдущие годы, какова дисциплина уч-ся у нового учителя. Но однократная, узко тематич. проверка даёт лишь общее представление об учителе, а руководители школы обязан знать систему его работы. Только изучив систему работы учителя, можно видеть типичное и случайное, достоинства и недостатки в его деятельности. Систематич. посещение уроков учителя даёт возможность определить научно-теоретич. и идейный уровень преподавания, действенность методов и средств обучения, применяемых учителем, соблюдение им основных *дидактических принципов*, осуществление воспитательных задач школы.

При посещении уроков учителей руководители школ проверяют: основательность и осознанность усвоения уч-ся важнейших теоретич. сведений по каждому предмету; умение уч-ся привлекать там, где это необходимо, к обоснованию теоретич. понятий и правил примеры и выводы из своих наблюдений; умение применять полученные знания; грамотность уч-ся; навыки правильной устной и письменной речи; общее развитие уч-ся, умение мыслить последовательно, логически. Результаты этой проверки находят своё отражение в выводах и предложениях директора и завуча, в к-рых указываются достоинства и недостатки в работе учителя.

Проверка документации, характеризующей работу учителя, помогает дополнить и уточнить представление о системе его работы, сложившееся у руководителя школы при посещении уроков. Внимательное изучение классных журналов, контрольных работ, тетрадей и дневников уч-ся, планов классных руководителей даёт возможность установить, как и в какой последовательности выполняется гос. программа по каждому уч. предмету, выполнены ли практические и лабораторные работы, каковы посещаемость уч-ся и состояние текущей успеваемости и учёта знаний уч-ся. По этим документам можно судить о системе контрольных работ, объёме тренировочных работ и домашних заданий, о работе над ошибками.

Важным видом В. к. является проверка знаний, умений и навыков уч-ся. Директор и завуч выясняют, насколько подготовка уч-ся соответствует требованиям гос. программы; устанавливают причины слабых знаний у отдельных уч-ся или у класса в целом; проверяют объективность выставленных учителем оценок. Чтобы эта работа была успешна, заранее готовятся индивидуальные и общие задания. Формы такой проверки: а) опрос уч-ся учителем (учителю предлагаются вопросы для проверки и указываются фамилии уч-ся, к-рых надо спросить); б) опрос уч-ся самим проверяющим; в) учителю предлагается провести определённую письменную работу, практич. занятие или лабораторную работу.

Особое значение имеет В. к. *производственного обучения*. Директор и его заместитель по производственному обучению, контролируя теоретич. и практич. обучение уч-ся специальности, помогают преподавателям-производственникам овладеть пед. мастерством. Администрация школы должна проверять: выполняется ли программа производственного обучения, как усваивают уч-ся его теоретич. основы, сочетается ли теория производственного обучения с практикой уч-ся по избранной ими специальности, как осуществляется связь производственного обучения с общеобразовательными предметами, воспитывается ли у уч-ся любовь к труду и уважение к людям труда.

Цель В. к. — не регистрировать, а предупреждать возможные ошибки учителя в учебной и внеклассной работе, предупреждать непрочность и поверхностность знаний уч-ся, способствовать ликвидации *второгодничества*. В случае необходимости руководители школы проверяют готовность учителя к проведению уроков, практич. занятий, помогают учителю составить тематич. план, определить все виды работ по данной теме, так чтобы изучение теоретич. материала сочеталось с практич. деятельностью уч-ся на уроке. (см. *Активизация процесса обучения*).

Для предупреждения ошибок в работе молодых, а также недостаточно квалифицированных учителей организуется посещение этими учителями уроков лучших, опытных учителей по наиболее трудным разделам программы. Опытные учителя по таким темам дают уроки несколько раньше. Затем они посещают по этим же темам уроки своих менее квалифицированных коллег (расписание составляется так, чтобы обеспечить возможность такого взаимопосещения уроков). Целесообразно, когда учителя одного и того же предмета, работающие в параллельных классах, намечают тематич. план изучения очередной темы. В плане предусматриваются все виды работ по этой теме на каждый урок. Затем каждый учитель, учитывая особенности своего класса, разрабатывает поурочные планы. Руководители школы посещают (когда это необходимо) все уроки по этой теме у одного и у другого учителя, анализируют итоги контрольных, тренировочных и практич. работ. Результаты изучения этой темы обсуждаются или на совещании при директоре, или на заседании методич. объединения. Подробно анализируются приёмы, способы, к-рые применялись различными учителями при изучении одной и той же темы, и полученные уч-ся знания, умения и навыки. Участие в В. к. большой группы учителей способствует повышению их деловой квалификации, помогает быстрому распространению и внедрению передового пед. опыта.

Лит.: Вопросы школоведения, под ред. А. Н. Волковского, М., 1955; Любова В. Ф., Учебный год в школе, Из опыта работы директора школы, Л., 1960; Руководство учебно-воспитательной работой в школе, М., 1954; Руководство учебно-воспитательной работой в восьмилетней школе, под ред. М. П. Кондакова и Н. И. Соцердотова, М., 1961; Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР № 41 за 1961 г. *П. В. Жидков.* Таганрог.

ВНУШАЕМОСТЬ — особая податливость человека воздействию окружающих людей без критической оценки этого воздействия. Чаще всего под В. понимают особую восприимчивость к словесному *внушению*. Внушаемые люди легко подчиняются указаниям и советам других людей, даже если эти советы противоречат их собственным убеждениям и интересам, легко «заражаются» настроениями и привычками окружающих. Возможны проявления В. в форме склонности к подражанию или самовнушению определённых состояний. Общаясь с больным, внушаемый человек может, напр., без всяких объективных оснований почувствовать себя больным той же болезнью.

Каждый человек в какой-то степени и в каком-то отношении может оказаться внушаемым по отношению к особо авторитетным для него лицам. Однако В., как определённое свойство личности человека, обусловлена незрелостью психики, недостаточным развитием интеллекта и воли (поэтому В. часто характерна для маленьких детей); неполноценностью психики или болезненным состоянием — В. нек-рых психопатов (истерич. круга), олигофренов и слабоумных душевнобольных (прогрессивные паралитики, страдающие опухолями лобных долей мозга и т. д.). Эпизодически В. может оказаться резко выраженной у лиц в основном здоровых, но оказавшихся по тем или иным причинам психически ослабленными.

Лит.: Павлов И. П., Полное собр. соч., 2 изд., т. 3, кн. 2, т. 4, М. — Л., 1951; Нечаев А. П., Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения, 3 изд., П., 1917; Лурия А., Рефлексологический метод в исследовании внушаемости, в кн.: Вопросы психофизиологии, рефлексологии и гигиены труда, сб. 1, Казань, 1923; Сидис Б., Психология внушения, пер. с англ., СПБ, 1902. *С. Я. Рубинштейн.* Москва.

ВНУШЕ́НИЕ, суггестия (лат. suggestio, от suggero — внушаю, советую),— особый вид психического воздействия (главным образом словесного) на человека, вызывающий у него некритическое восприятие того, что внушается. Под влиянием В. могут возникнуть представления, не соответствующие реальным впечатлениям, стремление действовать, не обдумывая полученные указания, иногда идущие даже вразрез с убеждениями данного человека, его склонностями, привычками. Физиологич. механизмом В., как доказано трудами И. П. Павлова, является торможение коры головного мозга с сохранением в ней изолированного бодрствующего очага, через к-рый происходит восприятие того, что внушается. В. может производиться при бодрственном состоянии человека; для усиления В. применяют *гипноз*.

Огромное значение при В. имеет авторитет внушающего, с одной стороны, и незрелость психики или ослабление критичности у лиц, подвергающихся В., с другой стороны (см. *Внушаемость*). В медицине В. применяется как один из приёмов психотерапии. Оно используется при лечении функциональных расстройств нервной системы (навязчивые мысли и действия, страхи, нек-рые нарушения сна и т. п.). Кроме того, В. используется при лечении наркоманий и других вредных привычек (пьянство, курение и т. п.).

В широком смысле термин «В.» употребляется для обозначения всякого психич. воздействия или влияния одного человека на другого, при к-ром у человека, подвергающегося В., возникают определённые представления, понятия, поступки. В этом смысле В. относится, по выражению А. С. Макаренко, к числу общепринятых средств педагогического воздействия (см. Соч., т. 5, 1958, с. 117). В практике воспитания В. в большой мере зависит от *авторитета учителя*, *авторитета родителей*.

Лит.: Павлов И. П., Полное собр. соч., 2 изд., т. 3, кн. 2, т. 4, М.—Л., 1951; Бехтерев В. М., Гипноз, внушение и психотерапия и их лечебное значение, СПБ, 1911; Кравков С. В., Внушение, М., 1924; Кронфельд А., Гипноз и внушение, пер. с нем., М.—Л., 1925; Платонов К. И., Слово как физиологический и лечебный фактор, 3 изд., М., 1962. *С. Я. Рубинштейн.* Москва.

ВОГ — см. *Всероссийское общество глухих*.

ВО́ДНОГО ТРАНСПОРТА ВЫСШИЕ УЧЕ́БНЫЕ ЗАВЕДЕ́НИЯ — готовят инженеров для морского и речного флота по судостроению и судоремонту, судовождению, конструированию и технологии производства судовых машин и механизмов, экономике, организации и эксплуатации водного транспорта и др.

В СССР в 1963 имелось: 4 ин-та водного транспорта — Горьковский инженеров водного транспорта (осн. в 1930), Ленинградский водного транспорта (осн. в 1930, в 1959 объединён с Центр. н.-и. ин-том речного флота; этот вуз-н.-и. ин-т призван не только готовить инженерные и научные кадры, но и решать важнейшие научные проблемы в области водного транспорта), Новосибирский инженеров водного транспорта (осн. в 1951) и Одесский инженеров морского флота (осн. в 1930); 3 высших инженерных морских училища — Владивостокское (осн. в 1944), Ленинградское имени адмирала С. О. Макарова (осн. в 1954 на базе Ленин-

градского высшего пароходного уч-ща и Ленинградского высшего арктич. уч-ща), Одесское (осн. в 1944); Мурманское высшее мореходное уч-ще (осн. в 1950).

В Горьковском, Ленинградском, Новосибирском, Одесском ин-тах и Владивостокском уч-ще имеются вечерние и заочные ф-ты; в Ленинградском, Мурманском и Одесском уч-щах заочные ф-ты.

В Горьковском и Ленинградском ин-тах и Ленинградском училище имеется аспирантура; им предоставлено право приёма к защите докторских и кандидатских диссертаций. Аспирантура есть также в Одесском ин-те, имеющем право приёма к защите кандидатских диссертаций.

Срок обучения в вузах водного транспорта — 5—6 лет. Окончившим присваивается квалификация инженера-судоводителя, инженера-судомеханика, инженера-электромеханика, инженера-кораблестроителя и т. д.

Дипломы об окончании этих вузов эквивалентны дипломам, к-рые получают выпускники высшей школы США, Великобритании, Франции и нек-рых других стран, защитившие диссертационные работы на соискание 2-й профессиональной учёной степени (магистр наук и др.).

ВОДОВО́ЗОВ, Василий Иванович [27.IX (9.X). 1825—17(29).V.1886] — русский педагог и методист-словесник, последователь педагогических идей К. Д. Ушинского. В. окончил Петербургский ун-т (1847) и почти 20 лет проработал учителем словесности в Варшавской и Петербургской гимназиях и других уч. заведениях, в т. ч. совместно с Ушинским в Смольном ин-те. На формирование пед. взглядов В. известное влияние оказали пед. воззрения Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова. В. боролся против господствовавшей в уч. заведениях муштры, рутины и схоластики.

В 60-х гг. 19 в. В. принимал деятельное участие в обсуждении проектов реформы нач. и ср. школы, выступал с требованием всемерного развития сети школ, доступности их для широких слоёв населения и улучшения содержания и всей постановки обучения. Он настаивал, чтобы в нач. школе, помимо чтения, письма и счёта, уч-ся получали обстоятельные сведения по естествознанию, географии и истории, а ср. школа давала уч-ся разнообразные гуманитарные и естественно-науч. знания. В. выступал против преподавания в гимназиях древних языков. В 1866 он был отстранён от преподавательской деятельности как «политически неблагонадёжный».

Значительный вклад внёс В. в создание учебно-методич. лит-ры для уч-ся и учителей нач. и ср. школы. Написанные им «Книга для первоначального чтения в народных школах» (ч. 1, 1871), «Русская азбука для детей» (1873), «Книга для учителей» (1871), «Предметы обучения в народной школе» (1873) широко использовались и получили высокую оценку пед. общественности.

Много ценного и оригинального В. внёс и в методику преподавания рус. лит-ры. В основу школьного курса он положил идейно-художественный разбор образцов лит. произведений выдающихся рус. писателей. Значительное место он отводил сравнительному рассмотрению текстов художественных произведений (по сходству или по контрасту), к-рым активизировалась самостоятельная работа уч-ся. Основной методич. труд В. «Словесность в образцах и разборах» (1868) долгие годы являлся лучшим методич. пособием для учителя и во многом не утратил своего значения и в наши дни. Для учащихся средней школы В. написал уч. пособия: «Древняя русская литература от начала грамотности до Ломоносова» (1872) и «Новая русская литература» (1866).

В. много сделал для распространения знаний среди народа: по его инициативе и активном участии была открыта *воскресная школа* при 1-й Петербургской гимназии, он создал ряд книг для нар. чтения: «Рассказы из русской истории» (в. 1—2, 1861—64), «Книга для первоначального чтения» (ч. 2, 1879) и популярные «Очерки из русской истории XVIII в.» (1882).

Соч.: Избр. пед. соч., М., 1958.

Лит.: Гречишникова А. Д., В. И. Водовозов и В. П. Острогорский. Очерки по истории методики преподавания литературы, М., 1941; Аранский В. С. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды В. И. Водовозова, М., 1953; Роткович Я. А., Хрестоматия по истории методики преподавания литературы, М., 1956.

В. С. Аранский. Москва.

ВОДОВО́ЗОВА, Елизавета Николаевна (1844—1922) — русский педагог, ученица и последовательница К. Д. Ушинского, детская писательница, автор этнографич. очерков и рассказов, мемуаров. Внесла значительный вклад в теорию рус. дошкольной педагогики. Пед. взгляды В. раскрыты в труде «Умственное развитие детей от первого проявления сознания до 8-летнего возраста» (1871). Книга эта была ценным пособием для семьи и воспитательниц детских садов. В. придавала большое значение воспитанию детей до 7 лет (необходимость воспитания с первых месяцев жизни), цель его — воспитывать «человека, будущего общественного деятеля и гражданина своей Родины, проникнутого идеей человечества». В. подчёркивала ведущую роль матери и воспитательницы в развитии ребёнка. В основу воспитания ею было положено использование народной речи, песен, сказок, загадок, игр.

В. выступала против механич. перенесения системы воспитания Ф. *Фребеля*, критиковала её мистицизм, символизм, формальную систематизацию и педантизм. Вместе с тем В. признавала как заслугу Фребеля его «дары» (см. «*Дары Фребеля*»), систему и методику игр и занятий. В. была сторонницей широкого физич. воспитания, развития движения детей. Большое значение имела разработка В. проблем нравственного и умственного воспитания (обоснование воспитания данными психологии) и их взаимной связи. В эстетич. воспитании большое место В. отводила пению и рисованию. В своих работах она критиковала идеи итал. педагога М. *Монтессори* и теорию *свободного воспитания*. Вместе с тем социальные и пед. взгляды В. характеризуются известной ограниченностью и противоречивостью: народнич. взгляды мешали В. понять революц. идеи рабочего движения; В. идеализировала рус. общество 70—80-х гг. и не в состоянии была вскрыть классовый характер бурж. воспитания, она оставалась сторонницей семейного воспитания, идеалистически толковала вопросы морали. Выступая за духовную самостоятельность женщины, В. считала препятствием к этому не самодержавный строй, а недостатки в женском образовании в России.

Соч.: Жизнь европейских народов, т. 1—3, 3 изд., СПБ, 1881—1903; Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста, 7 изд., перераб. и доп., СПБ, 1913; На заре жизни и другие воспоминания, ч. 1—2, М., 1934.

Лит.: Фролова О. А., Е. Н. Водовозова о воспитании детей дошкольного возраста, М., 1949; Чувашев И. Б., Очерки по истории дошкольного воспитания в России, М., 1955, с. 173—185.

О. А. Фролова. Москва.

ВОЕ́ННО-УЧЕ́БНЫЕ ЗАВЕДЕ́НИЯ — учебные заведения, готовящие командные, инженерно-технические, политические и специальные кадры для всех видов вооружённых сил и родов войск. В СССР к ним относятся средние и высшие военные училища; военные академии, военные ф-ты, а также различные курсы подготовки и переподготовки.

Возникновение В.-у. з. в СССР тесно связано с созданием и развитием Советских Вооружённых Сил. В годы гражданской войны и военной интервенции подготовка военных кадров осуществлялась в системе краткосрочных курсов и школ. В 1918 по указанию В. И. Ленина для подготовки старших и высших командиров создаётся первая советская военная академия — Академия

Генерального штаба Красной Армии, ныне Военная академия им. М. В. Фрунзе.

Подготовка среднего командного состава осуществлялась на командных курсах, сыгравших весьма важную роль в создании военных кадров. В 1924 командные курсы были реорганизованы в военные школы. В 1937 военные школы были преобразованы в военные училища.

Военные училища (артиллерийские, танковые, автомобильные, инженерные, ПВО, связи и др.) готовят командные, технич. и спец. кадры средней квалификации. Они комплектуются в добровольном порядке военнослужащими (солдатами, матросами, сержантами, старшинами) и гражданской молодёжью в возрасте до 23 лет, имеющими общее ср. образование. За период обучения курсанты получают военные, спец. и политич. знания и необходимые практич. навыки. Курсантам, успешно окончившим военные училища и сдавшим гос. экзамены, присваиваются офицерские звания. Окончившие военные училища после определённого периода командной работы или пребывания на инженерно-технич. должностях пользуются правом поступления в высшие военно-учебные заведения.

Высшие военные училища (общевойсковые, инженерные, лётные, военно-морские) готовят офицеров с высшим общим образованием и необходимой военно-специальной подготовкой, требуемой для замещения командных и инженерно-технич. должностей в различных видах Вооружённых Сил. Принцип комплектования в основном такой же, как и в военные училища, но в нек-рые из них принимаются лица, уже имеющие офицерские звания. Лицам, не имеющим офицерских званий, при окончании высших военных училищ присваиваются офицерские звания. Эти училища дают одновременно и гражданскую специальность (напр., учителя, инженера); оканчивающему вручается соответствующий диплом.

Военные факультеты при вузах гражданского типа подготавливают военные кадры с высшим военным спец. образованием — музыкальным, финансовым, физкультурным. Комплектуются они офицерами, а военно-дирижёрский факультет — рядовым, сержантским (старшинским) составом и гражданской молодёжью.

Военные академии — высшие военно-уч. заведения, подготавливающие офицерские кадры различных родов войск и видов Вооружённых Сил, ведущие науч. разработку военно-теоретич. проблем. В СССР имеются военные академии общевойсковые, специальные и политическая, где получает высшее военное, военно-технич. и политич. образование офицерский состав Сов. Вооружённых Сил: Военная академия Генерального штаба, Военная академия им. М. В. Фрунзе, Военно-политич. академия им. В. И. Ленина, Военно-воздушная академия, Военная артиллерийская академия, Военно-воздушная инженерная академия им. Н. Е. Жуковского, Военно-морская академия, Военная инженерная академия им. Ф. Э. Дзержинского, Военная академия бронетанковых войск, Военно-инженерная академия им. В. В. Куйбышева, Военная академия связи и др. Военные академии комплектуются военнослужащими (инженерные ф-ты нек-рых военных академий частично и гражданской молодёжью), успешно сдавшими конкурсные вступительные экзамены. Профессорско-преподавательский состав в военные академии отбирается из числа наиболее квалифицированных генералов, адмиралов и офицеров, имеющих боевой опыт, учёные звания и степени и способных к пед. и н.-и. деятельности, а также готовится через адъюнктуру при военных академиях и н.-и. учреждениях.

Подготовка сержантского и старшинского состава (низшего командного звена, механиков-водителей боевых машин и т. д.) осуществляется из лиц рядового состава, проходящих действительную военную службу, через сеть соответствующих школ, организуемых при войсковых частях и соединениях.

По постановлениям СНК СССР и ЦК ВКП(б) 21 авг. 1943 были учреждены Суворовские, а 21 июня 1944 — Нахимовские военные училища. Эти училища дают детям общее ср. образование в соответствии с программами Мин-ва просвещения, с увеличенным объёмом знаний по военным дисциплинам. Окончившие Суворовские и Нахимовские училища получают общий аттестат о среднем образовании и пользуются преимущественным правом поступления в военные училища.

Обучение и воспитание кадров в военно-учебных заведениях проводятся в полном соответствии с действующими руководящими указаниями Коммунистич. партии и Сов. правительства в отношении средних, специальных и высших уч. заведений страны. Преподавание военных и спец. дисциплин направляется соответствующими Управлениями военно-учебных заведений Мин-ва обороны СССР.

В. М. Конопляник. Москва.

ВОЖА́ТЫЙ юных пионеров (пионер-вожатый). Старший вожатый является представителем комсомола в пионерских дружинах и отрядах, политич. руководителем, воспитателем и организатором юных пионеров. Это старший товарищ, друг и наставник ребят.

Пионерский В. повседневно осуществляет руководство пионерской дружиной на основе Положения о Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина, решений пленумов и съездов ЦК ВЛКСМ, строго соблюдает принципы деятельности пионерской организации. На работу старшими В. направляются комсомольцы и коммунисты, лучшие активисты-общественники не моложе 18 лет, имеющие необходимое образование, политический и культурный уровень, организаторские способности и навыки. В. работает под руководством районного, городского зонального или территориального комитетов комсомола, советов пионерской организации и перед ними несёт ответственность за работу с пионерами. Подбор, утверждение и освобождение старших В. осуществляет районный, городской зональный или территориальный комитеты комсомола по согласованию с соответствующими советами пионерской организации и местными органами нар. образования.

Главная обязанность В.— воспитывать пионеров в духе преданности коммунизму, Родине, Коммунистич. партии, растить их трудолюбивыми, физически и нравственно здоровыми. Успех работы с пионерами во многом зависит от отрядных вожатых. Старший вожатый совместно с комсомольскими организациями производственных предприятий или учреждений подбирает в каждый отряд В. — грамотного, энергичного, любящего детей комсомольца, а из комсомольцев школы — помощников В. В последнее время появился коллективный В. — бригада коммунистич. труда. Члены бригады учат ребят на своём примере жить, трудиться и учиться по-коммунистически. Отрядный вожатый работает под руководством старшего вожатого и комитета ВЛКСМ, направившего его в отряд, в тесном контакте с классным руководителем и учителями данного класса. Отрядный вожатый организует и направляет всю деятельность пионеров.

Пионеры — смена комсомола, каждый пионер стремится стать членом ВЛКСМ. В. готовит их к вступлению в комсомол, знакомит с Уставом ВЛКСМ, с боевыми и трудовыми делами комсомола, организует встречи с комсомольцами, с коммунистами. По желанию ребят он создаёт отряды по интересам, напр., юных космонавтов, техников, моряков, любителей искусства и книги, туристов и т. д.

В. организует работу с пионерами не только в школе, но и в зоне пионерского действия, по месту жительства детей, в клубах, на стадионах, в парках, во внешкольных учреждениях. Вместе с пионерами и родителями В. оборудуют при домоуправлениях пионерские комнаты, детские клубы, спортивные и игровые площадки, создают различные кружки и спортивно-туристские секции. В. — организатор работы с октябрятами, вместе с комсомольскими организациями школ и советом дружины он подбирает для работы с октябрятами комсомольцев — уч-ся и пионеров старших отрядов.

Старший В. всю свою работу проводит через совет дружины, а отрядный В.— через совет отряда. Опора В.— пионерский актив. В. повседневно ведёт работу с пионерами-активистами, учит их действовать самостоятельно. Он готовит пионеров-инструкторов по туризму, спорту, художественной самодеятельности, технике, юннатской работе. Для этого он создаёт спец. кружки, к руководству к-рыми привлекает учителей, комсомольцев-производственников, родителей.

Пионеры — народ живой и любопытный. Их интересуют полёты в космос, Арктика и Антарктика, мощные гидростанции, новые машины, вопросы с. х-ва, кибернетика, искусство и т. п. Удовлетворить запросы и интересы ребят одному В. трудно. Он прибегает к помощи родителей, рабочих, ветеранов труда, деятелей науки и техники, культуры, воинов Сов. Армии, пенсионеров. Из числа этих людей В. совместно с комитетом комсомола создаёт «Совет друзей» дружины.

Труд В.— сложный и ответственный, он требует больших знаний. Поэтому В. должен постоянно учиться, овладевать теорией марксизма-ленинизма, пед. знаниями, повышать свой культурный уровень, изучать передовой опыт воспитательной работы школ, пионерских дружин, учителей, вожатых. В. может учиться на курсах переподготовки при ин-тах усовершенствования учителей, на заочных и вечерних отделениях пед. ин-тов и других вузов.

В.— не только организатор, но и умелец. Он должен владеть практич. умениями и навыками, уметь руководить кружком или судить спортивные соревнования и игры, знать основы туризма, фотографировать или играть на музыкальном инструменте. Практич. навыки В. приобретает в Доме пионеров, на семинарах, в школьных мастерских.

Во всей работе В. тесно связан с пед. коллективом. Директор школы, учителя — советчики и помощники В. Он советуется с ними по содержанию и методам работы, опирается на их опыт и знания, привлекает учителей к работе с пионерами. Являясь членом пед. совета, старший В. имеет право вносить на обсуждение пед. совета вопросы, связанные с деятельностью пионерской дружины и отрядов, с участием учителей в работе с пионерами.

Старший пионервожатый пользуется правами и льготами, установленными Советом Министров СССР для учителей в их материальном и правовом положении, и, в частности, правами и льготами, установленными для учителей-заочников при заочном обучении в высших пед. уч. заведениях. Имея пед. образование и трёхлетний стаж работы с пионерами, старший пионервожатый может вести уроки по своей специальности не более 6 часов в неделю.

Сотни тысяч людей работают в СССР В. юных пионеров. Многие из них трудятся творчески, вдохновенно, отдают пионерам все свои знания, умения, энергию. В., отличившиеся в работе с пионерами, награждаются значками Центрального Совета Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина «За активную работу с пионерами», «Лучшему вожатому», Мин-ва просвещения — «Отличник народного образования», грамотами ЦК ВЛКСМ, Центрального Совета Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина, ЦК комсомола союзных республик, крайкомов и обкомов комсомола.

А. П. Яковлева.

«ВОЖАТЫЙ» — ежемесячный журнал, орган ЦК ВЛКСМ и Центрального Совета Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина. Выходит в Москве с 1924. «В.» рассказывает об опыте работы лучших дружин, отрядов, звеньев и пионерских вожатых по коммунистич. воспитанию детей, освещает деятельность советов пионерской организации. В помощь пионерским вожатым журнал систематически помещает методич. указания по организации работы дружин, отрядов и звеньев, печатает практич. материалы по политич. воспитанию, краеведческой работе, трудовому и физич. воспитанию пионеров, развитию детского творчества и самодеятельности, обзоры выходящей лит-ры для детей, вожатых и пионерского актива.

ВОЗБУЖДЕ́НИЕ — один из основных физиологических процессов, возникающий во всяком организме, во всякой клетке при раздражающем воздействии среды и заключающийся в переходе живого образования из состояния относительного физиологического покоя в состояние деятельности. У простых, одноклеточных организмов В. выражается в двигательной реакции. У организмов со специализированными тканями проявления В. различны в зависимости от характера ткани и выражаются в специфической для неё деятельности: железистая клетка выделяет секрет, мышечное волокно сокращается, в нервных волокнах и клетках возникает нервный импульс.

В основе В. лежит сложный комплекс физич. и химич. процессов. Особенно характерным является возникновение электрич. потенциала В. — возбуждённый участок ткани электроотрицателен по отношению к невозбуждённым участкам. В. связано также с перемещением ионов (особенно ионов калия, натрия, кальция), с повышением и изменением обмена веществ, увеличением теплообразования в клетке или ткани. У низших организмов и в «непроводящих» клетках высших животных (напр., в эпителиальных и соединительнотканных клетках) В. имеет затяжной и местный характер. В волокнистых тканях—мышечной и особенно нервной — процесс В. имеет распространяющийся, прерывистый (импульсный) и быстротечный характер. Возникший при В. в нервной клетке (нейроне) электроотрицательный потенциал по достижении определённой величины (т. н. порога) распространяется по её отросткам (т. н. аксонам, образующим нервные волокна) в виде нервного импульса, к-рый передаётся другой нервной клетке в месте соединения отростков нервных клеток (в т. н. синапсах). Возникновение в нервной клетке распространяющегося В. и проведение его от одного нейрона к другому лежит в основе деятельности нервной системы. В. возникает в специальных нервных окончаниях (т. н. рецепторах), способных воспринимать раздражающее действие различных факторов внешней и внутренней среды (света, звука и т. п.); оно передаётся затем в центральную нервную систему (спинной и головной мозг) и из неё в переработанном виде к рабочим органам — мышцам, железам, сосудам. Процесс В. в нервной системе наряду с другим основным нервным процессом — процессом *торможения* — обеспечивает приём и переработку всех поступающих сигналов (раздражений) и целесообразную ответную деятельность организма.

ВОЗРАСТНА́Я ПСИХОЛО́ГИЯ — раздел психологии, изучающий закономерности психического развития человека и его психологические особенности на различных возрастных ступенях (детство, отрочество, юность и т. д.). Очень важное значение имеет исследование возрастных особенностей детей (см. *Детская психология*), характеризующих как личность ребёнка в целом, так и отдельные психич. процессы (восприятие, память, мышление, чувства и т. д.). В задачу В. п. входят также выявление индивидуальных особенностей развития детей. В. п. изучает процесс формирования того нового, что составляет своеобразие развития ребёнка и его психич. облика в каждый возрастной период, а также влияние основных возрастных особенностей на всю систему отношений ребёнка к действительности и на развитие его отдельных психич. процессов. Науч. исследование этих вопросов имеет большое значение для разработки теоретич. проблем психологии и для пед. практики, для правильного построения процесса воспитания и обучения детей различных возрастов.

Сов. В. п. рассматривает психич. развитие детей в связи с их анатомо-физиологич. развитием (см. *Анатомо-физиологические особенности* детей) и в зависимости от образа их жизни, от того, как складываются взаимоотношения ребёнка с окружающими людьми, какое место он занимает в системе доступных ему общественных отношений (в зависимости, напр., от того, является ли он помощником старших в семье или, наоборот, только опекаемым ими, является ли он активным участником общественных дел школьного коллектива или стоит в стороне от них, и т. д.). Ведущую роль в психич. развитии детей играет воспитание, к-рое осуществляется не только в форме прямого воздействия на детей, но прежде всего в форме целенаправленной организации их жизни. При этом учитывается, что влияние на ребёнка внешних воздействий зависит от имеющихся у него потребностей, мотивов его деятельности, от его отношения к предъявляемым требованиям, от того, какое значение приобретают для него эти требования, что, в свою очередь, зависит от предшествующего воспитания и условий жизни в прошлом. Из этого вытекает, что не всякое воспитание и обучение обеспечивает сдвиги в развитии ребёнка, а только такое, к-рое опирается на потребности самого ребёнка, заставляет его стремиться к овладению новыми возможностями (новыми качествами личности, знаниями, умениями). Это значит, что для развития ребёнка решающее значение имеет, во-первых, воспитание у него педагогически ценных потребностей и мотивов поведения и, во-вторых, активизация и правильная организация собственной деятельности ребёнка. Наиболее успешно психич. развитие осуществляется, если воспитание опирается не только на те формы мыслит. деятельности и поведения, к-рыми ребёнок уже владеет, но и на ещё слабо развитые. Возможность развития последних должна быть подготовлена предшествующим развитием, чтобы ребёнок мог овладеть ими при помощи и под руководством взрослого.

Психологич. особенности, формирующиеся на каждой возрастной ступени, представляют собой не ряд изолированных, независимых друг от друга изменений, а систему, в к-рой может быть выделено осн. звено, составляющее своеобразие развития в данном возрасте и оказывающее влияние на формирование всех отдельных психич. процессов и отдельных качеств личности. Об особенностях развития, характерных для каждого возрастного периода, см. статьи *Младенческий возраст*, *Ранний детский возраст*, *Дошкольный возраст*, *Младший школьный возраст*, *Подростковый возраст*, *Юношеский возраст*.

Л. В. Благонадежина. Москва.

ВОЗРАСТНЫ́Е ОСО́БЕННОСТИ — характерные для того или иного возрастного периода анатомо-физиологические и психологические особенности (см. *Анатомо-физиологические особенности детей*, *Младенческий возраст*, *Ранний детский возраст*, *Дошкольный возраст*, *Младший школьный возраст*, *Подростковый возраст*, *Юношеский возраст*).

ВОЗРОЖДЕ́НИЕ (п е д а г о г и к а) — условное название эпохи культурного и идеологического развития ряда стран Западной и Центр. Европы (в Италии — 14—16 вв., в других странах — конец 15—16 вв.), характеризующейся высоким подъёмом в области науки, литературы и искусства. Эпоха В. связана с бурным процессом первоначального накопления капитала, в ходе к-рого формировался новый общественный класс — буржуазия, стремившийся занять господствующее положение в обществе и вступивший в борьбу с феодализмом. В это время начинают складываться бурж. нации, возникают нац. языки, усиливаются экономические и культурные связи между народами. В отдельных странах В. получило специфич. характер, отразивший особенности их историч. развития. Начало В. и его наиболее яркий расцвет связаны с Италией, расположенной на оживлённых торговых путях, проходивших по Средиземному морю. Быстрое развитие ремёсел, банковского дела, тесные экономич. связи с разными странами послужили толчком к зарождению культуры, характерной для эпохи В.

Бурное развитие производительных сил, зарождение новых социальных отношений имели своим следствием возникновение нового взгляда на мир и человека. Место средневекового аскетизма с его отрицанием радостей земной жизни и проповедью подготовки к загробному, вечному существованию занял гуманизм, противопоставивший теологии светскую науку, выдвинувший идеал жизнерадостного, сильного духом и телом человека. Выдвигая идеал свободной, всесторонне развитой личности, деятели В. обратились к жизнеутверждающей античной культуре.

Уважение к человеку, вера в его силы и возможности, возрождение интереса к культурному наследию античных народов — всё это нашло значительное отражение во взглядах гуманистов на воспитание и в практике работы лучших школ того времени. Наиболее важные пед. идеи эпохи В. содержались в трудах П. Верджерио (1350—1444), М. Веджо (1406—56), Э. Пикколомини (1405—64), Л. Бруни (1369—1444) — в Италии, Х. Л. *Вивеса*— в Испании, Т. *Мора*, Р. *Ашама*— в Англии, Ф. *Рабле*, М. *Монтеня* — во Франции, Р. Агриколы (1443—85), И. Рейхлина (1455—1522)— в Германии, *Эразма Роттердамского* —в Нидерландах. Крупнейшим педагогом-практиком эпохи В. был *Витторино да Фельтре*.

Средневековое воспитание и обучение носило религиозно-догматич. характер. В школах господствовали схоластика, суровая дисциплина, применялись телесные наказания. Изучение традиционных «*семи свободных искусств*» подчинялось религиозным задачам, всё обучение и воспитание основывалось на слепом подчинении авторитету священного писания и его толкователя— учителя. Лат. язык изучался в его позднеримской и средневековой форме, резко отличавшейся от классич. лат. языка.

Гуманисты (Эразм Роттердамский, Рабле, Монтень и др.) подвергли бичующей критике всю средневековую схоластич. систему образования и противопоставили ей воспитание, развивающее человека умственно и физически, формирующее у него высокие нравственные качества. Одной из главных задач школы гуманисты считали ознакомление уч-ся с лучшими произведениями лат. и греч. авторов, с библией и другими источниками в оригиналах, в не искажённой церковью форме; место мистич. толкований и диалектич. тонкостей должны были при этом занять серьёзное усвоение содержания этой лит-ры и её оценка. Нек-рые из гуманистов (напр., Рабле) считали необходимым, помимо латинского и греческого, изучать ещё древнееврейский, арабский и халдейский языки, видя в них ключ к знаниям, заключённым в богатейшей лит-ре на этих языках. Ряд гуманис-

стов (Рабле, Монтень, Мор, Витторино да Фельтре), помимо изучения истории и античной лит-ры, требовали распространения через школу реальных знаний, считали обязательным изучение таких наук, как математика, астрономия, естествознание, ознакомление с различными видами человеческой деятельности.

По-новому подходили гуманисты и к методам обучения, по-новому определяли цели воспитания и обучения. Монтень, Рабле, Витторино да Фельтре и др. считали, что в процессе воспитания и обучения дети должны приобрести способность здраво мыслить, познавать окружающий их мир. Работа в школе должна быть для детей привлекательной. Обучение должно начинаться с ознакомления с вещами, а потом уже со словами, их обозначающими; правилам должны предшествовать факты, обобщениям — наблюдения. Необходимо развивать у детей навык самостоятельной работы, активность мышления. В познавательных целях следует широко использовать прогулки, игры и т. п.

Много ценного внесли педагоги В. в методы изучения языков. Монтень отмечал, что целесообразно начинать изучение языков не с древних, а с родного языка, затем переходить к изучению языков соседних народов и лишь после этого — латинского и греческого. Англ. педагог-гуманист Ашам разработал новый метод обучения лат. языку, в основу к-рого были положены перевод оригинального текста на родной язык, грамматич. анализ уже понятого текста и обратный перевод с родного языка на латинский. Этот метод был значительным шагом вперёд по сравнению с традиционным заучиванием непонятных детям грамматич. форм.

Большое внимание уделяли гуманисты заботе о здоровье детей и их правильном физич. развитии. В связи с этим они подчёркивали необходимость занятий гимнастическими и военными упражнениями, плаванием, верховой ездой, фехтованием, стрельбой из лука, охотой, борьбой и т. д.

Эстетич. воспитание предлагалось осуществлять с помощью рисования, музыки, лепки.

Однако осн. место в воспитательно-образовательной работе большинство гуманистов отводило нравственному воспитанию, без чего, по их мнению, бесполезно любое знание. Важнейшими средствами нравственного воспитания они считали религию и личный пример воспитателя.

По-новому понимая цели и задачи воспитания, гуманисты требовали и иного подхода к ребёнку, отмечали необходимость учитывать особенности детского возраста, индивидуализировать воспитание и обучение. Выступая в защиту права детей на уважение, гуманисты протестовали против телесных наказаний детей, порицали суровую школьную дисциплину.

Значительное внимание педагоги-гуманисты уделяли женскому образованию.

Гуманизм эпохи В. в целом сыграл большую положительную роль, но он носил ярко выраженный классовый характер, отвечал интересам и потребностям нарождавшейся буржуазии. Пед. требования гуманистов касались в основном воспитания и обучения детей аристократии и буржуазии. Лишь отдельные гуманисты, напр. Мор, связывали свою борьбу против феодализма с интересами всего народа. Мор впервые в истории выдвинул такие важнейшие требования, как всеобщее обучение на родном языке, равенство образования для мужчин и женщин, участие детей в производительном труде, создание гос-вом условий для самообразования взрослых путём организации публичных читальных залов и музеев.

Пед. идеи гуманизма эпохи В. оказали весьма сильное воздействие на развитие теории воспитания, сами же школы 15—16 вв. в основном продолжали оставаться типичными средневековыми школами, где

схоластика лишь медленно уступала место новым веяниям. Кроме того, и сам гуманизм к концу эпохи В. начал приобретать чисто филологич. характер: перед школой ставилась задача научить детей совершенному владению классич. латынью. Изучение латинской грамматики и подражание стилю Цицерона — вот осн. содержание образования гуманистич. школ 16 в. Ярким образцом школы такого типа являлась гимназия И. *Штурма* в Германии. Положительные идеи педагогики В. были в известной мере использованы и развиты Я. А. Коменским в Чехословакии, Дж. Локком в Англии, Ж. Ж. Руссо во Франции.

Лит.: Энгельс Ф., Диалектика природы, М., 1955; его же, Анти-Дюринг, М., 1957; Соколов Н., История педагогических систем, 2 изд., П., 1916; Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф., История педагогики, М., 1956; Мижуев П. Г., Главные моменты в развитии западно-европейской школы, М., 1913; Фридолин П. П., Педагогич. идеи итальянского Возрождения, «Известия педагогич. факультета Азербайджанского гос. ун-та», т. 14 и 16, Баку, 1929; Монро П., История педагогики, ч. 2, пер. с англ., М., 1923; Паульсен Ф., Исторический очерк развития образования в Германии, пер. с нем., М., 1908; Гейгер Л., История немецкого гуманизма, пер. с нем., СПБ, 1899.

А. И. Пискунов. Москва.

ВОЛКОВ, Николай Николаевич [р. 24.VIII(5.IX). 1897] — советский психолог, доктор педагогических наук, член Союза советских художников. В 1922 окончил философское отделение филологич. ф-та Моск. ун-та, одновременно получил математич. образование. Пед. деятельность начал в 1921 преподавателем математики в ср. школах и вузах Москвы. С 1929 занимается живописью (акварель) и исследовательской работой в области психологии искусства. В 1947—52 — зав. лабораторией психологии творчества Ин-та психологии АПН. Старший научный сотрудник Академии художеств СССР. Разрабатывает проблемы психологии искусства, психологии восприятия. Автор «Очерков по психологии восприятия» (1948), монографии «Восприятие предмета и рисунка» (1950) и др.

ВОЛКО́ВСКИЙ, Александр Николаевич [р. 1 (13).III. 1889] — советский педагог, кандидат педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1947). В 1913 окончил историко-филологич. ф-т Петербургского ун-та. В том же году начал пед. деятельность преподавателем рус. языка и лит-ры в общественном коммерческом училище в Петербурге и в классах рабочих за Невской заставой. С 1922 вёл преподавательскую работу в вузах. В 1921—24 — зав. отделом подготовки пед. персонала в Главсоцвосе Наркомпроса РСФСР. В 1951—53 — зав. сектором школоведения Н.-и. ин-та теории и истории педагогики АПН.

Осн. науч. работы В. относятся к области теории и практики организации нар. образования и школоведения, занимается также вопросами профориентации уч-ся.

Соч.: Организация и методы повышения квалификации (переподготовки) работников социального воспитания. (Сост., с предисл. и ред. А. Н. Волковского), М., 1923; Инспектирование школы, М.—Л., 1947; Школоведение, под ред. А. Н. Волковского и М. П. Малышева, [М., 1952]; Вопросы профориентации и выбора профессии в трудах зарубежных педагогов, «Советская педагогика», 1960, № 2; О системе профориентации учащихся восьмилетней школы, «Советская педагогика», 1962, № 8.

ВОЛОСТНЫ́Е УЧИ́ЛИЩА — начальные школы в России, готовившие писарей для палат государственных имуществ и для сельских управлений. Учреждены по Указу 1830, открывались по одному на волость, содержались за счёт особого сбора с гос. и удельных крестьян. В. у. числились в ведомстве приказов общественного призрения, в них обучалось до 10% крестьянских детей школьного возраста, им давались навыки чтения, письма и канцелярского производства. В. у. в отличие от нач. школ Мин-ва гос. имуществ, не имели почти никакой организации. Уровень обучения в них был крайне низким. В 60-е гг., согласно новому положению о гос. и удельных крестьянах, сборы на училища стали необязательны. В. у. лишились источника финансирования и почти повсеместно прекратили своё существование.

ВОЛЬНОСЛУ́ШАТЕЛЬ — лицо, допускаемое к слушанию лекций и другим занятиям в высшем учебном заведении, но не пользующееся правами и льготами студентов. В дореволюц. России В. после сдачи всех положенных экзаменов и зачётов допускался к гос. экзаменам на правах экстерна. Институт В. («посторонних слушателей») существовал в русских дореволюционных уч-тах в связи с имевшимися ограничениями в области образования для многих групп населения. По первому советскому Положению о высших учебных заведениях (3 июля 1922) разрешалось всем желающим гражданам, достигшим 16 лет, присутствовать в качестве В. в аудиториях высших уч. заведений. В настоящее время каждый гражданин СССР имеет реальное право и возможность при наличии ср. образования поступить в высшее заведение (на дневное, заочное или вечернее отделения).

ВОЛЬФ (Wolf), Фридрих Август (15.II.1759—8.VIII. 1824) — немецкий педагог, представитель *неогуманизма*, создатель классич. филологии как науки об античной древности. С 1783 — проф. ун-та в Галле, а с 1810— в Берлине. Гл. задачу школы В. видел в сообщении знаний, «которые делают не учёным, а образованным и просвещённым человеком». Наряду с древними языками, к-рые, по его мнению, более всего способствуют развитию умственных способностей, В. предлагал изучать в гимназиях географию, естественную историю, математику и элементы физики и химии. В. возражал против совместной подготовки священнослужителей и учителей. Он считал, что учитель должен быть широко образованным, самостоятельно мыслящим человеком, должен любить свою профессию и обладать высокими моральными качествами; требовал, чтобы гос-во заботилось о создании хороших материальных условий для учителей.

Соч.: Über Erziehung, Schule, Universität, Lpz., 1835; Kleine Schriften in Lateinischer und Deutscher Sprache, [Ti 1–2], Halle, 1869.

А. И. Пискунов. Москва.

ВОЛЮНТАРИ́ЗМ (от лат. voluntas — воля) — 1) в философии — одна из разновидностей идеализма, считающая, что *воля* как некое духовное непостижимое начало составляет основу всех явлений мира как физических, так и психических. 2) В психологии различают В., ограничивающийся признанием того, что воля среди других психич. процессов составляет качественно своеобразное явление и, в частности, не может быть сведена к ассоциации представлений и движений (дат. психолог Х. Гёффдинг, нем. психолог Т. Липпс и др.), и В., утверждающий, что воля есть прототип и основа всех других психич. процессов и явлений, что она представляет собой первичную способность, зависящую только от субъекта (нем. психолог В. Вундт, амер. психолог У. Джемс, в досоветской рус. психологии — Н. Лосский). Этот второй вид В. непосредственно сливается с указанным выше философским мировоззрением и представляет одно из наиболее реакционных течений бурж. психологии. Коренной порок В. в психологии заключается в том, что воля рассматривается только как особое переживание и только в связи с развитием сознания, а не как отражение специфич. формы общественного поведения людей. 3) В педагогике В. проявляется в пренебрежении к развитию знаний, мышления и перенесении главных воспитательных усилий на развитие формальной стороны качеств воли (решительность, выдержка и т. п.), к-рым придаётся самодовлеющее значение.

ВО́ЛЯ — одна из форм активного отражения действительности, связанная с воздействием людей на окружающий мир, с их практикой; выражается в сознательных действиях, направленных на достижение поставленных целей, осуществление к-рых связано с преодолением препятствий: внешних (со стороны природы или других людей) и внутренних (противоречащие данной цели желания и стремления самого человека).

Волевого человека характеризует способность сознательно управлять своим поведением, ставить перед собой ясно осознанные цели и планомерно и последовательно осуществлять их, преодолевая препятствия, возникающие на этом пути. В случае необходимости волевой человек умеет отказаться от намеченного или осуществляемого действия, если оно уже не отвечает изменившимся условиям. Волевому человеку свойственно и умение воздерживаться от того или иного действия, тормозить соответствующие ему побуждения, напр. аффективные вспышки (см. *Аффект*), дурные привычки и т. д.

Волевые действия всегда причинно обусловлены внешними объективными воздействиями, в частности условиями и образом жизни и деятельности человека. Эти внешние воздействия часто бывают очень отдалёнными и косвенными и вследствие этого далеко не всегда осознаются человеком, что и создаёт иллюзию абсолютной произвольности человеческих действий и поступков, независимости поведения человека от внешних воздействий. Совершенно неправильно идеалистич. понимание В. (см. *Волюнтаризм*) как некоего духовного начала, обусловливающего полную произвольность поступков человека. «На деле цели человека порождены объективным миром... Но кажется человеку, что его цели вне мира взяты, от мира независимы („свобода")» (Ленин В. И., Соч., т. 38, с. 180). Свобода В. заключается не в воображаемой независимости от законов природы и законов общественного развития, а в основанной на познании этих законов возможности пользоваться ими для определённых целей. «Свобода воли означает, следовательно, не что иное, как способность принимать решения со знанием дела» (Энгельс Ф., Анти-Дюринг, 1957, с. 107).

Как и вся психика, В. есть функция мозга. Труды И. М. Сеченова и И. П. Павлова дали возможность понять физиологич. основы волевых действий. Волевые действия по своей природе являются рефлекторными актами, возникающими в ответ на действия разнообразных внешних раздражителей, и, следовательно, подчиняются общим законам рефлекторной деятельности. Сеченов указывал, что исходной и в этом смысле единственной причиной волевых действий являются внешние влияния, что «... все сознательные движения..., называемые обыкновенно произвольными, суть в строгом смысле отраженные» («Рефлексы головного мозга», 1952, с. 161) и «... первая причина всякого человеческого действия лежит вне его» (Избр. филос. и психологич. произв., 1947, с. 174).

Изучая поведение животных, Павлов указал конкретные физиологич. механизмы т. н. произвольных движений. Согласно его данным, кинестезич. клетки коры головного мозга, раздражению к-рых соответствуют определённые движения, вступают в связь со всеми клетками коры, «...представительницами как всех внешних влияний, так и всевозможных внутренних процессов организма» (Полн. собр. трудов, т. 3, 1949, с. 554). Это в известной мере раскрывает и конкретные механизмы простейших произвольных движений человека, к-рые являются элементарным проявлением В. Существенное значение для раскрытия физиологич. механизмов произвольных действий человека имеет учение Павлова о 2 сигнальных системах и их взаимодействии (см. *Вторая сигнальная система*). Именно слова (устная, письменная или произнесённая «про себя» речь человека) и прежде всего слова, обра-

щённые человеком к самому себе, являются своего рода «пусковыми сигналами», к-рые вызывают, направляют, регулируют или, наоборот, тормозят волевые действия и поступки людей.

Направленность В. (характер целей, к-рые ставит перед собой человек, и особенно степень их общественной значимости) определяется *мировоззрением* человека, его убеждениями и идеалами, формирующимися в зависимости от конкретных общественно-историч. условий, в к-рых он живёт и действует. В конечном итоге, направленность воли в классовом обществе носит классовый характер, отражает классовую сущность человека. Подлинная ценность В. заключается не столько в ней самой по себе, сколько в том, на что она направлена. Подлинно волевой человек руководствуется в своём поведении чувством общественного долга, сознанием общественной необходимости действовать определённым образом, подчиняет своё поведение, свои личные желания, интересы и потребности требованиям общества.

Правильно понять и оценить волевое действие человека можно только в том случае, если известны не только цели, но и мотивы действия, т.е. то, что непосредственно побудило человека к действию, к постановке определённых целей и явилось движущей силой данного поступка. Не зная истинных мотивов действия, нельзя правильно оценить его, т. к. один и тот же поступок может вызываться различными, иногда противоположными мотивами и в зависимости от этого иметь различную нравственную характеристику. Напр., в школьном коллективе резкая критика товарища по классу может диктоваться в одних случаях высокими мотивами — искренним стремлением помочь товарищу, желанием поддержать честь коллектива, в других случаях — сугубо личными, эгоистич. мотивами — желанием «отличиться» в глазах учителя, причинить вред товарищу или отвести от себя угрозу наказания, переложить вину на плечи другого.

Волевое действие начинается с постановки и ясного осознания его цели. Между осознанием цели и фактич. действием обычно существует стадия «мысленного действия», когда человек обдумывает средства достижения цели. Планирование предстоящего действия, в особенности планирование преодоления трудностей, является осн. содержанием этой стадии. Нередки случаи, когда у человека при выборе цели действия сталкиваются несколько различных и даже противоречащих друг другу желаний и побуждений. В этом случае фактич. действию предшествует их мысленное обсуждение, сопоставление и сравнение целей и направления действия (борьба мотивов). У слабовольного человека борьба мотивов может принять затяжной характер, приводит к длительным и мучительным колебаниям и сомнениям. С другой стороны, слабовольный человек нередко действует по ближайшему мотиву, без к.-л. обдумывания различных возможностей. Важное значение приобретает борьба мотивов в тех случаях, когда сталкиваются мотивы общественного порядка (чувство долга, сознание общественной необходимости) и противоречащие им личные побуждения. В. проявляется в умении заставить себя действовать в соответствии с мотивами общественного порядка, побороть противоречащие им чисто личные желания и стремления. У людей со стойким мировоззрением, твёрдыми принципами, с хорошо развитыми морально-политич. чувствами подобная борьба мотивов зачастую отсутствует. Для таких людей сознание общественной необходимости действия, чувство долга — это мотивы, исключающие возможность поступить в противоречии с ними, хотя принятие соответствующего решения и его выполнение иногда может требовать большого волевого напряжения.

Стадия мысленного действия заканчивается принятием решения и плана его осуществления, после чего

человек переходит к осн. звену волевого действия — исполнению решения. Процесс исполнения решений обычно бывает связан с преодолением трудностей.

В. человека характеризуется различными качествами. К основным волевым качествам относятся целеустремлённость, решительность, настойчивость, выдержка, дисциплинированность, смелость и мужество. Отсюда ясно, что В. играет важнейшую роль в структуре *характера*, являясь, в известном смысле слова, его «хребтом».

Развитие воли и пути её воспитания. Формирование В. начинается с раннего детства. В первые годы жизни ребёнка (до 3 лет) развитие В. связано с постепенным овладением произвольными движениями и элементарными самостоятельными действиями с предметами (в процессе еды, одевания и раздевания, умывания, игры), что составляет предпосылку волевых действий. Примерно с 3 лет ребёнок начинает проявлять стремление к более сложным самостоятельным действиям, овладевает умением ставить перед собой цели (сначала, конечно, только самые близкие), достижение к-рых связано с преодолением известных трудностей. С этого возраста постепенно начинает вырабатываться умение подчинять свои действия не только привлекательным целям и непосредственным желаниям, но и соображениям необходимости (убирать на место игрушки и т. п.), т. е. в известных пределах ограничивать самого себя. К 6—7 годам дети становятся уже в определённой степени способными к «тормозному контролю» над своим поведением. Важнейшее значение в этом отношении имеют требования и побуждения ребёнка к соответствующим действиям со стороны взрослых. Труд даже в этом возрасте играет важнейшую роль как действенное средство воспитания воли. В дошкольном возрасте у ребёнка должны быть элементарные обязанности, в частности по самообслуживанию (умывание, чистка одежды и обуви, уборка постели, уборка своего «уголка» и т. д.). Полезно привлекать детей к простейшим видам доступной их возрасту домашней трудовой деятельности (уборка комнаты и т. п.). Участвуя в разнообразных видах деятельности, ребёнок приучается преодолевать трудности, действовать не только в своих интересах, но и в интересах других людей, коллектива.

Очень важная роль в развитии В. детей-дошкольников принадлежит играм, особенно коллективным сюжетным играм с правилами. Строгое выполнение правил игры и принятых на себя ролей и обязанностей, подчинение ребёнка логике игры приучают его организовывать своё поведение, ограничивать свои желания, действовать в общих интересах, доводить начатое дело до конца.

Ко времени поступления в школу дети обычно уже способны в известных пределах подчинять свою деятельность поставленным целям. С поступлением в школу начинается новый этап в развитии В. ребёнка. Начиная учиться в школе, ребёнок сталкивается с рядом школьных правил и серьёзных обязанностей, перед ним возникает необходимость подчинить свою деятельность требованиям школы, учителя. Строгий распорядок жизни приучает его активно и разумно управлять своим поведением, выполнять обязанности независимо от личных желаний и потребностей даже тогда, когда деятельность представляется ему малоинтересной, непривлекательной, скучной, однообразной. Овладение знаниями, умениями и навыками, разнообразные формы труда в условиях школы и дома заставляют ученика постоянно упражняться в преодолении трудностей, сосредоточивать и поддерживать произвольное внимание, наблюдать, запоминать, припоминать, активно мыслить, что нередко требует больших волевых усилий. Успех работы школы по формированию В. у уч-ся зависит от организации, методов и приёмов учебно-воспи-

тательной работы. Большую роль играет стиль работы школы и учителя, чёткая организация учебных и трудовых занятий, разумная требовательность к уч-ся, повседневный контроль за их учебной и трудовой деятельностью и выполнением правил поведения.

Заметное развитие В. наблюдается в подростковом возрасте, когда происходит значительный рост сознательного отношения к действительности, к учению, к труду, рост мотивов общественного порядка (чувство долга, ответственности). К самостоятельности подростка предъявляются уже более высокие требования, ослабляется непосредственная опека над ним, что ставит его перед необходимостью самостоятельно и целесообразно организовывать своё поведение. Однако при слабой постановке воспитательной работы активность, энергия, самостоятельность подростка нередко принимают отрицательные формы (упрямство, лихачество, импульсивность).

В юношеском возрасте, в связи с формированием мировоззрения, развитием морально-политич. чувств, началом жизненного самоопределения, серьёзной производительной трудовой деятельности, мотивы общественного порядка (при правильном воспитании) постепенно начинают играть доминирующую роль. Очень велика в этом отношении роль комсомольской (а до этого — пионерской) организации. Активное участие в её работе, повышенные требования, предъявляемые к учебно-производственной и общественной деятельности юноши или девушки, высокое звание комсомольца — всё это формирует морально воспитанную В.

Формирование В. не ограничивается периодом детства и юности. В. развивается в течение всей жизни человека, и её формирование зависит от особенностей его жизненного пути, от организации его жизни и деятельности, неразрывно связано с формированием у него мировоззрения и морально-политич. чувств.

Воспитание В. у ребёнка и в школе, и в семье осуществляется через организацию его волевого поведения. Только в процессе организованной деятельности ребёнка приобретается им опыт преодоления трудностей. Поэтому для воспитания В. у детей необходимо, чтобы их игры, учебная и особенно трудовая деятельность включали в себя элементы усилия, направленного на достижение поставленных целей, имеющих не только личное, но и определённое общественное значение. Разумеется, в самом раннем возрасте (2—3 года) ребёнок ещё не способен ясно отдать себе отчёт в общественном значении тех или иных действий и поступков. Путь воспитания В. в этом возрасте идёт гл. обр. через непосредственную организацию взрослыми поведения ребёнка, через выработку правильного режима жизни, правильных привычек. Общественный же смысл поведения становится доступным пониманию ребёнка уже в более старшем возрасте.

В. формируется в борьбе с трудностями, причём борьба эта часто бывает увлекательной, связанной с радостным переживанием достижений. Чтобы воспитать у ребёнка смелость, решительность, настойчивость, необходимо систематически ставить его в такие условия и естественные жизненные ситуации, в к-рых он мог и должен был бы проявить эти качества. Иначе говоря, необходимо организовать своего рода упражнения волевого поведения, «гимнастику поведения» (А. С. Макаренко) — упражнения в хороших поступках и т. д. Тепличное воспитание, устраняющее все трудности с жизненного пути ребёнка, приводит к развитию слабоволия, неумения противостоять трудностям и добиваться поставленной цели. Вместо с тем цели, к-рые ставятся перед ребёнком или к-рые он сам ставит перед собой, не должны превышать его возможностей, должны быть доступны его возрасту. В противном случае у него может сформироваться неуверенность

в собственных силах, привычка не доводить начатое до конца.

Всячески побуждая детей к осуществлению волевых действий, воспитатель должен помочь им ясно осознавать последствия выполнения или невыполнения этих действий. Вместе с тем, поощряя успешные действия, он добивается того, чтобы у детей вслед за выполнением действия появлялось радостное гордое чувство удовлетворения, являющееся мощным «подкреплением» совершённого действия и стимулом к выполнению других волевых действий.

Важнейшим средством воспитания В. является творческий, коллективный, общественно полезный труд. В труде, связанном с преодолением разнообразных трудностей, воспитываются лучшие качества В. Поэтому детей в любом возрасте, начиная от дошкольного, надо привлекать к доступному их возрасту труду, имеющему определённое общественное значение. Труд на пришкольном участке, работы по озеленению, работы в школьных мастерских, производительный труд уч-ся в пром-сти и с. х-ве — всё это прекрасная школа воспитания В. В этом смысле психологич. и практич. подготовка школьника к труду является осн. принципом формирования его В.

Велика роль коллектива в воспитании В. Хорошо организованный, правильно ориентированный, руководимый воспитателем детский коллектив требует от своих членов определённого волевого поведения, помогает им ставить разумные и общественно полезные цели, находить пути к их достижению, воодушевляет на борьбу с препятствиями, оказывает помощь в их преодолении, даёт общественную оценку действий ребёнка, одобряя или осуждая его поступки. Важную роль в воспитании В. играет наличие у коллектива перспективных целей, или «перспективных линий» (А. С. Макаренко), т. е. взаимосвязанных и подчинённых друг другу общественно ценных целей и задач — от близких и сравнительно легко достижимых до высоких жизненных целей, имеющих большое общественное значение. В. закаляется в борьбе за далёкие перспективные цели, ближайшие же цели должны рассматриваться и оцениваться как необходимые этапы к их достижению.

Большое значение для воспитания В. имеет личный пример воспитателей, пример подлинно волевого поведения.

Немалую роль в воспитании В. играют *этические беседы*. Нередко дети неправильно понимают и оценивают волевые качества (лихачество принимают за подлинную смелость, упрямство оценивают как настойчивость, решительность понимают как торопливость и необдуманность действий и т. д.). В процессе этич. бесед разъясняется детям, что такое В., в чём она выражается, каковы правильные пути её воспитания, как правильно ориентироваться в области соответствующих моральных понятий.

Большое значение (в старшем подростковом и особенно в юношеском возрасте) имеет самовоспитание В. Воспитатель должен помочь уч-ся осознать сильные и слабые стороны их В., раскрыть конкретные пути самовоспитания в процессе решения реальных жизненных задач (ликвидация отставания по уч. предметам, приобретение нужных и полезных и искоренение вредных привычек и т. д.).

Физич. состояние, в частности состояние нервной системы, хотя и не имеет решающего значения для развития способности к волевым действиям (известно, что людьми исключительно сильной В. были многие физически слабые и больные люди), но играет всё же известную роль. Нередко слабоволие является следствием недостаточного запаса физических и нервных сил для преодоления таких препятствий на пути к цели,

к-рые не представляют особых трудностей для физически крепкого человека со здоровой нервной системой. Поэтому физич. воспитание, занятия спортом, укрепляя нервную систему и улучшая здоровье, способствуют формированию В.

Лит.: Макаренко А. С., Воля, мужество, целеустремленность, Соч., т. 5, М., 1958; Селиванов В. И., Воспитание воли школьника, 2 изд., М., 1954; Корнилов К. Н., Воля и ее воспитание, М., 1957; Психология, под ред. А. А. Смирнова [и др.], М., 1962, гл. 13; Веденов А. В., Воспитание воли у ребёнка в семье, [2 изд.], М., 1953; его же, Воспитание воли школьника в процессе учебной деятельности, М., 1957; Крутецкий В. А., Воспитание воли и характера, М., 1960; Ривес С. М., Воспитание воли учащихся в процессе обучения, М., 1958. *В. А. Крутецкий.* Москва.

ВООБРАЖЕ́НИЕ (фантазия) — сложный психический процесс, заключающийся в создании новых представлений и мыслей на основе имеющегося опыта. Как и все психич. процессы, В. отражает объективную реальность, хотя и представляет собой как бы отлёт мысли от непосредственно данного, проникновение в будущее в виде замысла технич. изобретений, науч. открытий, новых образов искусства, новых жизненных ситуаций и т. д.

В.— специфически человеческая деятельность, возникшая и развившаяся в труде. Умение представить будущие действия и их результаты составляет одну из характерных особенностей труда, отличающую человеческую деятельность от поведения животных. «Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил её в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении работника, т. е. идеально» (Маркс К., Капитал, т. 1, 1955, с. 185).

Процесс В. состоит в избирательном расчленении (диссоциации) ранее выработанных связей и образовании из выделенных элементов (образов, мыслей) нового их сочетания, т. е. новых *ассоциаций*. Поскольку физиологич. основой ассоциаций являются временные нервные связи, образуемые в коре головного мозга, постольку и процесс В., с физиологич. точки зрения, представляет сложную аналитико-синтетич. деятельность мозга, заключающуюся в образовании новых систем связей.

В. может быть непроизвольным, напр. сочетание образов и мыслей в *сновидениях*, *грёзах*, полудремотном состоянии и т. п., и произвольным, или преднамеренным, подчинённым сознательно поставленной задаче. В. может включаться в различные виды деятельности, напр. в игру (ребёнок представляет воображаемую ситуацию игры), в учение (учащийся на основании картин, книг и рассказов учителя представляет жизнь древних народов, далёкие страны, новые машины и т. д.), в трудовую деятельность (рабочий по чертежу представляет изготовляемую им деталь). Деятельность, направленная на создание чего-либо принципиально нового, имеющего социальную ценность, называется *творчеством*; в соответствии с этим и В., включённое в такую деятельность, характеризуется как творческое. Творческое В. основано на глубоких знаниях (опыте), требует большого напряжения внимания, интенсивной мыслительной деятельности, волевых усилий, физич. действий, т. е. согласованной деятельности разнообразных сторон личности. В. в творческой деятельности необходимо не только на первом этапе творческого процесса (в возникновении замысла), но и при конкретизации принятого решения и его материальном воплощении.

В идеалистич. психологии (*Платон*, Шеллинг, Гартман и др.) В. иногда рассматривается независимо

от человеческого опыта, как некое внезапное «озарение», якобы сразу же ведущее к созданию произведения искусства, к научным или технич. открытиям и т. д.; подчёркивается роль случайности в творчестве и непроизвольный характер творческого процесса. Советская наука исходит из того, что творческое решение к.-л. проблемы подготавливается предварительной, нередко очень напряжённой, умственной работой, более или менее многочисленными поисками решения, носящими сознательный характер, и является закономерным результатом нередко весьма длительных усилий, что не отрицает значения *интуиции* и внезапных аналогий в процессе В.

В. неразрывно связано с умственной деятельностью человека, его чувствами, волей, со всеми особенностями личности: интересами, способностями, привычками и т. д. Как подчёркивал К. Д. Ушинский, «сильное деятельное воображение есть необходимая принадлежность великого ума; но, конечно, только такое воображение, материалы которого сильно переработаны здравым рассудком, поэтическим чувством, нравственными стремлениями и т. д. и которыми, кроме того, управляет сам человек... Если воображение наполнено рядами глупых ассоциаций, пустых, бесполезных или безнравственных, то его яркость и сила, особенно при слабости воли, могут совершенно извратить рассудочный процесс. Однако же... вялое, медленное и не живо воспроизводящее воображение... никогда не может быть спутником великого ума» («Человек как предмет воспитания», в кн.: Собр. соч., т. 8, 1950, с. 624).

В. играет огромную роль в трудовой деятельности, в технике, науке, искусстве и т. д. В. И. Ленин, говоря о фантазии, указывал, что «эта способность чрезвычайно ценна. Напрасно думают, что она нужна только поэту. Это глупый предрассудок! Даже в математике она нужна, даже открытие дифференциального и интегрального исчислений невозможно было бы без фантазии. Фантазия есть качество величайшей ценности...» (Соч., т. 33, с. 284).

Большое значение В. имеет и в пед. деятельности. Педагог, как подчёркивал А. С. Макаренко, должен уметь проектировать личность своего воспитанника, т. е. видеть в нём то, чего в нём ещё нет, но что можно в нём воспитать. Сочетание различных методов воспитания и обучения, их индивидуализация в соответствии с особенностями личности учеников характеризует творческое В. учителя.

Развитие воображения и пути его воспитания. Как и все другие психич. процессы, В. развивается и совершенствуется в деятельности человека. В противоположность теории, выдвинутой рядом зарубежных психологов (франц. психолог Т. *Рибо* и др.), согласно к-рой с наступлением зрелости у большинства людей способность В. якобы падает, сов. психология на основании изученных ею фактов приходит к выводу, что В. взрослого сильнее и глубже, чем В. ребёнка, и лишь при обогащении знаниями в процессе общего интеллектуального развития происходит подлинное воспитание В.

Осн. тенденция в развитии В. у детей — постепенное увеличение соответствия продукта В. всё более сложным закономерностям реальной действительности. Если дошкольник, напр., удовлетворяется «самолётом», состоящим из 2 палочек, положенных крест-накрест, то младшему школьнику уже нужно, чтобы сделанная им модель имела, хотя бы в основных чертах, внешнее сходство с настоящим самолётом. Подросток же ставит перед собой ещё более сложную задачу: его модель самолёта должна не только внешне походить на настоящий самолёт, но и летать. Наконец, в юношеском возрасте В. бывает направлено на создание реального предмета (напр., самолёта) и на разрешение объективных конструктивных трудностей.

В. дошкольника тесно связано с игрой, куда он переносит опыт своих взаимоотношений со взрослыми. На основе переработанных с помощью В. сказок, рассказов, картин и т. п. дети-дошкольники начинают представлять себя сказочными героями, капитанами кораблей, врачами, шофёрами, т. е. теми людьми, к-рых они знают по жизненным встречам или по прочитанным ими книгам. Часто ребёнок дошкольного возраста изображает в игре не только людей, но и животных и даже неодушевлённые предметы, напр. мчащийся паровоз, летящий самолёт и т. д. Осн. роль в этих случаях играет подражание действиям людей, животных, машин, связанное часто с к.-л. внешними, случайными, несущественными признаками. В рассказах детей этого возраста часто отмечается гиперболизация виденного и слышанного: животные оказываются необъятных размеров, подвиг героя преувеличивается и т. д. В. ребёнка-дошкольника ещё мало ограничено реальными знаниями и опытом.

В младшем школьном возрасте сохраняются нек-рые черты В., характерные для предшествующей стадии (ребёнок играет в школу, в путешествия, в те или иные события и т. д.), но содержание В. становится более сложным и в большей мере опирается на жизненный опыт ребёнка и полученные им знания. Характерна и другая линия развития В. младшего школьника — под влиянием обучения он стремится воплотить имеющиеся у него образы, мысли в материальные продукты творчества: рисует, вырезывает из бумаги, выпиливает различные игрушки и т. п. Его В. всё более связывается с трудовой деятельностью и приобретает постепенно всё усиливающийся общественно полезный характер.

В подростковом возрасте В. носит более или менее специализированный характер. Подросток обычно интересуется к.-л. определённым видом деятельности, увлекается техникой, естествознанием, литературой, искусством. В соответствии с этим и его В. получает определённое направление, осуществляется по преимуществу в к.-л. определённой области. Вместе с тем творческое В. в подростковом возрасте часто тормозится и даже вовсе угасает в тех случаях, когда подросток не владеет достаточными знаниями и приёмами в интересующей его области техники, искусства, науки или практической деятельности. Воспитателю очень важно правильно и вовремя подметить интересы подростка, дать им общественное направление и помочь приобрести необходимые знания, умения и навыки.

В юношеском возрасте отмечается дальнейшее развитие В., в особенности творческого. Это часто бывает связано с мечтами о будущем жизненном пути, с выбором дальнейшей деятельности, а также с выполнением реальных работ в области техники, с. х-ва, искусства, науки и пр., по своему характеру приближающихся к подлинному самостоятельному творчеству. Для нек-рых юношей характерно стремление передать свои настроения в лирич. стихах, дневниковых записях, философских рассуждениях и т. д. На этой основе у нек-рых из них осуществляется переход к проф. творчеству в интересующей их области.

Воспитание В. у уч-ся — важная педагогич. задача. Но она не может быть самоцелью. Воспитание В. является необходимым звеном в формировании у уч-ся творческого подхода вообще к явлениям действительности. Поэтому оно тесно связано с воспитанием *личности* в целом. Средства, способствующие развитию В., могут применяться как на уроке, так и во внеклассной и внешкольной работе. Опираясь на интерес уч-ся к той или иной области знания и труда, учитель расширяет имеющиеся у учеников знания (путём рекомендации спец. лит-ры, обсуждения нек-рых вопросов на уроке и вне урока, организации экскурсий, культпоходов и т. д.), показывает им рациональные способы самостоятельной работы (напр., при писании сочинений, изготовлении макетов и приборов, работе на пришкольном участке, в колхозе, мастерской и т. д.), стимулирует их к творческой деятельности (напр., предлагает самостоятельно найти более рациональный способ выполнения трудовых операций, решения математических, физических и иных задач, найти нечто новое при усовершенствовании прибора или приспособления, написать заметку, очерк, рассказ и т. д.), обсуждает полученные результаты и направляет В. учащихся на дальнейшее совершенствование их творческой деятельности.

При работе над воспитанием В. надо учитывать пед. значение даваемых заданий, их общественную полезность, а также возрастные и индивидуальные особенности уч-ся. Большую роль в развитии В. школьников играют олимпиады, конкурсы, соревнования, различные виды самодеятельности. Следует помнить, что и при воспитании В. надо идти от простого к всё более сложному, от простых элементов самостоятельности к творчеству.

Лит.: Выготский Л. С., Воображение и творчество в школьном возрасте, М., 1930; Самарин Ю. А., Воспитание воображения школьника, Л., 1947; Теплов Б. М., Психологические вопросы художественного воспитания, «Изв. АПН РСФСР», 1947, в. 11; Вопросы формирования и развития пространственных представлений и пространственного воображения учащихся. Тр. ин-та методов обучения. Отв. ред. Н. Ф. Четверухин, М. 1949; Черникова Н. А., Очерки по психологии литературного творчества подростков, «Изв. АПН РСФСР», 1950, в. 25; Психология рисунка и живописи. Сб. статей, под ред. Е. И. Игнатьева, М., 1954; Психологические исследования представлений и воображения. «Изв. АПН РСФСР», 1956, в. 76; Разумовский В. Г., Развитие технического творчества учащихся, М., 1961; Левинсон-Лессинг Ф. Ю., Роль фантазии в научном творчестве, в сб.: Творчество, т. 1, П., 1923; Станиславский К. С., Работа актёра над собой, Собр. соч. в 8 тт., т. 2—3, М., 1954—55; Вундт В., Фантазия как основа искусства, пер. [с нем.], СПБ—М., 1914; Рибо Т., Творческое воображение, пер. с франц., СПБ, 1901; Кейра Ф., Воображение и различные формы его у ребёнка, пер. с франц., СПБ, 1912; Henry W., The analysis of fantasy, N. Y. —L., 1956; Moles A. A., La création scientifique, Gen., 1957.

Ю. А. Самарин. Ленинград.

«ВОПРО́СЫ ДЕФЕКТОЛО́ГИИ» — научно-педагогический журнал учебно-методического сектора Наркомпроса РСФСР и дефектологического отдела Института научной педагогики в Москве. Выходил с 1928 по 1931. В журнале публиковались материалы о науч. исследованиях в области изучения аномальных детей; о теории построения спец. школ и учебно-воспитательного процесса в них; давался анализ практики воспитания и обучения аномальных детей в спец. школах и детских садах; помещались статьи по методич. вопросам и рецензии на специальную отечественную и зарубежную лит-ру, а также зарубежные материалы (данные по теории и практике спец. школ).

«ВОПРО́СЫ ПСИХОЛО́ГИИ» — научный журнал; орган АПН РСФСР. Выходит с января 1955 в Москве 6 раз в год. Задача журнала — содействие разработке важнейших вопросов материалистич. психологии. В «В. п.» печатаются материалы теоретических и экспериментальных исследований — в первую очередь по проблемам общей, детской и пед. психологии; освещаются вопросы психологии труда, психологии спорта, патопсихологии, сравнительной психологии, истории психологии, содержания и методики преподавания психологии. Журнал имеет отделы дискуссий и обсуждений, критики и библиографии, науч. хроники.

ВОРОНЕ́ЖСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — высшее учебное заведение, готовящее научные и педагогические кадры. Основан в г. Воронеже в июле 1918 на базе Юрьевского ун-та (г. Юрьев, ныне Тарту), к-рый был эвакуирован в том же году в Воронеж. В. у. имел историко-филологический, медицинский, юридический и физико-математический ф-ты. В 1919 был создан ф-т

общественных наук, а в 1921 — педагогический ф-т. В 1930—31 произошла реорганизация ун-та — из его состава выделились медицинский, экономический и пед. ф-ты, ставшие самостоятельными ин-тами. К 1941 В. у. имел ф-ты: биологический, физико-математический, химический, геологический, географический, историко-филологический, экономический.

В годы Вел. Отечеств. войны здание В. у. было разграблено и сожжено оккупантами, ун-т продолжал работу в эвакуации; в Воронеже занятия были возобновлены с сентября 1944.

В В. у. работали известные учёные: хирург Н. Н. Бурденко, химик А. В. Думанский, ботаники М. С. Цвет, Б. А. Келлер, Б. М. Козо-Полянский и др. В. у. имеет ф-ты (1962/63 уч. г.): физический, математико-механический, химический, биолого-почвенный, геологический, географический, экономический, филологический, исторический, юридический, романо-германской филологии. Имеются заочное и вечернее отделения, аспирантура. При ун-те н.-и. физико-химич. ин-т, фундаментальная б-ка (с книжным фондом более 800 тыс. единиц хранения), ботанич. сад, агробиологич. и зоологич. станции, буровой полигон, вычислительный центр, издательство.

В 1962/63 уч. г. в ун-те обучалось св. 8 тыс. студентов, работало 507 преподавателей, из них 222 с учёной степенью или званием. Университет издаёт «Труды», за период 1925—63 вышло 65 томов (106 выпусков); «Труды семинара по функциональному анализу», издано 7 выпусков.

ВОРОНИН, Леонид Григорьевич [р. 22. VII (4. VIII). 1908] — советский физиолог, доктор биологических наук, профессор, член-корр. АПН РСФСР (с 1953). Член КПСС с 1927. В 1931 окончил биологич. ф-т Днепропетровского пед. ин-та проф. образования и в том же году начал научно-пед. деятельность ассистентом кафедры нормальной физиологии Днепропетровского мед. ин-та. С 1953—зав. кафедрой физиологии высшей нервной деятельности Моск. университета. Специалист в области физиологии высшей нервной деятельности.

Соч.: В Африку за обезьянами, М., 1950; Анализ и синтез сложных раздражителей у высших животных, [Л.], 1952; Лекции по сравнительной физиологии высшей нервной деятельности, М., 1957, и др.

ВОРОНЦОВ-ВЕЛЬЯМИНОВ, Борис Александрович [р. 1 (14).II. 1904] — советский астрофизик, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1947). В 1925 окончил физико-математич. ф-т Моск. ун-та. Научную пед. работу начал в 1924 науч. сотрудником Гос. астрономич. ин-та им. Штернберга. С 1934 — проф. астрономии в пед. ин-тах и в Моск. ун-те.

В.-В. разрабатывает проблемы астрофизич. изучения нестационарных звёзд, газовых туманностей, комет и галактик, а также вопросы истории астрономии и методики преподавания астрономии в средней и высшей школе.

Соч.: Курс практической астрофизики, М.—Л., 1940; Газовые туманности и новые звезды, М.—Л., 1948; Строение Вселенной, М.—Л., 1952; Очерки истории астрономии в России, М., 1956; Сборник задач и упражнений по астрономии, 4 изд., М.—Л., 1957; Преподавание астрономии в школе, под ред. Б. А. Воронцова-Вельяминова, М., 1959; Очерки о Вселенной, 4 изд., М., 1959; Очерки истории астрономии в СССР, М., 1960; Астрономия. Учебник для школы, 16 изд., М., 1962, и др.

ВОС — см. *Всероссийское общество слепых.*

ВОСКРЕ́СНЫЕ ШКО́ЛЫ — общеобразовательные школы для взрослых (рабочих, крестьян, ремесленников, служащих), занятия в к-рых проводятся по воскресным дням; одно из учреждений системы внешкольного образования. В России В. ш. возникли в сер. 19 в. по инициативе передовой интеллигенции, гл. обр. студенческой молодёжи. Одна из первых школ была

открыта в 1858 в Полтаве кружком учителей гимназии, кадетского корпуса, женского ин-та и нек-рых чиновников по инициативе учителя А. И. Стронина. В большем масштабе в 1859 в Киеве группой студентов и профессоров была организована В. ш. с разрешения попечителя уч. округа Н. И. *Пирогова.* В её организации и работе принимал активное участие проф. П. В. Павлов. За короткое время в Петербурге, Москве и других городах России было открыто ок. 300 В. ш. Ведущую роль в развитии В. ш. играли революционные демократы, к-рые использовали эти школы для революционного воспитания нар. масс. Быстрое развитие В. ш. и состав их преподавателей привлекли внимание правительства, к-рое уже с начала 1860 устанавливало всякие ограничительные правила, а 12 июня 1862 закрыло все В. ш. под предлогом их «преобразования». По положению о нач. училищах 1864 В. ш. были вновь разрешены, но приравнены к нач. школам и поставлены под контроль *инспекции народных училищ.* В 70-е гг. снова начинают открываться В. ш. В нек-рых из них занятия ведутся не только по воскресным и праздничным дням, но и по вечерам в будни. В 1870 в Харькове Х. Д. *Алчевской* была открыта бесплатная женская В. ш., просуществовавшая 50 лет. Появляются воскресно-вечерние и *вечерние школы,* число к-рых в 90-е гг. быстро растёт. В 1905—07 было 782 В. ш. При Сов. власти В. ш. были заменены другими видами школ для взрослых (см. *Школа взрослых, Народные университеты*).

ВОСПИТА́НИЕ — процесс целенаправленного формирования личности. В условиях социализма В. имеет целью формирование коммунистич. сознания и поведения, *всестороннее развитие личности,* подготовку активных и сознательных строителей коммунизма.

В совр. пед. лит-ре и практике понятие В. употребляется в широком и узком смысле. В широком смысле оно включает в себя всю сумму воздействий, весь процесс формирования *личности* и подготовки её к активному участию в производственной, общественной и культурной жизни. В таком понимании В. охватывает не только воспитательную работу школы, детских и молодёжных организаций, семьи, общественности, но и влияние всего уклада жизни общества, господствующих в нём идей, воздействие литературы, искусства, кино, радио, телевидения. В., в широком смысле этого слова, включает в себя также *образование* и *обучение.*

В узком смысле В. означает формирование мировоззрения, нравственного облика, развитие эстетич. вкуса, физич. развитие. Оно осуществляется семьёй, учебно-воспитательными учреждениями и общественными организациями. В таком понимании В. не включает в себя образование и обучение. Однако оно находится в органич. единстве с обучением, в процессе к-рого не только усваиваются знания, но и формируются убеждения, моральные качества, черты характера.

В., в его широком значении, — важнейшая функция общественной жизни. Общество не может отказаться от В. молодого поколения, не обрекая себя на застой. Чтобы жить и развиваться, общество должно производить и воспроизводить материальные и культурные блага. А для этого необходимо, чтобы новые поколения, приходящие на смену, могли умело использовать наследуемые ими производительные силы. Человек в детские и юношеские годы не обладает опытом, знаниями, умениями и навыками поведения, к-рые необходимы ему для приобщения к труду и к общественной жизни. Он приобретает этот опыт, проходя длинный путь В. (семейного и общественного). Усваивая и используя предшествующий опыт, новые поколения обогащают и совершенствуют его, вносят свой вклад в развитие производительных сил, в развитие исторически накопленной материальной и духовной культуры. Без этого человеческое общество не может нормально развиваться. Поэтому на всех этапах истории человечества В. занимало большое место в жизни общества.

Совершенствование в ходе общественно-историч. практики производственного опыта людей, расширение знаний о природе, обществе и о самом человеке, рост культуры выдвигают перед В. новые задачи, требуют расширения его содержания. Вместе с прогрессом общества развивается и В. как общественное явление. Марксистское положение о том, что общественное бытие определяет общественное сознание, относится и к В. как надстроечному явлению. Его цели, содержание, формы и методы определяются господствующими общественными отношениями. Сов. педагогика отвергает концепцию «автономии» В., независимости его от условий материальной жизни людей. Эту концепцию развивали теоретики *свободного воспитания.* Они предлагали создать построенную на принципах *педоцентризма* «свободную школу», независимую от государства и общества. В действительности школы, независимой от общества, нет и не может быть.

Возражая идеологам буржуазии, отрицавшим зависимость В. от общественных отношений, К. Маркс и Ф. Энгельс писали в «Манифесте Коммунистической партии»: «А разве ваше воспитание не определяется обществом? Разве оно не определяется общественными отношениями, в которых вы воспитываете, не определяется прямым или косвенным вмешательством общества через школу и т. д.? Коммунисты не выдумывают влияния общества на воспитание; они лишь изменяют характер воспитания, вырывают его из-под влияния господствующего класса» (Соч., 2 изд., т. 4, с. 443).

Указывая на тесную связь В. с переустройством общественных отношений, с развитием общества, К. Маркс писал: «...наиболее передовые рабочие вполне сознают, что будущее их класса, и, следовательно, человечества, всецело зависит от воспитания подрастающего рабочего поколения» (там же, т. 16, с. 198).

Господствующие классы в эксплуататорском обществе, используя В. как средство закрепления деления общества на классы и порабощения трудящихся, стремятся задержать поступательный ход общественного развития. Если В. отражает интересы прогрессивных классов, то оно ускоряет развитие общества, содействует победе новых прогрессивных начал и тенденций в общественной жизни. Еще в первые годы строительства социализма в нашей стране В. И. Ленин писал: «Только преобразуя коренным образом дело учения, организацию и воспитание молодежи, мы сможем достигнуть того, чтобы результатом усилий молодого поколения было бы создание общества, не похожего на старое, т. е. коммунистического общества» (Соч., т. 31, с. 259).

Развитие экономики, рост производительности труда во многом зависят от В. Совр. производство, осн. на машинной технике, не может успешно развиваться без подготовки необходимых кадров. Связь между экономикой и В. объективно существует при любом общественном строе. Но проявляется она по-разному. В условиях капитализма эта связь осуществляется стихийно. Система В. в капиталистических странах нередко вступает в противоречие с изменениями в производстве. Крупная пром-сть требует людей образованных, интеллектуально развитых. Но капиталисты не заинтересованы в повышении уровня образования рабочих, боятся их сознательности.

В условиях социалистич. строя устанавливается и сохраняется тесная взаимосвязь нар. х-ва и В., представляющих собой звенья единого процесса коммунистич. строительства. Успехи в развитии нар. х-ва в странах социализма неразрывно связаны с успехами в области В.

В. играет ведущую роль в индивидуальном развитии человека, в подготовке его к жизни, к различным видам деятельности. Оно содействует физическому, умственному и нравственному развитию личности, делает развитие более содержательным и целенаправленным. В. играет ведущую роль в формировании психики человеческого индивидуума, которая, как указывал И. П. Павлов, обусловлена «...не только прирожденными свойствами нервной системы, но и теми влияниями, которые падали и постоянно падают на организм во время его индивидуального существования, т. е. зависит от постоянного воспитания или обучения в самом широком смысле этих слов» (Полн. собр. соч., т. 3, кн. 2, 1951, с. 269). Личность человека, его духовный и моральный облик формируются прежде всего в процессе В. (см. *Воспитание и развитие*).

В бурж. педагогике В. определяется обычно как приспособление новых поколений к существующему (буржуазному) строю. Термин «приспособление» внёс в педагогику англ. бурж. философ и социолог Г. *Спенсер.* Нем. педагог И. *Гербарт* основой В. считал дрессировку, «управление» детьми, к-рым в процессе В. он отводил пассивную роль. Сторонники теории *свободного воспитания* определяли В. лишь как содействие развитию детей сообразно с их природой.

Прагматическая педагогика, рассматривая В. лишь как процесс приобретения практич. опыта, недооценивает значения теоретич. знаний. Неотомисты осн. цель В. видят в проповеди религии, в отвлечении нар. масс от задач изменения общества (см. *Неотомизм*). Представители *экзистенциализма* — одного из новейших течений в бурж. философии и педагогике — рассматривают В. как «насилие над личностью».

Многие идеологи буржуазии исходят из неизменности человеческой природы и стремятся доказать, что людям всегда будут присущи такие черты, как стремление к наживе, эгоизм, жадность, жестокость, драчливость и др. Напр., амер. философ У. *Джемс* утверждал, что «импульс присвоения», «импульс драчливости» и др. отрицательные черты глубоко коренятся в самой природе человека, в его биологич. особенностях и не могут быть «перестроены» при помощи В. Жизнь полностью опровергла эти антинаучные утверждения. Опыт социалистич. преобразования общества в СССР и в других социалистич. странах показывает, что в ходе строительства нового общества происходит переделка сознания людей.

В. появилось вместе с возникновением человеческого общества и будет существовать на всём протяжении его истории. Как явление, присущее всем общественно-экономич. формациям, В. имеет нек-рые сходные черты и общие признаки (передача накопленного опыта, формирование определённой идеологии, забота о здоровье и развитии физич. сил, вооружение знаниями и т. д.). Но его цели, содержание, формы и методы исторически изменчивы. В. претерпевает глубокие качественные изменения по мере развития общества и изменения общественных отношений. Каждой общественно-экономич. формации соответствует особый тип В.

В условиях первобытного общества В. осуществлялось гл. обр. в процессе труда, в различных обрядах, играх и было направлено на физич. развитие новых поколений, на вооружение их трудовыми умениями и навыками. Специальных воспитательных учреждений для детей и юношества в то время не было, т. к. В. еще не носило характера самостоятельной специфич. деятельности и ограничивалось гл. обр. простым усвоением жизненно-практич. опыта старших поколений младшими. Первый опыт В. обобщался тогда в виде житейских правил, передававшихся из поколения в поколение. Разделение труда между мужчинами и женщинами обусловило различия в В. мальчиков и

девочек. Так, у нек-рых народов мальчики с малых лет приучались к охоте, рыбной ловле, а девочки — к домашним работам, к приготовлению пищи.

С появлением классов В. становится классовым. Оно служит целям укрепления господства эксплуататоров над трудящимися массами. В эпоху рабовладения знатные и богатые люди получали разностороннее по тому времени В. в различных учебно-воспитательных учреждениях (см. *Афинское воспитание*, *Спартанское воспитание*, *Риторская школа*, *Школа грамматиста*, *Школа кифариста*). Рабы и их дети рассматривались как личная собственность рабовладельцев, как «говорящие орудия». Их В. ограничивалось подготовкой к изнурительному физич. труду. В. усиливало и закрепляло исторически возникшее в классовом обществе отделение физич. труда от умственного.

В феодальном обществе В. было сословным. Светские феодалы получали рыцарское, по преимуществу военно-физич., В., для того чтобы с помощью оружия расширять свои владения и держать в повиновении крепостных. Духовенство насаждало религиозное В. и духовно закрепощало народ. Дети крепостных крестьян воспитывались гл. обр. в семьях. Дети ремесленников в ранний период средневековья получали подготовку к жизни также в семьях. Позднее, в связи с развитием ремесла и торговли, появились ремесленные или *цеховые школы* для детей ремесленников и *гильдейские школы* для детей торговцев. В этих школах религиозное В. также занимало большое место. Церковь, духовенство оказывали серьёзное влияние и на семейное воспитание. Ф. Энгельс указывал, что в период средневековья «...монополия на интеллектуальное образование досталась попам, и само образование приняло тем самым преимущественно богословский характер» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 7, с. 360).

В эпоху капитализма в школах для народа детей рабочих и крестьян, по выражению В. И. Ленина, «...не столько воспитывали, сколько натаскивали в интересах той же буржуазии. Воспитывали их так, чтобы создавать для нее пригодных слуг, которые были бы способны давать ей прибыль и вместе с тем не тревожили бы ее покоя и безделья» (Соч., т. 31, с. 260—61). В то время как дети господствующих классов получали одностороннее умственное, книжное В., дети трудящихся вынуждены были ограничиваться столько же односторонней ремесленной выучкой. Такой дуализм В. сопутствует эксплуататорскому обществу на всех этапах его истории.

Своё мировоззрение, частнособственническую психологию и мораль буржуазия навязывает всему обществу не только через школу, но и через печать, театр, кино, литературу и т. д. В. в странах империализма носит реакционный характер. Бурж. педагоги стремятся затушевать классовый характер В. Они пытаются доказать, что В. носит бесклассовый, общечеловеческий характер. В действительности буржуазия использует В. для укрепления своего классового господства, для духовного порабощения народа. С появлением классов, по существу, создаются 2 системы В.—одна из них приспособлена для обслуживания господствующих классов, другая — предназначена для угнетённых классов.

В организации школьного образования в совр. капиталистич. странах большую роль играет отбор детей в разные типы школ соответственно данным, к-рые получают при «измерении интеллекта». Эта система отбора детей путём тестовых испытаний (см. *Тест*) носит классовый характер и приводит к раздельному обучению детей различных социальных групп населения в разных типах школ. На основе якобы научно обоснованного отбора дети высших

слоёв общества, имеющие возможность получить в семье лучшую подготовку, попадают в средние и высшие школы, а дети менее обеспеченного населения, к-рым семья не может создать необходимых условий развития, получают преимущественно начальное образование, готовятся для работы только в сфере материального производства. Подлинно демократический, всенародный общечеловеческий характер В. носит лишь в социалистич. обществе.

В социалистич. обществе содержание, организация и методика В. коренным образом изменяются. Идейную теоретич. основу В. в социалистич. обществе составляют диалектич. материализм и историч. материализм. В условиях социализма достигается единство семейного В. и общественного В., осуществляемого в единой системе воспитательных и образовательных гос. учреждений. Как общественное, так и *семейное воспитание* имеют общую коммунистич. направленность. Школа и семья в социалистич. обществе воспитывают подрастающие поколения в духе коммунистич. идеологии, в соответствии с требованиями *морального кодекса строителя коммунизма*.

Особенности В. в условиях социализма вытекают из характера социалистич. общественных отношений и объективного развития самой личности человека. Экономическая и социальная жизнь эпохи социализма настоятельно требуют воспитания у всех членов общества новых черт и преодоления старых привычек, унаследованных от классового общества. В период перехода от социализма к коммунизму создаются реальные возможности для В. новых людей, гармонически сочетающих в себе духовное богатство, моральную чистоту и физич. совершенство. Каждому члену общества предоставляются равные возможности для творческого труда и образования, для развития способностей и дарований в области производства, науки, техники, литературы, искусства и других областях гос., хоз. и культурной жизни. В. нового человека-строителя и гражданина коммунистич. общества, предполагает формирование коммунистич. *мировоззрения*, упрочение принципов коммунистич. морали, *трудовое воспитание*, умственное, физич. и эстетич. развитие личности. В., осуществляемое в условиях социализма, исходит из интересов всего общества и имеет своей целью обеспечить расцвет человеческой личности, утвердить на земле мир, труд, свободу, равенство, братство и счастье всех народов (см. *Коммунистическое воспитание*).

Лит.: К. Маркс и Ф. Энгельс о воспитании и образовании, [Сб.], М., 1957; Ленин о воспитании и образовании, [Сб.], М., 1963; Ленин и проблемы народного образования, М., 1961; Материалы XXII съезда КПСС, М., 1962; XXII съезд КПСС и вопросы идеологической работы, М., 1962; Калинин М. И., О воспитании и обучении, Избр. статьи и речи, М., 1957; Крупская Н. К., Избр. пед. произведения, М., 1957, с. 121—333, 367—525; А. В. Луначарский о народном образовании, М., 1958, с. 48—77, 95—118, 260—92, 394—402; Хрущев Н. С., Воспитывать активных и сознательных строителей коммунистического общества. Речь на XIII съезде ВЛКСМ. 18 апреля 1958 г., М., 1958; его же, За прочный мир во имя счастья и светлого будущего народа. Речь на Всероссийском съезде учителей 9 июля 1960 г., М., 1960; его же, Молодые строители коммунизма, высоко несите знамя Ленина! Речь на XIV съезде комсомола 19 апреля 1962 г., М., 1962; Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране. Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР, М., 1958; Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР, М., 1958; Макаренко А. С., Соч. в 7 тт., т. 5, М., 1958; Шацкий С. Т., Избр. пед. сочинения, М., 1958, с. 267—272, 293—300, 313—319; Основы коммунистического воспитания, 2 изд., М., 1962; «Советская педагогика», 1962, № 11, с. 88—92; с. 147—153; Гончаров Н. К., Вопросы педагогики, М., 1960; его же, Историко-педагогические очерки, М., 1963; Королев Ф. Ф., Народное хозяйство и народное образование в СССР, М., 1961; Болдырев Н. И., Воспитание коммунистической морали у школьников, 2 изд., М., 1956; Сухомлинский В. А., Формирование коммунистических убеждений молодого поколения, М., 1961.

Н. И. Болдырев.

«ВОСПИТА́НИЕ И ОБУ́ЧЕНИЕ» — педагогический журнал Петербургского родительского кружка. Начал выходить с 1877 взамен журнала *«Детский сад»*. Основан общественной деятельницей М. К. Цебриковой (псевдоним — М. Артемьева). В журнале помещались статьи по вопросам умственного, нравственного, физич. и эстетич. воспитания, о первоначальном обучении, об общественном воспитании и защите детей. Печатались рефераты книг по вопросам воспитания. Имелся отдел для чтения детей, выделившийся в 1882 в особый журнал «Родник», при к-ром (до 1886 3 раза в год, а затем ежемесячно) в виде приложения до 1917 выходил журнал «В. и о.». В 1909—17 редактором журнала была Н. А. *Альмединген-Тумим*.

ВОСПИТА́НИЕ И РАЗВИ́ТИЕ. Индивидуальное *развитие* человека — ряд последовательных количественных и качественных изменений, претерпеваемых его организмом от момента зарождения и до конца жизни, становление человека как социального существа. Это — очень сложный процесс, выражающийся в различных формах (анатомо-физиологической, психической, социальной) и определяемый внутренними и внешними, естественными и общественными условиями. Первые периоды этого процесса проходят в утробных условиях существования организма. *Воспитание* начинается с рождения человека. Оно играет важную, хотя и различную роль во всех формах и на всех этапах развития личности (раннее и дошкольное детство, школьные возрасты, период возмужалости).

Анатомо-физиологич. развитие человеческого организма состоит в образовании скелетной, мышечной, нервной и др. его систем и совершенствовании их функций, а также в росте организма, повышении его выносливости, сопротивляемости внешним отрицательным влияниям. Исходными внутренними условиями развития человека являются наследственные предпосылки, заложенные в зародыше. Они определяют появление человеческого, а не какого-нибудь иного организма, последовательность стадий его утробного и внеутробного созревания, строение и функции его органов, а также пол, внутренние физиологические особенности организма и внешние, морфологические его признаки (цвет глаз, волос, окраска кожи, черты лица и пр.). Однако наследственные предпосылки физического развития организма реализуются только в определённых внешних условиях его существования, к-рые являются источником веществ, необходимых для жизни организма. Эти вещества, ассимилируясь организмом, становятся внутренними условиями его дальнейшего развития.

Внешние условия создаются сначала в организме матери. При нарушении нормальных утробных условий развития плода (недостаток гормонов щитовидной и других желёз внутренней секреции в организме матери, влияние различных интоксикаций, алкоголя, неэффективных противозачаточных средств и пр.) возникают врождённые аномалии ненаследственного происхождения (уродства конечностей, дефекты органов чувств, недоразвитие центральной нервной системы и т. п.). Частота наследственных аномалий, как показывают статистич. данные, также зависит от условий среды. Она повышается при браках между родственниками, при позднем возрасте бракосочетающихся родителей и пр.

С момента появления ребёнка на свет его физич. развитие во многом зависит от воспитания: правильный режим жизни, питания ребёнка, использование природных факторов (солнце, воздух, вода и пр.) для его закаливания, проведение различных физич. упражнений для выработки силы, быстроты, ловкости движений. Правильно поставленное физич. воспитание не только укрепляет растущий организм, способствует его развитию. Оно может компенсировать и его врождённые функциональные недостатки. Гигиенич. профилактика даёт возможность предупредить появление значительной части аномалий, встречающихся в физич. развитии детей. Поэтому важное значение имеет санитарно-просветительная работа с родителями.

В единстве с анатомо-физиологич. развитием человеческого индивида совершается и его психич. развитие. Оно выражается в прогрессирующей дифференциации активности ребёнка, т. е. в выделении в ней отдельных психич. процессов (*ощущений*, *восприятий*, *эмоций*, *мышления* и пр.), в формировании целенаправленных действий (предметных, познавательных и пр.) и в её интеграции, т. е. в объединении этих процессов, действий в единую целостную деятельность (игровую, учебную, трудовую и др.). Психич. развитие человеческого индивида — это обогащение содержания его психич. жизни, поступательное движение от низших к высшим её формам и ступеням, процесс становления сознательной личности. Именно в этом процессе воспитание играет особенно важную, ведущую роль, обусловленную самой спецификой психич. развития.

Человеческий индивид по наследству получает не готовые психич. свойства, характеризующие его как социальное существо, а только задатки для их развития. Задатки — это функциональные возможности выработки нервной системой человека различных психич. свойств. Последние формируются у него в процессе деятельности, направленной на усвоение и на дальнейшее умножение богатств, созданных человечеством и закреплённых в языке, орудиях производства, в науке, искусстве, литературе. Здесь вступает в действие специфическая человеческая связь предыдущих поколений — передача достижений путём обучения, совместной деятельности, традиции и пр. Огромная пластичность человеческого мозга, определяемая наследственной природой человеческого индивида, является естественной, необходимой для усвоения этих достижений, основой обучаемости и воспитуемости.

Психич. свойства человека образуются в процессе его индивидуального развития в определённой общественной среде. Утверждения старых и совр. представителей теории преформизма, будто они заложены в природе человека, будто наследственные предпосылки, «батарея генов» определяют картину психич. свойств каждой личности, её жизненную судьбу (Э. *Торндайк* и др.), не соответствуют действительности. Ошибочна и точка зрения сторонников *эмпирической психологии*, утверждающих, что психич. развитие является простым накоплением впечатлений, получаемых нервной системой от окружающей среды. В действительности, ребёнок от рождения — активное существо, а не «чистая доска», на к-рую среда и воспитание наносят свои письмена. Он развивается, взаимодействуя с внешним миром. Сначала это взаимодействие выражается в простых и сложных *безусловных рефлексах*, посредством к-рых удовлетворяются органич. потребности ребёнка. Под влиянием «встреч с внешним миром» (И. *Сеченов*) образуются условнорефлекторные связи, являющиеся физиологич. основой всех новообразований в поведении и психике ребёнка. Они вырабатываются сначала на основе врождённых, а затем на основе образующихся в течение жизни временных нервных связей.

Взаимодействие ребёнка с внешним миром с первых дней его внеутробной жизни опосредствуется отношениями к нему взрослых. Эти отношения обусловливают образование первых навыков и привычек, новых потребностей: в общении, в овладении предметными действиями, речью и т. п. Действуя, ребёнок познаёт на собственном опыте окружающие его объекты и усваивает (путём подражания, игры и пр.) опыт

взрослых. В процессе этого усвоения развивается психич. деятельность ребёнка, тем самым расширяются и возможности его дальнейшего воспитания. Уже в раннем и дошкольном возрасте ребёнок многому научается и благодаря этому достигает значительных успехов в своём умственном, эмоциональном и волевом развитии, определяющем его готовность к школьному обучению.

Поступая в школу, ребёнок включается в уч. деятельность, к-рая, в отличие от игры, представляет собой выполнение последовательно усложняющихся обязательных заданий. Эта деятельность становится для него не только личным, но и общественным делом, от выполнения к-рого зависит отношение к нему учителя, классного коллектива, родителей. Усвоение содержания школьных предметов требует не только активизации уже сформированных сил уч-ся, но и выработки новых действий и побуждений. Усваивая язык, системы знаний, умений и навыков, уч-ся овладевают и связанными с ними способами *анализа* и *синтеза* познаваемых объектов, приёмами абстрагирования и обобщения их существенных признаков, применяемыми ими в дальнейшей познавательной и практич. деятельности. Тем самым *обучение* активно содействует развитию уч-ся.

Совр. психология и педагогика располагают большим количеством опытных данных о влиянии рационально построенного обучения на развитие у уч-ся *восприятия*, *наблюдательности*, *памяти*, *мышления*, *речи*, умственных операций, эмоций, *воли*, *интересов*, общих и спец. *способностей*. Эти данные говорят о том, что необходимые для учения психич. свойства уч-ся не только проявляются, но и развиваются в их уч. деятельности. В частности, это относится и к мотивам учения. Они не связаны прямо с биологич. потребностями уч-ся. Естественной основой возникновения мотивов учения является *ориентировочный рефлекс* (по Павлову, рефлекс «что такое»), преобразующийся в социальных условиях жизни детей в познавательные, читательские и другие их интересы. Значительная часть мотивов учения возникает в процессе обучения, является следствием и условием его успешности.

Включение подрастающей личности в школьную уч. деятельность, участие в посильном общественно полезном труде знаменует собой существенные изменения в её жизненных взаимоотношениях с окружающими людьми. В коллективном учебном и производительном труде, руководимом педагогами, создаются благоприятные условия не только для овладения уч-ся знаниями, умениями и навыками, но и для выработки *мировоззрения*, формирования нравственных, эстетических и других *чувств*, потребностей и вкусов.

Воспитание (в широком значении этого слова) содействует развитию уч-ся не только путём обучения и образования, но также означает организацию их жизни, создание необходимых для проявления их *активности* ситуаций. Оно включает в себя участие школьников в работе пионерской, комсомольской организаций и пед. руководство их взаимоотношениями с окружающей общественной средой. Личность формируется в системе этих взаимоотношений, усложняющихся в связи с физическим и психическим её развитием, ростом её самостоятельности. Особенно усложняются эти взаимоотношения в юношеском возрасте, когда молодые люди, получая не только общее, но и проф. образование, становятся членами производственных коллективов, активно включаются в общественно-политич. жизнь страны. Воспитание выполняет свои функции и в зрелом возрасте. Оно содействует дальнейшему духовному развитию личности (обогащение знаний, расширение кругозора, формирование правильных взглядов, оце-

нок и вкусов, искоренение пережитков прошлого в её сознании и пр.).

Общественные условия жизни личности определяют развитие её сознания и поведения не прямо, непосредственно, а прежде всего через деятельность, направляемую воспитанием. Возможности воспитания обеспечить духовное развитие личности зависят при этом от уровня развития общества, характера господствующих в нём общественных отношений, от соответствия содержания и методов воспитания целям и задачам, к-рые общество ставит перед ним. Чем полнее воспитание охватывает и организует многообразные действенные отношения растущей личности к окружающей естественной и общественной среде, тем успешнее протекает *всестороннее развитие личности*. «... Действительное духовное богатство индивида всецело зависит от богатства его действительных отношений...» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 3, с. 36).

Развитие личности, как и всякое развитие, не сводится к накоплению лишь количественных изменений. Оно характеризуется, как писал Сеченов, теми «умственными переворотами», к-рые происходят в голове ребёнка, когда он научается говорить, читать, писать, считать, овладевает знаниями. Развитие выражается не только в постепенном росте знаний, умений и навыков, но и в перерывах постепенности, т. е. в возникновении новых структур психич. деятельности личности, новых её психич. качеств. Личность развивается как единое целое, отдельные стороны к-рого взаимно связаны и взаимно влияют одна на другую, как система, к-рая, по выражению Павлова, в высочайшей степени сама себя регулирует и совершенствует. Процесс её развития — это «самодвижение», совершающееся по своим внутренним законам. В нём имеется строгая и необратимая последовательность стадий, к-рая зависит не только от усвоения социального опыта, но и от всей совокупности жизненных взаимоотношений личности с окружающей средой, а также от созревания организма. Движущими силами развития личности являются внутренние противоречия, возникающие в её жизни (между новыми потребностями, запросами, стремлениями и уровнем развития возможностей личности; между новыми познавательными практич. задачами и сложившимися ранее способами мышления и пр.). Эти противоречия приобретают свой конкретный характер на каждом этапе развития.

Между В. и р. существует тесная взаимосвязь. Не только развитие личности зависит от воспитания, но и воспитание от развития. Опираясь на естественные предпосылки развития, присущие человеческому индивиду, воспитание содействует их созреванию и реализации, формированию на их основе психич. процессов и свойств личности. Вместе с тем успехи, достигнутые в физическом развитии воспитанников, в развитии их восприятия, памяти, мышления, чувств, воли, сознания и способностей, дают возможность ставить перед воспитанием новые, более сложные задачи. Оно успешно направляет развитие личности, если в разработке его методов учитывается сложный, даже противоречивый характер связи В. и р. Воспитатель успешно руководит развитием, если он рассматривает воспитанника не только как объект пед. воздействий, но и как субъект воспитания, живую личность со сложившимися в ходе её предыдущей истории потребностями, интересами, чувствами, стремлениями. Ведёт за собой развитие то воспитание, к-рое ориентируется не только на достигнутый уже уровень развития, но и на «зону ближайшего развития ребёнка» (Л. С. Выготский), т. е. на процессы, к-рые ещё не созрели, а находятся в становлении. Развивает то воспитание, к-рое умело включает воспитанников в работу, направленную на достижение поставленных перед

ними целей, пробуждает их активность, инициативу, самодеятельность, помогает правильному разрешению возникающих в их жизни внутренних противоречий, направляет «самодвижение» каждой растущей личности, вызывает у неё стремление к самоусовершенствованию, к *самовоспитанию*. И, наоборот, при неумелом подходе к детям возникают внешние противоречия между В. и р. Выражением их являются, в частности, конфликтные отношения между воспитателем и воспитанниками. Если они не преодолеваются, воспитание не только не оказывает своего положительного влияния на дальнейшее продвижение воспитанников в их развитии, но и тормозит этот процесс.

Воспитание достигает больших успехов, если учитывается зависимость его возможностей не только от возрастных, но и от индивидуальных особенностей развития воспитанников. Развитие каждой личности всегда характеризуется не только общими чертами, присущими всем детям, но и индивидуальными особенностями. Индивидуальное своеобразие личности неповторимо. Но оно не изначально, а складывается в ходе самого развития, является его результатом и зависит от внутренних, природных, и внешних, социальных, условий этого развития.

Индивидуальные различия в природных данных проявляются в особенностях отдельных *анализаторов* (зрительного, слухового, двигательного и др.); в общих типологич. особенностях нервной системы: различная сила, подвижность и уравновешенность (баланс) нервных процессов возбуждения и торможения (см. *Типы высшей нервной деятельности*). Эти врождённые особенности нервной системы являются физиологич. основой различий в задатках и проявляются в скорости образования и прочности условных рефлексов, тормозных реакций, особенно *дифференцировок*; скорости образования и лёгкости переделки систем связей, что имеет важное значение для быстроты и прочности усвоения знаний, умений и навыков, их обобщения, применения в изменяющихся условиях и т. п. Этим создаются более или менее благоприятные внутренние условия для формирования психич. свойств личности.

Задатки — необходимые, но недостаточные условия формирования психич. свойств личности, ибо каждое психич. свойство представляет собой «сплав врождённого и приобретённого» (И. П. Павлов). Состав его бывает различным в зависимости от сложности самого свойства, времени его возникновения в индивидуальной истории личности. Ложными являются попытки поставить психич. свойства личности (напр., черты характера) в прямую зависимость от индивидуальных особенностей её нервной системы и тем более строения тела и его органов (Э. *Кречмер* и др.). Задатки многозначны: на основе одних и тех же прирождённых особенностей нервной системы могут вырабатываться и вырабатываются различные способности, черты характера личности (Б. М. *Теплов*). Данные исследований показывают, что даже у однояйцевых близнецов, обладающих одинаковыми природными данными, психич. развитие приобретает индивидуальное своеобразие в зависимости от того, как протекает жизнь и деятельность каждого из них (Р. *Заззо*). Индивидуальные различия в задатках, обусловливая динамич. особенности формирования психич. свойств личности, не определяют их физиологич. механизмов и их качеств (А. Н. *Леонтьев*). Системы временных нервных связей первосигнального и второсигнального характера (см. *Первая сигнальная система*, *Вторая сигнальная система*), являющиеся физиологич. основами психич. свойств, вырабатываются под влиянием общественных условий в процессе деятельности индивида, регулируемой воспитанием.

Учитывая индивидуальные особенности нервной системы детей, воспитание может способствовать

развитию её положительных, сильных и *компенсации* её отрицательных, слабых сторон. При любом типе высшей нервной деятельности можно воспитать все общественно полезные свойства личности. Воспитание может в значительной мере компенсировать недостатки в развитии нервной системы и отдельных органов чувств. Особенно показательны в этом отношении успехи спец. обучения и воспитания *аномальных детей* (слепых, глухих и др.). Блестящим примером искусства воспитания являются достижения в развитии слепоглухой (в прошлом и немой) О. И. *Скороходовой*, ставшей науч. работником в области дефектологии (см. *Специальная педагогика*, *Специальная психология*).

Учёт индивидуальных особенностей воспитанников, их склонностей, интересов и способностей даёт возможность успешнее содействовать развитию детей. Сов. системой воспитания уделяется много внимания выявлению и развитию способностей, талантов детей в области музыки, рисования и других искусств, в области математики, физики, биологии, техники. Этой цели служат различные пути дифференциации и индивидуализации обучения в семье, детском саду, школе, различные виды внеклассной работы и внешкольной работы (см. *Индивидуальный подход*).

Правильное понимание взаимосвязи В. и р., опровергая фаталистич. концепции психич. развития личности, имеет важное значение для науч. обоснования методов пед. руководства всесторонним развитием нового поколения строителей коммунистич. общества.

Лит.: Макаренко А. С., Соч. в 7 тт., т. 5, М., 1958; Блонский П. П., Избранные педагогические произведения, М., 1961; Выготский Л. С., Избранные психологические исследования. Мышление и речь, М., 1956; Костюк Г. С., О взаимоотношении воспитания и развития ребенка, «Советская педагогика», 1956, № 12; Скороходова О. И., Как я воспринимаю и представляю окружающий мир. [Записки слепоглухонемой], 2 изд., М., 1956; Ниль Дж. и Шэлл У., Наследственность человека, пер. с англ., М., 1958; Занков Л. В., О проблеме воспитания и развития, «Советская педагогика», 1958, № 3; Леонтьев А. Н., Проблемы развития психики, М., 1959; Эльконин Д. Б., Детская психология, М., 1960; Теплов Б. М., Проблемы индивидуальных различий, [Избр. работы], М., 1961.

Г. С Костюк. Киев.

ВОСПИТА́ТЕЛЬ — в широком смысле слова — лицо или организация, осуществляющие *воспитание*; в узком значений — должностное лицо, занимающееся воспитанием детей и молодёжи в учебно-воспитательных учреждениях. (О В. в широком смысле см. *Авторитет родителей*, *Авторитет учителя*, *Коллектив педагогический*, *Учитель*, *Вожатый* и др.).

Исторически должность В. появилась ещё в античных рабовладельческих гос-вах. В учебно-воспитательных заведениях феодальных и бурж. гос-в наряду с учителями вводятся также особые должностные лица — *классные надзиратели* (напр., в России при Петре I — спец. «дядьки» из отставных солдат), *классные наставники*, офицеры-воспитатели в кадетских корпусах, *классные дамы* и др. В семьи привилегированных сословий для воспитания детей приглашались домашние В., как правило, иностранцы — гувернёры, *гувернантки*, *бонны*.

В сов. общеобразовательной школе функции В. (в узком значении) выполняет *классный руководитель*. В детских яслях-садах, детских домах, школах-интернатах, школах с продлённым днём, уч. заведениях Гос. комитета по проф.-техническому образованию при Госплане СССР, суворовских и нахимовских уч-щах учреждены штатные должности В. Права и обязанности В. в этих учебных и воспитательных учреждениях определяются спец. положениями, разработанными и утверждёнными республиканскими мин-вами просвещения, мин-вами охраны общественного порядка, Гос. комитетом по проф.-техническому образованию при Госплане СССР и управлениями военно-уч. заведений Мин-ва обороны СССР.

В. отвечает за здоровье, физич. развитие, воспитание и обучение своих воспитанников; организует их быт и досуг; проводит с ними разнообразную политико- и культурно-массовую работу; следит за соблюдением установленного порядка и режима; регулярно посещает уроки в своей группе (отряде, отделении, взводе); оказывает помощь преподавателям в проведении дополнительных занятий с отстающими; организует, контролирует подготовку домашних заданий; обеспечивает правильное использование и сохранность материальных ценностей и оборудования, закреплённых за его группой. В. отвечает за осуществление единых пед. требований по отношению к воспитанникам (см. *Единые педагогические требования*). В своей работе В. опирается на детский коллектив и органы детского самоуправления (см. *Коллектив детский*, *Самоуправление детское*).

Особенности работы В. в различных учебных и воспитательных учреждениях определяются их типом. Так, воспитательница в детском саду отвечает за организацию всей жизни детей в саду (питание, разнообразные занятия и игры, отдых и т. д.) и за подготовку их к школе; ежедневно встречаясь с родителями, она помогает им воспитывать детей в семье. Воспитательница детского сада работает с детьми в возрасте от 2 до 7 лет (с детьми до 2 лет работает сестра-воспитательница). В. в школе-интернате, школе с продлённым днём и детском доме отвечает за внеклассную учебную и воспитательную работу в своей группе (отряде), организует и общественно полезный труд своих воспитанников, их быт и досуг. В проф.-технических уч. заведениях В. проводит воспитательную и культурно-массовую работу с уч-ся в общежитии и совместно с мастерами и преподавателями отвечает за их обучение и воспитание. Офицер-В. в суворовских и нахимовских уч-щах является прямым начальником личного состава отделения (взвода). Он проводит в своём отделении занятия по военной подготовке, беседы на политич. и этич. темы, военно-спортивные игры и занятия военно-стрелкового кружка. На него возлагается контроль за поведением суворовца (нахимовца) в городском отпуске. Офицер-В. ведёт дневник, в к-ром отражает результаты своей работы. Во время отсутствия офицера-В. его обязанности выполняет помощник — из старшин или сержантов срочной и сверхсрочной службы. Помощник офицера-В. следит за выполнением внутреннего распорядка в своём отделении, направляет суворовцев (нахимовцев) в уч. кабинеты и на внеклассные занятия, помогает офицеру-В. и преподавателям в проведении уроков по военной и физич. подготовке. В. трудовой и воспитательной колоний для несовершеннолетних правонарушителей обеспечивает общее и проф. обучение воспитанников, их участие в производственном и общественно полезном труде и политико-массовых мероприятиях; отвечает за соблюдение в колонии режима и социалистич. законности; готовит исправившихся к досрочному освобождению из трудовой колонии (или замене наказания более мягким), а также к выпуску из воспитательной колонии. В. ведёт дневник наблюдения за воспитанниками и периодически составляет их характеристики, переписывается с родителями или опекунами воспитанников; оказывает помощь бывшим воспитанникам колонии в устройстве на работу или учёбу.

В. готовят пед. вузы и пед. уч-ща (воспитательниц детских яслей-садов — дошкольные пед. уч-ща).

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ОБЩЕСТВО БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ — см. *Смольный институт*.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ КОЛОНИИ — учебно-воспитательные учреждения закрытого типа для несовершеннолетних правонарушителей, достигших 11-летнего возраста и нуждающихся для своего исправления в особых условиях воспитания и особом педагогическом

режиме. Под настоящим названием существуют с 1943. В В. к. направляются: а) подростки, совершившие общественно опасные действия, предусмотренные уголовным кодексом, но не подлежащие по возрасту уголовной ответственности (т. е. до достижения 14 или 16 лет, смотря по тому, какое именно деяние совершено, — ст. 10 уголовного кодекса РСФСР и соответствующие ст. ст. УК других союзных республик); б) подростки, подлежащие по возрасту уголовной ответственности, если сделанное ими малозначительно или не представляет большой опасности и виновный может быть исправлен без применения мер уголовного наказания; в) подростки, злостно и систематически нарушающие правила общественного поведения (напр., воспитанники детских домов, систематически нарушающие внутренний распорядок и дезорганизующие коллектив). Существуют В. к. для мальчиков и для девочек. Направление в В. к. рассматривается действующим законодательством (ст. 63, п. 8, УК РСФСР, ст. 11 Положения о комиссиях по делам несовершеннолетних РСФСР и соответствующие ст. ст. УК и Положений других союзных республик) как наиболее серьёзная мера из принудительных мер воспитательного характера и применяется лишь в тех случаях, когда иные воспитательные меры не могут привести к нужным результатам. Не допускается направление в В. к. подростков только в связи с неблагоприятными условиями жизни и воспитания (не совершивших злостных или систематич. правонарушений). В этих случаях через *комиссию по делам несовершеннолетних* принимаются меры по устройству подростка и оказанию ему гос. или общественной помощи (подыскание попечителя, помещение в детский дом, в школу-интернат и т. д.).

Не следует смешивать В. к. с трудовыми колониями для несовершеннолетних, к-рые являются местом отбытия уголовного наказания несовершеннолетними, осуждёнными судом к лишению свободы за совершение серьёзных преступлений. В. к. не являются местом отбытия наказания, направление в них не создаёт судимости, а преследует лишь цель предупредить необходимость применения мер уголовного наказания к подросткам, поведение к-рых создаёт реальную опасность перехода их на путь преступлений, а также — обеспечить их правильное воспитание.

Решение о направлении в В. к. могут принимать только суды (по рассматриваемым ими уголовным делам) или комиссии по делам несовершеннолетних (по материалам, переданным на их рассмотрение судом, прокурором, следователем, милицией, органами нар. образования, дружинами, родительскими комитетами и т. д.). При принятии решения обязательно должны быть выяснены характер и причины антиобщественного поведения подростка, условия его жизни и воспитания, а также выслушаны объяснения самого несовершеннолетнего и лиц, отвечающих за его воспитание. Направление подростка в В. к. сочетается, в случае необходимости, с привлечением к ответственности лиц, толкнувших его на правонарушение или не обеспечивших должного надзора за ним. Кроме того, с родителей подростка, направляемого в колонию, могут быть взысканы расходы по его содержанию.

Воспитанники находятся в В. к. до исправления и получения специальности, дающей возможность самостоятельной трудовой жизни. Периодически, не реже одного раза в год, комиссия по делам несовершеннолетних по месту нахождения В. к. рассматривает вопрос о целесообразности дальнейшего пребывания воспитанников в В. к. Продолжительность пребывания в колонии не может превышать 3 лет (за исключением случаев, когда по просьбе воспитанника ему может быть разрешено остаться и по истечении этого срока для окончания учёбы). Если воспитанник в период пребывания в В. к. достиг совершеннолетия, но для перевоспитания, приобретения трудовой квалификации или окончания учёбы необходимо оставить его в В. к., комиссия по делам несовершеннолетних вправе продлить пребывание этого воспитанника в колонии, но не более чем на 1 год.

Материально-бытовые условия (питание, одежда, санитарно-гигиенич. условия и т. п.) в В. к. полностью обеспечивают охрану здоровья и нормальное развитие подростка. Колонии обеспечены амбулаторной и стационарной мед. помощью.

В В. к. осуществляется политическое и трудовое воспитание, производственное и политехнич. школьное обучение, подготовка воспитанников к самостоятельной трудовой жизни. Вся деятельность В. к. направлена на искоренение у подростков антисоциальных навыков и привычек, воспитание из них активных и сознательных членов социалистич. общества. Важнейшее значение для организации работы В. к. имеют положения, сформулированные А. С. Макаренко в работах — «Методика организации воспитательного процесса», «Опыт методики работы детской трудовой колонии», «Проблемы школьного советского воспитания», «Некоторые выводы из моего педагогического опыта» и др. Он рассматривал коллектив воспитанников как «главнейшую форму воспитательной работы» с несовершеннолетними правонарушителями, считая недопустимым исходить в воспитательной работе только из «пары»: воспитанник — воспитатель (см. Соч., т. 5, 1958, с. 120, 230). Макаренко подчёркивал необходимость создания у воспитанников «близкой, средней и далекой перспективы» (см. там же, с. 74—82). Не менее важны для работы В. к. идеи Макаренко о воспитании в труде. Школьное обучение должно быть обязательным элементом в деятельности колонии.

Особое внимание в В. к. уделяется созданию и укреплению стойкого и здорового детского коллектива; воспитанию чувства коллективизма, подлинного товарищества, чувства долга и ответственности, обеспечению сознательной дисциплины воспитанников, вовлечению их в общественную жизнь. Серьёзное воспитательное значение имеет строгий распорядок дня, режим (в т. ч. обязанность неуклонно соблюдать дисциплину и правила внутреннего распорядка, запрещение самовольно покидать территорию колонии и т. д.).

Воспитательная работа строится на базе тщательного изучения каждого воспитанника, применения мер поощрения, пед. и коллективного воздействия, тесной связи с общественными организациями, коллективами шефствующих предприятий, колхозов, учреждений, уч. заведений. Безусловно, исключается применение физич. мер воздействия или иных мер, унижающих человеческое достоинство. В жизни В. к. активно участвуют пионерская и комсомольская организации.

В В. к. организовано производственное обучение воспитанников, их учёба в общеобразовательной школе, самообслуживание, культурный досуг. Имеются клубы, б-ки, спортплощадки, организованы кружки. Уч. работа проводится по обычным уч. планам общеобразовательных школ. Выпускники получают аттестаты (свидетельства) общеустановлённого образца. Посещение школ, а для воспитанников, достигших 14 лет, и обучение в учебно-производственных мастерских является обязательным. В период пребывания в В. к. воспитанники получают производственную квалификацию и разряд. При этом продолжительность производственного обучения и труда в период школьных занятий не превышает 4 часа в день. С подростками, не достигшими 14 лет, проводятся занятия по труду не более 2 часов в день. В период экзаменов и подготовки к ним воспитанники освобождаются от работы. При производственном обучении и работе воспитанников в уч. мастерских соблюдаются все нормы законодательства об охране труда несовершеннолетних.

При выпуске воспитанника из В. к. администрацией колонии, шефствующим коллективом, комиссиями по делам несовершеннолетних принимаются необходимые меры к его трудоустройству или устройству на учёбу, к созданию для него нормальных материально-бытовых условий и привлечению к нему особого внимания общественности, в частности в этих целях комиссия по делам несовершеннолетних по месту жительства подростка заранее извещается о предстоящем выходе его из В. к. После выпуска В. к. поддерживает связь с бывшими воспитанниками (переписка, встречи, обращение в исполкомы местных Советов, общественные организации, комиссии по делам несовершеннолетних по месту жительства подростка с просьбой об оказании ему необходимой помощи и т. д.). Следует иметь в виду, что изменение условий жизни и воспитания после выпуска из В. к., где подросток находился в условиях закрытого коллектива, требует в первое время после прибытия воспитанника к месту жительства постоянного контроля за его связями и времяпрепровождением со стороны учебного заведения, предприятия, семьи, общественности по месту жительства.

В В. к. существуют учебно-воспитательные советы. При каждой колонии образованы попечительские советы (из представителей местного Совета, общественных организаций, шефствующего предприятия, учреждения или уч. заведения, а также родителей воспитанников), оказывающие помощь администрации в улучшении воспитания, обучения и условий содержания воспитанников. Широкое развитие получили, в частности, такие формы шефской работы, как встречи воспитанников с передовиками производства, помощь в овладении профессией (в т. ч. в овладении передовыми методами труда), в школьном обучении, в трудоустройстве после выпуска из колонии, в организации кружковой и спортивной работы и т. д. Общественный контроль за работой В. к. осуществляют комиссии по делам несовершеннолетних при исполнительных комитетах местных Советов по месту нахождения колонии.

Лит.: Макаренко А. С., Соч. в 7 тт., т. 5, М., 1958; Крупская Н. К., О воспитании и обучении, М., 1946; Тадевосян В. С., Расследование преступлений несовершеннолетних, 3 изд., М., 1950; Сб. документов по истории уголовного законодательства СССР и РСФСР, 1917—1952, М., 1953; Сб. нормативных актов по советскому исправительно-трудовому праву (1917—1959), сост. П. М. Лосев и Г. И. Рагулин, М., 1959; Миньковский Г. М., Особенности расследования и судебного разбирательства дел о несовершеннолетних, М., 1959; Калинин В. Н., Утевский Ю. Б., Яковлев А. М., Советские исправительно-трудовые учреждения, М., 1960; Вопросы кодификации советского исправительно-трудового законодательства, Саратов, 1960; Советское исправительно-трудовое право, под ред. В. С. Утевского, М., 1960; Положения о комиссиях по делам несовершеннолетних, сост. М. П. Евтеев, М., 1963.

Г. М. Миньковский. Москва.

ВОСПИТА́ТЕЛЬНЫЙ ДОМ — учреждение для воспитания подкидышей и беспризорных младенцев. Один из первых в истории крупных В. д. для подкидышей был открыт Миланским архиепископом в 787. В России первый В. д. для «незаконнорождённых и всяких подкидных младенцев» был открыт в Новгороде в 1706 при монастыре. В дальнейшем В. д. возникали и при других монастырях и церквах. «Забота» о беспризорных детях давала возможность церкви превратить брошенных детей в даровых работников. В. д. содержались на «доброхотные подаяния благотворителей». Впервые гос. поддержка была им оказана при Петре I, к-рый в 1715 издал указ об открытии госпиталей «для зазорных младенцев, которые ежедневно помирают или умерщвляются» (Свод законов, указ 2953). Однако широкого

развития В. д. не получили, а после смерти Петра I многие из них были закрыты. В 1763 был создан В. д. в Москве, а в 1771 — в Петербурге. Согласно указу Екатерины II, В. д. числились «государственными» учреждениями, но гос. средств на них назначено не было и они продолжали существовать на благотворительные средства, а также за счёт спец. налогов. Чрезвычайная скученность, недостаточное питание, отсутствие ухода и мед. помощи приводили к огромной детской заболеваемости и смертности в В. д. В большинстве В. д. смертность колебалась от 60% до 90%.

В СССР после Вел. Окт. социалистич. революции коренным образом изменились жизненные условия трудящихся, детская беспризорность была ликвидирована (см. *Беспризорность детская*). Широкое вовлечение женщин в производство, их материальная независимость и равноправие, неизмеримо выросший культурный уровень населения, гос. защита интересов матери и ребёнка, широкие мероприятия по охране материнства и детства привели к ликвидации проблемы «незаконнорождённости» и подкидывания. В. д., как не обеспечивавшие должного ухода за детьми, были закрыты. Для воспитания детей до 3-летнего возраста (сирот, а также детей одиноких матерей) в СССР созданы благоустроенные *дома ребёнка*, для детей в возрасте после 3 лет — *детские дома*. Для больных детей (туберкулёзных), слепых, глухих и т. д. организованы спец. дома.

Лит.: Ван-Путерен М. Д., Исторический обзор призрения внебрачных детей и подкидышей и настоящее положение этого дела в России и в других странах, СПБ, 1908; Материалы для истории Императорского Московского воспитательного дома, в. 1—2, М., 1863—68; Лебедева В. П., Охрана материнства и младенчества в стране Советов, М.—Л., 1934; Конюс Э. М., Истоки русской педиатрии, М., 1946.

ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ОБУЧЕ́НИЕ — обучение, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков и формированием их личности. В. о. — *дидактический принцип*, находящий отражение в содержании, организационных формах и методах обучения. В сов. школе в процессе В. о. осуществляются осн. задачи *коммунистического воспитания*.

Крупные мыслители и педагоги прошлого, обобщая практику обучения и образования, указывали, что обучение всегда является в той или иной мере воспитывающим. Нем. бурж. педагог И. Ф. Гербарт утверждал: «Обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование (или образование характера) без обучения есть цель, лишенная средств» («Главнейшие педагогические сочинения в систематическом извлечении», М., 1906, с. 199). Вследствие буржуазной ограниченности своих педагогических взглядов Гербарт не сумел понять диалектику взаимоотношений между *воспитанием* и *обучением*, рассматривая обучение лишь как средство воспитания. Решающую роль в системе В. о. он отводил религии.

Передовые русские педагоги и мыслители подчёркивали исключительную ценность науки для воспитания подрастающих поколений. Н. И. Пирогов писал: «...Наука нужна не для одного только приобретения сведений... в ней кроется,— иногда глубоко, и потому для поверхностного знания незаметно,— другой важный элемент — воспитательный. Кто не сумеет им воспользоваться, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из рук своих такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести» (Избр. пед. соч., 1952, с. 229). Придавая большое значение В. о., К. Д. Ушинский писал, что ученье — есть могущественнейший орган воспитания. Н. Г. Чернышевский отмечал, что научное образование не только даёт знания и развивает ум, но и воспитывает благородные чувства у человека.

Научное решение вопроса о сущности В. о. и об условиях достижения его необходимой эффективности даёт марксистско-ленинская теория воспитания. Воспитывающий характер обучения есть выражение объективно существующей связи между обучением и воспитанием. Обучение всегда воспитывает. Но характер и результаты воспитания в процессе обучения, степень влияния обучения на развитие уч-ся определяются идейной направленностью обучения, содержанием преподаваемых знаний, организацией и методами уч. работы. Воспитывает весь процесс обучения в целом, а не к.-л. особые «воспитательные моменты». Эффективность В. о. зависит от того, как объективные возможности уч. предметов сознательно и в необходимой системе раскрываются учителем, какие методы обучения он применяет.

В антагонистич. обществе В. о. отражает классовые узкокорыстные цели господствующих классов. Бурж. теория и практика В. о. целиком служат укреплению бурж. идеологии и капиталистических общественных отношений. В бурж. школе существует неразрешимое противоречие между обучением и воспитанием детей трудящихся. Науч. знания находятся в конфликте с бурж. целями воспитания — формировать у подрастающих поколений антинаучное идеалистич. мировоззрение, воспитывать их в духе примирения классовых интересов и полного подчинения капиталистич. порядкам. Одно из самых распространённых в настоящее время течений субъективного идеализма — *экзистенциализм* — откровенно отрицает важное значение науки и науч. знаний. По мнению экзистенциалистов, науч. знания поверхностны и относительны, а методы науч. познания крайне несовершенны. Один из известных франц. экзистенциалистов А. Камю писал: «Земля ли кружится вокруг Солнца, или Солнце вокруг Земли — это совершенно безразлично, это пустой вопрос» («Le mythe de Sisyphe», P., 1942, p. 16). Отрицание роли науки и науч. мышления, фальсификация объективных науч. знаний — яркое проявление классовой сущности бурж. воспитания в процессе обучения.

В обществе, строящем коммунизм, обучение должно быть и является коммунистически воспитывающим, оно направлено на осуществление *всестороннего развития личности* уч-ся. Воспитательные задачи школы на совр. этапе коммунистич. строительства определяются Программой КПСС. На недопустимость разрыва между обучением и воспитанием указал Июньский (1963) пленум ЦК КПСС. Важнейшее условие достижения задач коммунистич. воспитания — научность обучения. Всё содержание уч. занятий должно быть безупречно в научном отношении. В речи на 3-м съезде РКСМ В. И. Ленин подчёркивал, что коммунистом можно стать лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, к-рые выработало человечество.

Научность обучения неразрывно связана с коммунистич. идейной направленностью процесса обучения. «Целевая установка, которую мы преследуем в нашей школе,— указывала Н. К. Крупская,— дать знания, необходимые для перестройки жизни на социалистических началах. Все отрасли науки должны быть поставлены на службу социалистическому строительству. И преподаватель должен подходить к преподаванию науки именно с этой точки зрения. Он должен вскрывать перед ребятами связь между теорией и ее практическим применением в интересах соцстроительства» (Пед. соч., т. 3, 1959, с. 555).

Вооружая школьников системой подлинно научных знаний о природе и обществе, обеспечивая их переработку в сознании уч-ся, сов. школа помогает уч-ся выработать основы коммунистич. *мировоззрения*, сформировать собственные взгляды и убеждения, усвоить принципы *морального кодекса строителя коммунизма*, превратить великие и благородные идеи коммунизма в личное достояние. Школа и учитель, обучая детей, воспитывают их *волю* и *характер*, формируют эстетич. вкусы и эмоции школьников. Обучение, поощряющее творческие силы уч-ся, самостоятельность в ученье и труде, способствует развитию *мышления*, *речи*, *воображения* и других познавательных способностей.

В 1—4-х классах школы дети получают конкретные представления о природе, первоначальные знания о прошлом и настоящем своей социалистич. Родины, о Коммунистич. партии Советского Союза. Вооружая младших школьников элементарными знаниями о природе и обществе, школа систематически приучает детей рассматривать изучаемые явления во взаимной связи и развитии, находить их ближайшие материальные причины. На конкретных примерах детям показывается могущество человеческого знания, помогающего использовать и преобразовывать природу в интересах народа, коммунистич. строительства. В процессе В. о. дети приобретают элементарные понятия о коммунистич. нравственности, у них воспитываются чувства советского патриотизма и пролетарского интернационализма, дружбы и товарищества, коллективизма, честность и правдивость, навыки организованности и дисциплины. Связь обучения с трудом способствует выработке уже с ранних лет коммунистич. отношения к труду, к общественной собственности (см. *Начальная школа*).

В средних и старших классах школы на основе углублённого и систематич. изучения естественно-математических и гуманитарных предметов повышается уровень всей работы по формированию у подростков науч. мировоззрения и усвоению ими норм коммунистич. нравственности. Преподавание основ естественно-математич. наук (математики, физики, химии, биологии, физич. географии) подводит уч-ся к осознанию идеи материальности объективного мира, познаваемости закономерностей его развития, идеи о взаимной связи и обусловленности явлений природы, их непрерывном развитии, изменении под влиянием естественных причин. Эти же уч. предметы и общетехнич. дисциплины знакомят уч-ся с преобразующей природу деятельностью сов. людей, с достижениями отечественной науки и техники, что способствует воспитанию молодёжи в духе советского патриотизма.

Изучение основ общественных наук (истории, обществоведения, лит-ры, экономич. географии) подводит школьников к марксистскому пониманию явлений общественной жизни. Они убеждаются в том, что духовная жизнь общества, общественное сознание есть отражение материальной жизни общества, общественного бытия, что история развития общества есть, прежде всего, история развития способов производства и вместе с тем история самих производителей материальных благ— история трудящихся масс. У школьников воспитывается уверенность в неизбежной победе коммунизма, готовность принять активное участие в коммунистич. строительстве. Велико значение гуманитарных предметов и в *нравственном воспитании* и *эстетическом воспитании* уч-ся.

В обучении нельзя ограничиваться хорошим усвоением материала, имеющегося в учебниках. Как бы ни были жизненны изложенные в них знания, они не могут отразить всего богатства бурно развивающейся жизни. Необходимо в связи с логикой изучаемого уч. материала систематически знакомить уч-ся с политич., хозяйственной и культурной жизнью Сов. Союза, с трудом сов. людей, с жизнью и борьбой народов зарубежных стран, с достижениями и проблемами совр. науки.

Воспитывающий характер обучения обеспечивается не только идейно-воспитательной направленностью

содержания обучения, но и методами и организационными формами уч. работы, способами движения уч-ся от незнания к знанию. Обращаясь к молодёжи, Ленин следующим образом определял пути подлинного усвоения знаний: «...на место старой учебы, старой зубрежки, старой муштры мы должны поставить умение взять себе всю сумму человеческих знаний, и взять так, чтобы коммунизм не был бы у вас чем-то таким, что заучено, а был бы тем, что вами самими продумано, был бы теми выводами, которые являются неизбежными с точки зрения современного образования» (Соч., т. 31, с. 264).

Методы обучения должны помочь уч-ся осознать материальность объективного мира, причинную обусловленность явлений, законов развития природы и общества. Активная познавательная и практич. деятельность уч-ся в уч. процессе, усиление роли самостоятельных и практич. работ обеспечивают сознательное усвоение знаний и создают условия для их творческого применения (см. *Активизация процесса обучения*, *Сознательность и активность*).

Воспитание в процессе обучения предполагает не только правильное (в научном и идейном отношении) усвоение уч-ся знаний о природе и общественной жизни, о моральных нормах поведения, но и обязательно требует формирования коммунистически направленного, личностного отношения уч-ся к усваиваемым мировоззренческим и моральным понятиям, выработки на основе этих понятий системы идейных взглядов и убеждений. Достижение этой задачи может быть обеспечено лишь на основе активной, эмоционально окрашенной деятельности уч-ся по претворению коммунистич. идеалов в жизнь. Проведённая по инициативе КПСС перестройка системы нар. образования на основе укрепления связи школы с жизнью, трудом, с практикой коммунистич. строительства создаёт новые, исключительного принципиального значения, условия для успешного осуществления принципа В. о. (см. ст. *Коммунистическое воспитание*).

Лит.: Крупская Н. К., Пед. соч. в 10 тт., т. 3, М., 1959; Данилов М. А. и Есипов Б. П., Дидактика, М., 1957, с. 116—24; Моносзон Э. И., Об усовершенствовании преподавания гуманитарных предметов, «Советская педагогика», 1962, № 4.

Э. И. Моносзон. Москва.

ВОСПОМИНА́НИЕ — один из процессов *памяти*.

ВОСПРИ́ЯТИЕ — наглядно-образное отражение предметов и явлений действительности в их объективной целостности и многосторонности. В. неразрывно связано с *ощущениями*, возникает на их основе при непосредственном действии предметов и явлений материального мира на органы чувств (см. *Анализатор*). Однако в отличие от ощущений, отражающих лишь отдельные свойства предметов и явлений (цвет, звуки, запахи и т. п.), В. отражает предметы и явления целостно, в совокупности их различных свойств и частей. Напр., зрительно воспринимая что-либо, мы видим не отдельные и хаотически разбросанные краски и пятна света и теней и даже не просто цвет, форму и величину сами по себе, а определённые предметы действительности — деревья, дома, других людей и т. п. Слушая речь или музыку, мы опять-таки воспринимаем не отдельные изолированные друг от друга звуки, а определённое сочетание их в слова, фразы или мелодии. Эта предметность и целостность В. является результатом связи и взаимодействия различных ощущений, в своей совокупности отражающих единство и многосторонность материального мира.

Поскольку каждый предмет является сложным (комплексным) раздражителем, состоящим из отдельных частей и обладающим различными качествами, в процессе В. обычно участвуют несколько анализаторов или различные части одного и того же анализатора. В зависимости от того, какой анализатор гл. обр. подвергается воздействию предметов и явлений, различают

зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые и другие виды В. Наряду с этим существуют комбинированные виды В., напр. зрительно-двигательные, зрительно-слуховые и т. д. Особенно большое значение во всех видах В. имеют двигательные (кинестезич.) ощущения, хотя последние и не всегда отчётливо осознаются человеком. Так, зрительное В. предметов, помимо зрительных ощущений от раздражения сетчатки глаз светом, включает в себя слабые двигательные ощущения от сокращения глазных мышц, осуществляющих *аккомодацию* и конвергенцию глаз при рассматривании предметов. Осязание включает в себя наряду с тактильными и температурными ощущениями также и двигательные ощущения («мышечно-суставное чувство»). Основная роль движений в процессе В. заключается в том, что они позволяют вычленять отдельные части предметов и тем самым уточняют их В. Благодаря движениям делается также возможной последовательная связь В. отдельных частей предметов друг с другом и с окружающими предметами, чем и достигается целостность В. и его определённая пространственно-временная локализация.

Весьма важной особенностью В. является его зависимость от прошлого опыта, знаний, содержания и задач деятельности и индивидуально-психологич. различий людей (потребностей, интересов, склонностей, эмоционального состояния и т. п.). Под влиянием этих субъективных факторов создаётся характерная для каждого человека *апперцепция*, обусловливающая значительные различия в В. одних и тех же предметов разными людьми и даже одним и тем же человеком в разное время. На основе прошлого опыта происходит *узнавание* предметов и приобретается константность восприятия, его относительная устойчивость при изменении условий В. В зависимости от содержания и задач деятельности и индивидуально-психологич. особенностей личности возникает определённая избирательность, или направленность, В., отражающая отношение человека к данным объектам. Избирательность В. проявляется во *внимании* как преимущественном выделении одних объектов (или их нек-рых свойств и частей) по сравнению с другими. В. в данный момент зависит также от непосредственно предшествующих В., под влиянием к-рых возникает своеобразная *установка*, «готовность» воспринимать предметы определённым образом. В результате несоответствия между установкой и реальной действительностью возникают *иллюзии*.

Правильность В. проверяется практикой. В практич. деятельности человек употребляет вещи в соответствии с их действительными свойствами. Поэтому практика — критерий истинности В., как и всякого процесса познания. Вместе с тем практич. деятельность людей есть основа развития В. Что и как воспринимает человек зависит от того, что и как он делает, каково содержание его деятельности. Практич. деятельность (учебная, производственная и т. п.) максимально активизирует процесс В., превращает его из непреднамеренного, непроизвольного в активный целенаправленный процесс познания действительности. Использование речи в процессе В. делает возможным выделение (*абстракцию*) и *обобщение* отдельных свойств и частей предметов путём их словесного обозначения (называния). Таким образом, В. приобретает характер связующего звена между ощущением и абстрактно-логич. *мышлением*.

По своей физиологич. природе В. является условно-рефлекторным процессом, представляющим собой анализ и синтез сложных (комплексных) раздражителей и отношений между ними. Большое значение имеют ранее образованные временные связи, фиксирующие прошлый опыт и определяющие его влияние на В. Рефлекторная теория В. была выдвинута в психофизиологич. работах И. М. Сеченова («Рефлексы головного мозга», 1863; «Предметная мысль и действительность», 1892, и др.). Отмечая сложный состав В., Сеченов характеризовал его как «ассоциированную чувственную группу», возникающую в результате того, что «ощущения из всех сфер чувств могут сочетаться между собой самым разнообразным образом, но всегда путем последовательных рефлексов», взаимодействием к-рых и определяется чувственный образ всякого предмета. Рефлекторная теория В. получила развитие и экспериментальное доказательство в работах И. П. Павлова и его сотрудников. По Павлову, все действующие раздражители, как объекты В., могут быть разделены на элементарные и сложные (комплексные). Элементарные раздражители — это отдельные компоненты (части), входящие в состав сложного раздражителя. Таковы, напр., отдельные световые раздражения, если они берутся вне других зрительных раздражений, или отдельные музыкальные звуки, если они берутся вне мелодии. Но поскольку в большинстве случаев объекты В. обладают определённой совокупностью свойств, они действуют как одновременные или как последовательные комплексные раздражители, характеризующиеся определённой силой и порядком следования своих компонентов. При этом слабые компоненты (напр., слабые световые или звуковые раздражители) легко затормаживаются более сильными компонентами комплекса (ярким светом, сильными звуками и т. п.), как бы маскируются ими и поэтому не всегда выделяются при В. В таких случаях требуется спец. выделение слабых компонентов из общего комплекса, после чего они начинают замечаться и могут приобрести сигнальное значение всего комплекса в целом.

Важное значение в процессе В. имеет также образование условных рефлексов на отношение раздражителей. В процессе действия комплексных раздражителей происходит их широкое обобщение (*генерализация*) на основе отношений раздражителей друг к другу и узнавание предметов по их относительным признакам. Так, напр., мы узнаём фигуру квадрата по соотношению его сторон, независимо от абсолютной величины их, форму шара — независимо от величины радиуса, мелодию — по соотношению музыкальных тонов, независимо от регистра и тембра, и т. д.

Физиологич. основой влияния прошлого опыта на В. является включение наличных раздражителей в ранее образованные системы временных связей. В очень отчётливой форме действие ранее выработанных систем временных связей в процессе В. проявляется, напр., при узнавании слов по первым и последним буквам во время чтения, а также при В. т. н. двойственных или многозначных изображений. Так, рис. 1 может восприниматься то как прямоугольник, то как пирамида, обращённая своей вершиной к наблюдателю, или как пирамида, обращённая к наблюдателю своим основанием. Столь же многозначно может восприниматься и рис. 2 (то как многоугольник, то как объемное тело). Различное В. подобных изображений объясняется возбуждением разных систем ранее выработанных временных связей, в соответствии с к-рыми и выделяются контуры рассматриваемых изображений. Возможны также случаи ошибочного включения наличных раздражителей в ранее выработанные системы временных связей. Тогда возникают ошибки В. и узнавания: в сумерках можно ошибочно принять куст за человека, стог сена — за сарай, при беглом чтении не замечаются перестановки и пропуски букв в словах и т. п.

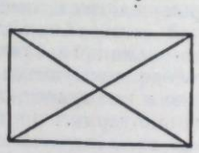


Рис. 1.

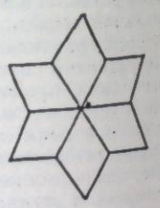


Рис. 2.

В работах бурж. психологов, особенно представителей т. н. *гештальтпсихологии* (М. *Вертхеймер*, В. *Кёлер*, К. *Коффка* и др.), проблема В. получила ярко выраженное идеалистич. толкование. Отрицая рефлекторный характер психич. деятельности, гештальтисты утверждали, что В. является изначально целостным психич. актом, не разложимым на элементы, и сводится лишь к выделению «гештальта» («фигуры», «формы») из нерасчленённого, хаотич. пространства («фона») на основе чисто формальных признаков — близости, подобия, замкнутости «фигур» и других показателей «хорошей формы». В действительности же всякое выделение «фигуры» из «фона» делается возможным на основе зрительного, а первоначально и осязательного анализа и синтеза различных признаков предметов в процессе практич. ознакомления с ними. Напр., при В. речи и музыки выделение звуковых комплексов происходит на основе предшествующей слуховой и двигательной дифференцировки их в процессе речи, пения или игры на музыкальных инструментах.

Восприятие пространства, времени и движения. Все предметы и явления действительности существуют в пространстве и времени, всегда воспринимаются в их объективных пространственно-временных отношениях, находятся в постоянном изменении, движении. Марксистско-ленинская философия рассматривает пространство и время как основные формы существования движущейся материи. Для идеалистич. философии пространство и время являются лишь субъективной формой В. человека, к-рой ничто не соответствует во внешнем мире (нем. философ И. Кант, австр. философ и физик Э. Мах и др.). Возникшие в 19 в. на этой идеалистич. основе психологич. теории В. пространства (нативизм и генетизм) давали неправильное толкование этой проблемы. Нативисты (нем. физиолог Э. Геринг, нем. психолог и философ К. *Штумпф*, амер. философ и психолог *У. Джемс* и др.) утверждали врождённость пространственного В. и его независимость от прошлого опыта. Ошибочность этого утверждения была совершенно очевидной уже для генетистов (нем. учёного Г. Гельмгольца, нем. психолога и философа В. *Вундта* и др.), указывавших на необходимость для В. пространства различных зрительно-двигательных и зрительно-осязательных ассоциаций, приобретаемых в жизненном опыте людей. Но, признавая это, генетисты идеалистически истолковывали пространство как совокупность часто субъективных ощущений, не имеющих, по их мнению, отношения к объективным пространственным свойствам предметов. В действительности же каждое ощущение (зрительное, слуховое, осязательное, обонятельное и др.) всегда содержит в себе пространственные компоненты, указывающие на локализацию раздражителей в определённом месте пространства, а зрительные и осязательные ощущения непосредственно отражают также форму, величину и все другие пространственные свойства предметов.

В. пространства включает в себя В. плоскостной и объёмной формы, величины, удалённости и направления предметов по отношению к наблюдателю или к другим предметам. Для В. всех пространственных свойств предметов требуется согласованная работа зрительного, двигательного, осязательного, а в ряде случаев слухового и других анализаторов. В этом отношении особенно показательны наблюдения за людьми, к-рые родились слепыми и получили возможность видеть после операции. Такие слепорождённые в первое время после операции не различают ни формы, ни величины, ни удалённости предметов и начинают правильно воспринимать пространство только по мере образования в их жизненном опыте необходимых для этого зрительно-двигательных и зрительно-осязательных ассоциаций. Аналогичные затруднения при В. пространства возникают и у маленьких детей. Необходимая для В. пространства связь и взаимодействие анализаторов возникают в процессе практич. ознакомления детей с величиной, формой и удалённостью предметов.

Зрительное В. величины предметов определяется величиной отображения их на сетчатке глаза. Вместе с тем оно характеризуется относительной константностью, к-рая выражается в том, что при различной (но не очень большой) удалённости предметов их видимая величина заметно не изменяется, в то время как по законам геометрич. оптики она должна уменьшаться пропорционально их удалённости от глаза. Эта относительная константность В. величины предметов при небольших удалениях их от глаза объясняется корректирующим действием возникающих в жизненном опыте условно-рефлекторных связей между величиной изображений предметов на сетчатке и степенью напряжения глазных мышц при аккомодации и конвергенции глаз (усиление аккомодации и конвергенции становится сигналом близости предмета, уменьшение — сигналом удалённости предмета). За пределами действия аккомодации и конвергенции величина предметов воспринимается по совокупности ряда косвенных признаков (напр., путём сравнения величины данного предмета с величиной других окружающих предметов), но при отсутствии масштабных объектов оценка величины предметов делается весьма затруднительной. В таких случаях расстояние недооценивается, и предметы кажутся маленькими.

Зрительное В. плоскостной формы предметов основывается на различении соотношений контурных линий (границ предметов) по их направлению и величине. При этом проецируемая на сетчатке глаз по законам геометрич. оптики форма предметов может значительно изменяться в зависимости от положения глаз по отношению к предметам. Так, напр., круглая форма при нек-рых положениях глаз будет проецироваться на сетчатке в виде эллипса. Тем не менее, несмотря на разное положение предметов, форма их воспринимается правильно в соответствии с действительностью. Это достигается тем, что при В. формы предметов глаза почти всё время движутся в соответствии с известными по прошлому опыту характерными для данных предметов сочетаниями контурных линий, чем и обеспечивается относительная константность восприятия формы.

Зрительное В. объёмной (рельефной) формы предметов осуществляется гл. обр. благодаря бинокулярному зрению, т. е. видению двумя глазами. Так как правый глаз видит больше правую сторону предметов, а левый — левую, при бинокулярном зрении возникает нек-рое несовпадение (диспаратность) изображений на сетчатке глаз, чем и достигается стереоскопичность В. изображения. Помимо бинокулярного смещения сетчаточных изображений, для В. объемной формы предметов имеет значение также аккомодация и конвергенция глаз — их приспособление к видению предметов на разных расстояниях, а также нек-рые особенности в распределении света и теней на поверхности предметов и изменения в их цвете.

Осязательное В. плоскостной и объёмной форм предметов осуществляется путём последовательного сочетания двигательных и тактильных ощущений, возникающих при ощупывании предметов. При неподвижном положении рук и предмета осязательное В. формы делается затруднительным.

При В. удалённости предметов, помимо стереоскопичности бинокулярного зрения, аккомодации и конвергенции глаз, играющих важную роль в зрительном В. объёмной формы, большое значение имеет также линейная и воздушная перспектива, перекрытие близких предметов более далёкими, степень различения деталей и цвета предметов и нек-рые другие косвенные признаки удалённости. Определение удаления звучащих предметов возможно также на слух (по мере удаления предметов уменьшается интенсивность их звучания).

В. времени основывается на сложных биохимич. процессах, протекающих в нервной системе в соответствии с длительностью действия воспринимаемых раздражителей. Физиологич. основой В. времени, так же как и В. пространства, являются условные рефлексы на отношения. При продолжительном действии раздражителей возбуждение нервных клеток усиливается, при прекращении раздражения оно постепенно затухает. В силу этого определённое состояние нервных клеток становится сигналом времени. На основе этих сигналов вырабатываются условные рефлексы на время. Наиболее тонкую дифференцировку различных промежутков времени дают слуховые и кинестезич. ощущения. Существенное значение при В. времени имеет выработанный ритм движений. Непосредственная оценка времени зависит также от эмоционального состояния человека и его отношения к данным событиям: время, заполненное интересными событиями, кажется быстро текущим, но длительным в воспоминании; отрезок времени, заполненный неинтересными событиями, кажется длительным при В. и коротким при воспоминании о нём.

В. движений, осуществляемое зрительным путём, обусловливается, во-первых, передвижением изображений на сетчатке глаза, и, во-вторых, передвижением глаз и головы при прослеживании взором движущегося объекта. Наиболее точно движения воспринимаются тогда, когда изменения в положении предмета наблюдаются с относительно неподвижной точки. В этом случае заметны скорости уже в 1—2 угловых минуты в секунду. Если таких неподвижных точек нет, В. движений становится менее определённым. В этом случае неподвижной системой отсчёта служит глаз. На В. движений влияет положение самого наблюдателя. Когда при движении поезда мы смотрим из окна вагона, все предметы кажутся бегущими нам навстречу. Кажущееся впечатление движения наблюдается также при последовательном В. отдельных моментов (или фаз) движения, если последние предъявляются через небольшие промежутки времени (доли секунды). Возникающий в этом случае т. н. стробоскопич. эффект создаёт иллюзию движения неподвижных объектов, как, напр., это имеет место при В. кинофильмов. В. движений может осуществляться также посредством слуховых, вибрационных и вестибулярных ощущений.

Развитие восприятия и пути его воспитания. Все виды В. формируются и развиваются в процессе жизни человека, его активных взаимоотношений с предметами и явлениями окружающего мира. Элементарные формы В. начинают развиваться очень рано. Первоначально у младенца возникают малодифференцированные ощущения отдельных свойств раздражителей (света, тепла, холода и т. д.). На втором месяце жизни у ребёнка появляются отчётливые ориентировочные реакции, выражающиеся в определённой установке воспринимающих органов и полном или частичном торможении движений. Ребёнок прислушивается к звукам и задерживает взор на предметах. В результате многократного сочетания различных раздражителей друг с другом и их подкрепления у ребёнка начинают вырабатываться условные рефлексы на сложные комплексные раздражители и на отношения раздражителей, на основе чего и возникает В. и узнавание ребёнком окружающих предметов. Так,

напр., в момент кормления ребёнок останавливает свой взгляд на лице матери, прислушивается к её голосу, чувствует теплоту её рук. Все эти раздражения связываются друг с другом в единый образ матери, и ребёнок вскоре начинает узнавать её не только по виду, но и по голосу и даже по звукам её шагов. В. у детей первоначально неразрывно связано с их предметными действиями и движениями. Видя какой-нибудь предмет, ребёнок тянется к нему, ощупывает и передвигает его, и, манипулируя таким образом, прослеживает взором контуры предмета и его отдельных частей. При последующих В. этих предметов зрительные раздражения постепенно начинают вычленяться из предметного действия в самостоятельные зрительные образы, в к-рых ощущения от движения рук заменяются ощущениями движения глаз по контурам и другим характерным точкам предметов. Отсюда огромное значение действий ребёнка с предметами как первоначальной основы развития В. и их дифференциации.

Характерной особенностью В. детей в дошкольном возрасте является их большая эмоциональность и вместе с тем их объективная ограниченность и неполнота. Маленький ребёнок выделяет прежде всего блестящие и движущиеся предметы, необычные звуки и запахи, т. е. всё то, что вызывает его эмоциональные и ориентировочные реакции, и в то же время не замечает другие, менее яркие и эмоционально безразличные для него предметы. Так, при рассматривании картины 2- и 3-летние дети обычно ограничиваются беглым взором или останавливаются на одной какой-либо яркой детали, не замечая всех других. Из-за недостаточности жизненного опыта маленький ребёнок еще не может выделять в своём В. главные и существенные стороны предметов и абстрагироваться от второстепенных. Неполнотой жизненного опыта объясняется также и то, что при В. малоизвестных предметов или картин дети часто ограничиваются лишь перечислением (называнием) отдельных предметов без связного описания и объяснения их значения; последнее становится возможным только при более полном ознакомлении с этими предметами. Однако, вопреки мнению впервые отметивших этот факт исследователей (франц. психолога А. *Бине* и нем. психолога В. *Штерна*), сколько-нибудь строгих возрастных особенностей в этом отношении не наблюдается. Всё зависит от того, насколько близки и знакомы детям воспринимаемые предметы. Большие затруднения у детей вызывает В. пространственных свойств предметов, что выражается в неправильной оценке детьми величины, формы и удалённости предметов, и, особенно, В. изображённых на картинах перспективы и движений. Очень неточным в этом возрасте является также и В. времени, связанное у детей гл. обр. с их субъективными органич. ощущениями, потребностями в пище, сне, а в дальнейшем и с установленным режимом дня. Продолжительность же отдельных промежутков времени (час, полчаса, 5—10 минут) очень неточно воспринимают даже 6—7-летние дети.

Большое влияние на формирование образов В. у детей оказывает речевое общение со взрослыми. Взрослые знакомят детей с окружающими предметами и помогают выделять наиболее важные и существенные особенности их, в связи с чем В. у детей делается всё более точным и полным и вместе с тем сознательно целенаправленным. Для развития В. у детей большое значение имеют игра, рисование, лепка, конструирование предметов из отдельных деталей и т. п. В процессе этих занятий создаются благоприятные условия для развития различительной чувствительности анализаторов и всё более тонкой дифференциации различных свойств предметов. Т. о., при нормальных условиях воспитания ребёнок уже к началу школьного возраста

достаточно правильно ориентируется в окружающих предметах и умеет целенаправленно пользоваться В. в соответствии со своими потребностями и интересами.

Дальнейшее развитие В. происходит у детей прежде всего в связи с обучением в школе. Начиная с младших классов, в школе проводится систематич. работа по развитию и воспитанию В. у детей, целью к-рой является не только расширение и уточнение наглядных знаний детей о предметах и явлениях действительности, но и воспитание у них определённых умений и навыков правильного В., развития у них наблюдательности, точности, многосторонности В. Этому особенно содействует наглядность обучения, различные лабораторные работы, экскурсии, наблюдения над явлениями природы и, особенно, непосредственное участие в трудовой практической жизни, к-рое в сочетании с учебными занятиями делает В. максимально активным познавательным процессом. Вместе с тем школа формирует эстетические оценки художественной лит-ры, живописи, скульптуры, музыки, развивая тем самым художественный вкус уч-ся. Значительное влияние на развитие В. общественных явлений (отношений людей и т. п.) оказывает их морально-нравственная и идеологич. оценка со стороны коллектива. Развитие В. (особенно в младших классах) требует внимательного руководства со стороны учителей и воспитателей.

При всех видах пед. работы по развитию В. основной упор должен делаться на максимальную активизацию В. с тем, чтобы в процессе В. по возможности участвовали не только зрение и слух, но и осязание, обоняние, вкус и особенно двигательные ощущения, возникающие при оперировании предметами. Большое значение в развитии В. имеет моделирование предметов, и зарисовки и схематич. изображения, позволяющие наглядно фиксировать особенности данных предметов. Важнейшим условием развития точности и обобщённости В. является сравнение различных предметов между собой, установление сходства и различия между ними. Спец. задачей политехнич. обучения является развитие у уч-ся В. точных пространственных отношений (расстояния, величины, формы предметов) и глазомера, необходимых для быстрых технич. расчётов.

В наиболее полной мере развитие и воспитание В. достигается при правильной организации *наблюдения* в процессе уч. и производственной работы уч-ся. Определение задач наблюдения, предварительное изучение объектов наблюдения по книгам, рисункам, фотографиям, разработка плана наблюдения и, наконец, последующее описание и обсуждение результатов наблюдения — всё это приводит к органич. связи В. с практич. действиями и мышлением уч-ся и тем самым является важнейшим средством развития их познавательной деятельности.

Лит.: Ленин В. И., Материализм и эмпириокритицизм, Соч., 4 изд., т.14; Павлов И. П., Двадцатилетний опыт..., Полное собр. соч., 2 изд., т. 3, кн. 1—2, М.— Л., 1951; его же, Лекции о работе больших полушарий головного мозга, там же, т. 4, М.— Л., 1951; Сеченов И. М., Избр. произведения, 2 изд., М., 1958; Психология, под ред. А. А. Смирнова [и др.], М., 1962, гл. 5; Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, 2 изд., М., 1946; Касаткин Н. И., Ранние условные рефлексы в онтогенезе человека, М., 1948; Леонтьев А. Н., Ощущения, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста, в сб.: Божович Л. И., Леонтьев А. Н., Морозова Н. Г., Эльконин, Д. Б., Очерки психологии детей, М., 1950; Запорожец А. В., Психология. Учебник для дошкольных педагогич. училищ, М., 1961; Ананьев Б. Г., Пространственное различение, Л., 1955; Соколов Е. Н., Восприятие и условный рефлекс, М., 1958; Элькин Д. Г., Восприятие времени, М., 1962.

А. Н. Соколов. Москва.

ВОСПРОИЗВЕДЕ́НИЕ — процесс памяти, заключающийся в мысленном восстановлении человеком того, что было в его прошлом опыте. Физиологич. основой В. является повторное возбуждение (оживление) следов ранее образованных нервных связей такими раздражителями, к-рые прямо или косвенно связаны с тем, что воспроизводится. В. бывает непроизвольным и произвольным. При непроизвольном В. человек не ставит спец. цели припомнить что-либо; В. вызывается содержанием той деятельности, к-рую человек осуществляет в данный момент, хотя она и не направлена на В. Непроизвольное В., даже тогда, когда оно вызывается случайно воспринимаемыми объектами, течением представлений, мыслей и т. п., может иметь не хаотический, а относительно связный характер. Направление В. и содержание воспроизводимых образов и мыслей определяется в этих случаях теми ассоциациями, к-рые образовались в прошлом опыте человека. Если непроизвольное В. вызывается содержанием целенаправленной деятельности (слушание урока, чтение книги и пр.) и не теряет с ним связи, оно бывает более направленным, организованным и избирательным. Поэтому непроизвольным В. уч-ся можно и необходимо руководить в процессе их уч. работы. Важно так организовать объяснение нового материала на уроке, чтобы вызвать у школьников возможно большее количество уже знакомых им ассоциаций, необходимых для осмысливания новых и закрепления ранее усвоенных знаний.

Произвольное В. (припоминание) связано с постановкой спец. репродуктивной (от лат. reproductio — воспроизведение) задачи и с употреблением определённых способов, приёмов, с помощью к-рых она выполняется. Припоминание является сложным репродуктивным действием, требующим от человека не только усилий, но и спец. умений. Произвольное В. наиболее избирательно. Его избирательность определяется содержанием репродуктивной задачи. Поэтому успешность произвольного В. зависит прежде всего от того, как поставлена и осознана репродуктивная задача. Ясно осознанная задача организует и направляет процесс припоминания по определённому руслу, помогает отбирать в памяти нужный материал и тормозить побочные ассоциации. В связи с этим важное значение имеет точность, определённость вопросов учителя к ученикам. Успех В. зависит от характера используемых приёмов припоминания. Одним из продуктивных приёмов является составление письменного или мысленного плана припоминаемого материала, особенно тогда, когда он велик по объёму. Сам процесс составления плана, его обдумывание актуализирует необходимый материал, помогает его систематизации. Необходимо использовать сопоставление (сравнение) того, что воспроизводится, с тем, что надо припомнить. Важное значение имеет намеренное вызывание таких ассоциаций, к-рые косвенным путём могут привести к припоминанию того, что необходимо. Большое влияние на успешность В. оказывает его мотивация: интерес, ответственное отношение к делу повышают активность, настойчивость в припоминании. Однако следует учитывать, что длительное и активное сосредоточение на ассоциациях, не приводящих к успеху, может вызвать отрицательную *индукцию нервных процессов* и затормозить то, что необходимо для В. В таких случаях полезно временно прервать В. Прекращение отрицательной индукции может привести к актуализации нужных, ранее заторможённых ассоциаций.

В. — активный, творческий процесс, связанный с перестройкой, реконструкцией воспроизводимого, особенно большого по объёму, материала. Реконструкция при В. проявляется в отборе главного и отсеве второстепенного материала, в обобщении и привнесении нового содержания, в изменении последовательности изложения, в различных заменах и искажениях воспроизводимого материала. Реконструкция при В. вызывается многими причинами: объективными

особенностями самого материала, характером репродуктивной задачи, уровнем осмысливания материала, различным эмоциональным отношением к нему и др. Накопление новых знаний, приобретение более совершенных способов мышления, повышение общего уровня психического развития приводит к творческой переработке при В. ранее усвоенных и казалось бы забытых знаний.

В. затрудняется забыванием, к-рое может быть вызвано отрицательным влиянием предыдущей (т. н. *проактивное торможение*) или последующей деятельности (т. н. *ретроактивное торможение*), а также *запредельным торможением*, наступающим в результате утомления корковых клеток. С действием отрицательной индукции или запредельного торможения связано явление *реминисценции*. Оно выражается в том, что иногда отсроченное В. бывает более полным, чем то, к-рое осуществляется сразу после запоминания. Наиболее часто это явление наблюдается при запоминании большого по объёму материала. Оно встречается чаще у детей, чем у взрослых, т. к. дети быстрее утомляются. Поэтому в уч. работе надо учитывать, что ученик не всегда может хорошо ответить на уроке, если материал запоминался непосредственно перед ответом.

Процесс В. развивается и совершенствуется вместе с общим развитием психики ребёнка. В самом начальном виде В. появляется к концу первого года жизни. В раннем детском возрасте В., связанное сначала с образной, а затем и с речевой памятью, носит ещё непроизвольный характер. Произвольное В. возникает в среднем дошкольном возрасте, причём раньше, чем произвольное запоминание: неудачи при В. делают для ребёнка актуальной и задачу запомнить. У младших школьников уч. работа стимулирует быстрое развитие произвольного В. Однако первоклассники не всегда ещё могут подчинять работу своей памяти уч. задачам, часто не умеют припоминанием контролировать запоминание. Дальнейшее совершенствование В. (дифференциация репродуктивной задачи, овладение способами В.) связано с развитием словесно-логич. памяти, сначала в её конкретной, а затем и в абстрактной форме (средние и старшие школьники).

В целях совершенствования В. уже у младших школьников надо формировать умение обобщать, выделять главное, систематизировать материал при В., передавать его не дословно (тенденция к чему у многих школьников этого возраста выражена очень сильно), а по возможности «своими словами». Необходимо учить школьников пользоваться В. как средством самоконтроля в усвоении знаний, в процессе запоминания уч. материала, причём тогда, когда он еще только заучивается. В. нельзя подменять *узнаванием* как более лёгким процессом, что имеет место при проверке заучивания путём повторного просмотра материала по книге (к этому также часто очень склонны уч-ся). Заучивая к.-л. материал, уч-ся нередко довольствуются тем, что при повторном чтении он кажется им знакомым, однако в дальнейшем воспроизвести то, что нужно, они не могут. Задача учителя — разъяснять уч-ся необходимость пользоваться активным В. в процессе усвоения новых знаний.

Важно учитывать также индивидуальные различия учеников в процессах В., проявляющиеся в различной быстроте, полноте и точности В., в различной степени лёгкости В. наглядного и словесного материала. Индивидуальные особенности В. связаны также с преобладанием у школьника определённого типа памяти — зрительного, слухового, двигательного или комбинированного.

Лит. см. при ст. *Память*. *П. И. Зинченко*. Харьков.

ВОССОЗДАЮЩЕЕ ВООБРАЖЕ́НИЕ — то же, что *репродуктивное воображение*.

ВОСЬМИЛЕ́ТНЯЯ ШКО́ЛА — неполная средняя общеобразовательная трудовая политехнич. школа, осуществляющая обязательное совместное обучение и воспитание детей в возрасте от 7 до 15—16 лет включительно; новый тип учебно-воспитательного учреждения, установленный вместо семилетней школы законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958).

Ведущим началом учебно-воспитательной работы в В. ш. является тесная связь обучения с трудом, с практикой коммунистич. строительства. По сравнению с семилетней школой В. ш. является значительным шагом вперёд в развитии нар. образования в нашей стране: она призвана давать уч-ся больший объём общеобразовательных знаний, успешнее решать задачи коммунистич. воспитания, трудового и политехнич. обучения. В. ш. позволяет устранить уч. перегрузку уч-ся, имевшуюся в семилетней школе. По окончании В. ш. молодёжь получает право и возможность или работать на производстве и одновременно с этим учиться в вечерней (сменной) или заочной средней общеобразовательной школе, или продолжать образование в *средней общеобразовательной трудовой политехнической школе* с производственным обучением, в городских и сельских проф.-технич. уч-щах, в техникумах и других ср. спец. уч. заведениях. В. ш. открываются исполнительными комитетами районных (городских) Советов депутатов трудящихся по согласованию с министерствами просвещения АССР или краевыми, областными отделами народного образования. В. ш. находятся в ведении районных (городских) отделов нар. образования. В составе В. ш. имеются классы с 1-го по 8-й включительно (в случае необходимости создаются параллельные классы). Число уч-ся в каждом классе не должно превышать установленную норму (в среднем 40 чел.). В небольших населённых пунктах сохраняются нач. школы в составе 1—4-х классов. Окончившие эти школы переводятся в 5-й класс ближайшей восьмилетней или ср. школы. В целях осуществления всеобщего обязательного восьмилетнего обучения за каждой В. ш. закрепляется определённый район (микрорайон) обслуживания (см. *Микрорайон школьный*). Уч-ся, проживающие на расстоянии св. трёх километров от школы, обеспечиваются транспортом; для уч-ся отдалённых деревень и посёлков при школах создаются интернаты; в школах организуется горячее питание. Для детей, за которыми родители по условиям работы не могут обеспечить должного наблюдения, при школах создаются группы продлённого дня (в случае необходимости В. ш. реорганизуется в школу с продлённым днём). Для оказания материальной помощи нуждающимся уч-ся (бесплатное питание, обеспечение обувью, одеждой, учебниками и другими видами материальной помощи) в В. ш. создаётся фонд всеобуча. Промышленные предприятия, колхозы, совхозы, учреждения, шефствующие над В. ш., оказывают им помощь в оборудовании, в организации воспитательной работы и трудовой подготовки уч-ся.

Обучение и воспитание в В. ш. осуществляется по уч. планам и программам, утверждаемым республиканскими мин-вами просвещения. Начало и окончание уч. года и время каникул в В. ш. устанавливаются законодательством союзных республик. Обучение в В. ш. ведётся на родном языке уч-ся, родителям предоставляется право решать вопрос о выборе школы с тем или иным языком обучения. Основной формой организации уч. работы в В. ш. является урок под руководством учителя в определённом классе с постоянным составом уч-ся; наряду с уроками проводятся экскурсии, занятия в мастерских и на школьном учебно-опытном участке. *Коммунистическое воспитание* уч-ся в В. ш. осуществляется в процессе обучения, трудовой деятельности и *внеклассной работы*. В уч. плане В. ш. предусмотрены след. предметы: рус. яз. и лит-ра, математика, история (включая Конституцию СССР), природоведение, география, биология, физика, химия, черчение, иностр. яз., рисование, пение, физич. культура и, кроме этого, трудовое обучение, общественно полезный труд и общественно-производственная практика, в нерусских В. ш. обязательными уч. предметами являются также родной язык и родная лит-ра.

В 1—4-х классах В. ш. основой общего образования является рус. (или родной) яз., изучая к-рый дети приобретают навыки сознательного чтения, грамотного письма, правильной устной и письменной речи. Программа по арифметике предусматривает развитие у детей количественных и пространственных представлений, формирование арифметич. понятий, вычислительных и измерительных навыков и умений.

В 4-м классе В. ш. изучаются эпизодич. рассказы из истории СССР (в соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 8 окт. 1959 «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах»). Работа по истории в 4-м классе направлена, с одной стороны, на обобщение и расширение общественно-историч. знаний, полученных детьми в 1—3-х классах (на уроках объяснительного чтения и внеклассных занятиях), с другой стороны — на подготовку уч-ся к изучению элементарного курса истории в 5—8-х классах. Эпизодич. рассказы из истории СССР посвящаются следующим темам: «Наша Родина до Великой Октябрьской социалистической революции»; «Великая Октябрьская социалистическая революция и гражданская война»; «Строительство социализма в СССР»; «Великая Отечественная война советского народа против фашистских захватчиков»; «Советские люди строят коммунизм».

Задача природоведения как уч. предмета в 4-м классе — сформировать у младших школьников целостное представление о природе, о природных богатствах родного края и всей страны, показать детям доступные их пониманию связи между отдельными элементами природы, познакомить их с конкретными фактами использования природы человеком, а также научить пользоваться картой. На уроках природоведения путём наблюдений, опытов, практич. занятий и чтения дети знакомятся со свойствами воды, воздуха, полезных ископаемых, строением человеч. тела и уходом за ним.

Задача курса рисования — познакомить уч-ся с элементарными основами реалистич. рисунка и дать начальные знания в области изобразительного иск-ва, развить их творческие способности и художественный вкус. Программой предусмотрены четыре основных вида занятий: рисование с натуры, декоративное рисование, рисование на темы, беседы об изобразительном иск-ве с показом репродукций произведений живописи, скульптуры, архитектуры и прикладного иск-ва.

Программа по пению предусматривает систему вокально-хоровых навыков, знаний по муз. грамоте и ознакомление уч-ся с муз. произведениями в *грамзаписи* и в исполнении учителя. Основой муз. воспитания уч-ся является хоровое пение. Муз. материал программы включает вокальные и инструментальные произведения сов. композиторов, песенный фольклор народов СССР и других стран мира, рус. и зап. классику.

Уроки физич. культуры в нач. классах В. ш. укрепляют здоровье уч-ся, содействуют их правильному физич. развитию и **формируют у уч-ся навыки** в ходьбе, беге, прыжках, преодолении различных препятствий и др. На уроках физич. культуры уч-ся сообщаются необходимые сведения о режиме дня, о закаливании организма, правильном дыхании, прививаются и закрепляются гигиенич. навыки. В содержание программы входят: гимнастика, игры, лёгкая атлетика, ходьба на лыжах.

Программа трудового обучения включает самообслуживание, бытовой труд, шитьё, вышивание, плетение, работу с природным материалом, бумагой и картоном, технич. моделирование, с.-х. труд и, кроме этого, общественно полезный труд. Основным в программе являются практич. работы, выполняя к-рые уч-ся приобретают трудовые умения и получают знания о свойствах материалов, о правильном употреблении инструментов, о технике изготовления вещей. (Подробно о содержании и методах обучения в 1—4-х классах см. в ст. *Начальная школа* и в статьях об отдельных уч. предметах).

В 5—8-х классах уч-ся получают систематические, связанные с жизнью и практикой коммунистич. строительства знания по основам наук о природе и обществе. В этих классах уч-ся проходят начальный этап политехнич. обучения, у них формируются основы научно-материалистич. мировоззрения, на более высоком уровне продолжается трудовое, физич. и эстетич. воспитание.

На уроках рус. яз. уч-ся усваивают основы грамматики, приобретают прочные навыки правильного чтения, устной и письменной речи. Курс рус. яз., как и других предметов, строится с учётом тех знаний, умений и навыков, к-рые уч-ся получили в нач. классах, и является углублением и расширением этих знаний и навыков. Программой предусматривается систематич. курс морфологии и синтаксиса с элементами фонетики.

Основной целью курса лит-ры является идейно-политическое, нравственное и эстетич. воспитание уч-ся. В процессе чтения и разбора лит. произведений уч-ся усваивают круг знаний о писателях и их творчестве, о специфике лит-ры как иск-ве слова, о её значении в жизни общества. Одновременно уч-ся получают и элементарные знания по теории лит-ры.

Курс математики включает арифметику, алгебру и геометрию. Целью преподавания арифметики является развитие вычислительных навыков в действиях над целыми и дробными числами, ознакомление с наиболее распространёнными в повседневной жизни зависимостями величин, изучение простейших сведений по геометрии, применение полученных знаний при решении задач и выполнении расчётов практич. характера. В курс алгебры входят действия над рациональными числами и алгебраич. выражениями, линейные и квадратные уравнения, простейшие функции; курс геометрии ознакомит уч-ся со свойствами фигур на плоскости, развивает пространственные представления и пространственное воображение (систематич. курс планиметрии, включающий наиболее важные вопросы, и сведения по стереометрии, относящиеся главным образом к измерению поверхностей и объёмов различных тел). Уч-ся учатся выполнять измерения и решать геометрич. задачи. Важнейшей задачей преподавания математики и естествоведческих предметов является формирование у уч-ся диалектико-материалистич., научно-атеистич. мировоззрения.

В элементарный курс физики включены первоначальные знания по механике, теплоте, звуку, свету и электричеству. В заключение курса уч-ся даются элементарные сведения о строении атома. Изучая физику, уч-ся приобретают умения и навыки в обращении с измерительными приборами и лабораторным оборудованием. Курс физики способствует развитию технич. творчества уч-ся.

В курсе неоргани. химии уч-ся даются первоначальные сведения о свойствах нек-рых важнейших химич. элементов и их соединений, о видах химич. реакций, об основных химич. законах. Теоретич. основой курса является атомно-молекулярное учение. На уроках химии школьники учатся обращаться с веще-

ствами, химич. оборудованием и производить простейшие химич. опыты, получают представление о роли химии в нар. х-ве и о важнейших направлениях развития химич. пром-сти в СССР.

Элементарный курс биологии (ботаника, зоология, анатомия, физиология и гигиена человека) даёт уч-ся систематич. знания основ биологич. науки, её значения в нар. х-ве и здравоохранении, вооружает навыками работы в уголке живой природы и на учебно-опытном участке, развивает любовь к природе. Изучение ботаники и зоологии осуществляется в тесной связи с опытно-практич. занятиями по с. х-ву, предусмотренными программой трудового обучения уч-ся.

Курс географии включает первоначальные знания о природе земного шара, природных условиях, населении и главных чертах его хоз. деятельности в СССР и важнейших зарубежных странах. В содержание программы входят: начальный курс географии, география частей света и важнейших государств, география СССР.

Преподавание истории имеет огромное значение во всестороннем образовании и коммунистич. воспитании уч-ся. В уч. программу по истории входят элементарные курсы истории древнего мира, истории средних веков и истории СССР с важнейшими сведениями об общественном и гос. устройстве СССР, а также сведениями из новой и новейшей истории зарубежных стран. Особым разделом курса истории в 8-м классе является изучение Конституции СССР.

В В. ш. изучается один из иностр. яз. (англ., нем., франц., испанский, хинди и др.). Основная задача курса — научить уч-ся вести беседу на иностр. яз., читать и переводить иностр. тексты (сообщение уч-ся сведений по лексике, грамматике и фонетике подчиняется задаче овладения иностр. речью).

Виды занятий по курсу рисования те же, что и в 1—4-х классах, но с более сложным содержанием: при рисовании с натуры уч-ся более глубоко знакомятся с перспективным изображением, им даются понятия о точках схода, правилах изображения рёбер и плоскостей, о законах светотени. В качестве натуры используются несложные технич. детали простой формы; в занятия декоративным рисованием вводятся декоративно-оформительские работы; в беседах об иск-ве даётся анализ средств выражения различных видов изобразит. иск-ва и т. д.

В курсе черчения уч-ся даётся круг практич. знаний и умений по чтению и составлению эскизов, чертежей и технич. рисунков деталей машин, а также по чтению несложных сборочных чертежей. В процессе обучения черчению уч-ся знакомятся с понятиями производственно-технич. характера.

На уроках пения совершенствуются певческие навыки, расширяются знания по муз. грамоте и продолжается ознакомление с муз. лит-рой и муз. произведениями.

Программа по физкультуре состоит из двух частей: общего для всех В. ш. материала по гигиене физич. упражнений, гимнастике, лёгкой атлетике, лыжному спорту, подвижным играм и баскетболу и уч. материала для спец. занятий по одному виду спорта, избранному школой с учётом местных условий. Для девочек (по сравнению с мальчиками) ограничены упражнения на силу и выносливость, облегчены упражнения в висах и упорах, уменьшены дистанции в беге и ходьбе на лыжах и др. Сдача уч-ся уч. норм предусматривается только на завершающем этапе обучения—в 8-м классе.

Программа трудового обучения предусматривает занятия в уч. мастерских, опытно-практич. работу по с. х-ву, домоводство. На занятиях в уч. мастерских уч-ся овладевают знаниями и умениями по обработке древесины и металлов с помощью ручных инструментов и нек-рых станков. Домоводством занимаются только девочки, в связи с этим для них сокращается количество уч. часов в мастерских.

Общественно полезный труд включает: самообслуживание, изготовление и ремонт уч. оборудования и инвентаря, участие в ремонте школьного здания, выполнение в учебно-производственных мастерских заказов предприятий и организаций, работу на уч.-опытном участке, благоустройство школьной усадьбы, участие в строительных работах, культурно-массовую работу.

Общественно-производственная практика, в зависимости от местных условий, проводится в школьных мастерских, на уч.-опытных участках, в колхозах, совхозах и др.

Для организации учебно-воспитательной работы и трудовой деятельности уч-ся в В. ш., кроме уч. классов, кабинетов и мастерских, имеются учебно-опытный участок, физкультурный зал и спортивная площадка, библиотека, пионерская комната и другие помещения, а также оборудование и инвентарь в соответствии с установленными нормативами.

Образовательно-воспитательным целям служит так же разнообразная по видам и формам внеклассная (внеурочная) работа с уч-ся — занятия в общеобразовательных, технических, юннатских, спортивных, художественных и других кружках, экскурсии, посещения театров и кино, музеев и выставок (см. *Внеклассная работа*, *Внешкольная работа*, статьи о кружках, внешкольных дет. учреждениях и др.).

Деятельность пионерской и комсомольской организаций школы направлена на идейно-политич. воспитание, на развитие самодеятельности и творческой инициативы пионеров и комсомольцев (см. *Пионерская организация*, *Комсомольская организация*).

Для оказания помощи пед. коллективу в воспитании у уч-ся сознательного отношения к своим обязанностям, в укреплении дисциплины, развитии инициативы и самодеятельности уч-ся в В. ш. создаются органы ученич. самоуправления (см. *Самоуправление детское*).

В. ш. возглавляет директор, к-рый руководит школой, опираясь на *педагогический совет*, на партийную, комсомольскую и профсоюзную организации, органы детского самоуправления и всемерно привлекая в помощь школе родителей уч-ся, шефствующие предприятия и учреждения. Права и обязанности педагогов, учебно-вспомогательного и обслуживающего персонала определяются общим законодательством, положением о В. ш. и правилами внутреннего трудового распорядка. Обсуждение и решение основных вопросов обучения и воспитания уч-ся в школе осуществляются пед. советом, работающим на основании положения, утверждённого мин-вом просвещения. Для обеспечения постоянной и тесной связи школы с родителями уч-ся в В. ш. создаётся *родительский комитет*, избираемый на общем собрании родителей и работающий в соответствии с положением, утверждённым мин-вом просвещения союзной республики. В целях повышения квалификации учителей и воспитателей в В. ш. проводится методич. работа, организационной формой к-рой являются методич. объединения. В методич. объединениях заслушиваются доклады по пед. и методич. вопросам, анализируются уроки и внеклассные занятия учителей и воспитателей, обсуждается методика учебно-воспитательной работы с уч-ся по отдельным уч. предметам, намечаются практич. пути реализации передового пед. опыта и т. д.

Во все классы В. ш. уч-ся принимаются без экзаменов. Перевод уч-ся из класса в класс в В. ш. производится по годовым оценкам знаний, в 8-м классе уч-ся сдают выпускные экзамены, окончившие В. ш. получают свидетельство о восьмилетнем образовании. В. ш. финансируется за счёт средств местного бюджета в соответствии с утверждёнными сметами. В. ш. является юридич. лицом и имеет печать установленного образца.

Развитие сети В. ш. в СССР и рост контингента уч-ся в них характеризуются следующими данными.

Уч. год	1959/60	1960/61	1961/62	1962/63
Количество школ, в тыс.	2,1	22,5	40,5	62,8
Число уч-ся, в млн. . .	0,8	5,9	11,2	16,0

Лит.: Документы и материалы по перестройке школы, М., 1960; Руководство учебно-воспитательной работой в восьмилетней школе, под ред. М. И. Кондакова и Н. И. Соцердотова, М., 1961; Берёзкин Г. П., Планирование работы заведующего учебной частью школы, М., 1960; Организация работы в школах и группах продлённого дня, сб. статей, под ред. М. И. Кондакова, М., 1960; Из опыта работы школ и групп с продлённым днём, под ред. Е. И. Перовского, М., 1962; Осипова Е. К. и Ценципер М. Б., Школа и общественность, изд. «Знание», М., 1962; Статьи о работе В. ш. в журн. «Советская педагогика» и «Народное образование» за 1960—1963.

П. И. Симаков. Москва.

ВРАЧ ШКО́ЛЬНЫЙ. В СССР в городах каждая школа обслуживается школьным врачом и мед. сестрой. В. ш. состоит в штате поликлинич. отделения детской больницы. В сельской местности школы обслуживаются врачами сельских больниц. План работы врач согласует с директором школы. Школьный врач участвует в пед. советах с правом решающего голоса.

В. ш. ведёт систематич. наблюдение за физич. развитием и состоянием здоровья школьников; следит за соблюдением гигиенич. норм и правил содержания школ и рациональным режимом обучения; проводит противоэпидемич. мероприятия для предупреждения заразных заболеваний; осуществляет систематич. мед. контроль за организацией и проведением занятий по физич. культуре в школе; контролирует условия проведения уч. занятий, организацию и условия общественно полезного и производительного труда; ведёт систематич. работу по гигиенич. воспитанию и обучению уч-ся и санитарному просвещению школьников и их родителей.

В. ш. проводит систематич. мед. осмотр уч-ся, для чего по согласованию с директором школы и педагогами отводится спец. время для каждого класса. На основании данных мед. осмотра врач берёт на учёт всех школьников, отстающих в физич. развитии, часто болеющих, страдающих хронич. заболеваниями (туберкулёзом, ревматизмом и др.), близоруких, дальнозорких и т. п. В. ш. вызывает родителей таких детей в школу и даёт им указания и советы по режиму дня школьника в семье.

Результаты мед. осмотра врач сообщает директору школы и классным руководителям, а на пед. совете — всему пед. коллективу. С данными мед. осмотра В. ш. должен ознакомить также зам. гл. врача по поликлинич. отделению детской больницы и родителей. Учителя могут оказать большую помощь В. ш. в своевременном выявлении различных заболеваний.

После обсуждения с пед. коллективом показателей состояния здоровья и физич. развития уч-ся В. ш. устанавливает для отдельных школьников особый режим. Кроме углублённого медицинского осмотра, В. ш. при активном содействии педагогов и родителей организует лечение зубов и направляет на лечение глистоносителей.

Для проведения противоэпидемич. мероприятий В. ш. устраивает профилактич. осмотры — первый проводится после окончания летних каникул. Результаты В. ш. доводит до сведения директора школы и каждого классного руководителя. После выявления случая инфекционного заболевания врач или мед. сестра немедленно сообщают о нём районному эпидемиологу, и в школе проводится дезинфекция. За всеми детьми, находившимися в контакте с заболевшим, устанавливается тщательное

наблюдение. В. ш. следит также за своевременным проведением профилактич. прививок.

Систематич. контролируя занятия физич. культурой в школе, врач на основании мед. осмотра и степени подготовленности к занятиям прежде всего производит распределение детей на установленные мед. группы (см. *Врачебный контроль*). В. ш. следит за работой спортивных секций, даёт разрешение на участие школьников в соревнованиях и спортивных играх, присутствует на соревнованиях и ведёт занятия с уч-ся по санитарно-гигиенич. разделу комплексов БГТО и ГТО. Каждый уч-ся, перенёсший заболевание, должен быть осмотрен В. ш., чтобы уточнить сроки начала занятий физич. культурой. В. ш. принимает активное участие в разработке плана проведения и организации всех физкультурных мероприятий.

Врач с медицинской сестрой при содействии учителей, санитарных постов, санитарной дружины и родителей следит за выполнением администрацией школы установленных санитарных требований к содержанию и уборке помещений и участку школы, световому, тепловому и воздушному режиму уч. помещений, а также за соответствием гигиенич. требованиям труда уч-ся.

Совместно с мед. сестрой он следит за доброкачественностью продуктов и готовых блюд, за организацией завтраков, за санитарным состоянием буфета.

Большое значение имеет постоянное наблюдение В. ш. за распорядком дня уч-ся (см. *Режим дня*). В. ш. участвует в составлении расписания уроков.

В. ш. оказывает всемерную помощь пед. персоналу в проведении работы по санитарному просвещению среди уч-ся. Он рекомендует санитарно-просветительную лит-ру и наглядные пособия, консультирует по вопросам преподавания и воспитания гигиенич. навыков у учащихся, проводит занятия кружка БСО и ГСО.

М. В. Антропова. Москва.

ВРАЧЕ́БНЫЙ КОНТРО́ЛЬ в физическом воспитании — государственная система медицинского обслуживания лиц, занимающихся физической культурой и спортом; научно-практическая дисциплина, изучающая влияние физической культуры и спорта на организм человека.

Особое значение имеет В. к. за физич. воспитанием детей, подростков и юношей. В. к. строится с учётом *анатомо-физиологических особенностей детей*. Основным во В. к. является врачебное наблюдение за здоровьем уч-ся; с этой целью в уч. заведениях проводятся систематич. мед. обследования: первичные перед началом занятий физкультурой (в начале уч. года, до 1 ноября), повторные и дополнительные (перед участием в соревнованиях, перед возобновлением занятий после заболевания или травмы). Мед. обследования проводятся врачом, обслуживающим уч. заведение.

На основе данных о состоянии здоровья и физич. развития уч-ся разделяются на три мед. группы: основную, подготовительную и специальную. В основную группу включаются школьники, не имеющие отклонений в состоянии здоровья и физич. развития или с незначительными отклонениями в состоянии здоровья, но с достаточной физич. подготовленностью. Занимающимся в основной группе разрешается: занятия по программам физич. воспитания в полном объёме; последовательная сдача норм БГТО, ГТО 1-й и 2-й ступени; занятия в одной из спортивных секций и участие в соревнованиях по одному из видов спорта. В подготовительную группу зачисляются уч-ся, имеющие незначительные отклонения в физич. развитии и состоянии здоровья (без существенных функциональных изменений) и не имеющие достаточной физич. подготовленности. С ними ведётся работа по программам физич. воспитания в целях постепенной подготовки в течение года к сдаче норм БГТО и ГТО 1-й ступени. Третья группа

организуется специально для школьников, имеющих значительные отклонения в состоянии здоровья (постоянного или временного характера). С уч-ся спец. группы занятия проводятся по особой программе. Согласно «Положению о врачебном контроле за физическим воспитанием населения СССР» (от 7 июля 1962), уч-ся спортивных школ, а также лица, отнесённые к спец. мед. группе, проходят врачебное обследование во врачебно-физкультурном диспансере или кабинете. В процессе занятий физич. культурой В. к. проводится в форме врачебно-пед. наблюдений предупреждения перегрузки в занятиях, соблюдений правил безопасности во время занятий и т. д.

В В. к. входит консультация врача по вопросам распорядка дня, режима жизни, быта, занятий и др., а также по предупреждению травм при занятиях физкультурой и спортом.

В задачи В. к. входит также наблюдение за санитарно-гигиенич. условиями при занятиях физкультурой: санитарный надзор за гимнастич. залами, спортивными площадками, школьными и подсобными помещениями; медико-санитарное обеспечение спортивных соревнований (проверка документации о допуске участников к соревнованию, оказание первой помощи, наблюдение за состоянием здоровья участников, за санитарным состоянием мест соревнований и др.).

См. также *Физическое воспитание*.

Лит.: Летунов С. П. и Мотылянская Р. Е., Врачебный контроль в физическом воспитании, М., 1951; Минкевич М. А., Врачебный контроль за физическим воспитанием в школе, М., 1957; Дешин Д. Ф., Врачебный контроль в физическом воспитании, М., 1958.

Д. Ф. Дешин. Москва.

ВРЕ́МЕННАЯ СВЯЗЬ — нервная связь, возникающая между двумя очагами возбуждения в коре больших полушарий головного мозга при сочетании во времени двух раздражителей: одного, вызывающего *безусловный рефлекс* (напр., пища), а другого — нейтрального, самого по себе не вызывающего данного безусловного рефлекса (напр., звонок). В. с. лежит в основе образования *условного рефлекса* и проявляется во вне как связь между раздражителем и соответствующей деятельностью организма. Эта форма В. с. представляет собой функциональную связь между пунктом того или иного *анализатора* (зрительного, слухового и т. д.) и участком коры головного мозга, обеспечивающим безусловный рефлекс. Кроме этой формы В. с., существуют В. с. между пунктами разных анализаторов (напр., зрительного и слухового) и пунктами одбазе безусловного *ориентировочного рефлекса* и являются физиологич. основой сложных психич. процессов (восприятие, представление и т. д.).

ВСЕОБЩЕЕ ОБУЧЕ́НИЕ (всеобуч) — обучение всех без исключения детей определённого возраста в общеобразовательных школах, дающих соответствующий минимум знаний. В. о. обеспечивается системой гос. мероприятий (законодательные акты об обязательности обучения, гос. ассигнования на строительство и содержание школ и подготовку учителей и т. д.). Высокий уровень материальной жизни народа — важнейшее условие осуществления В. о.

В. о. является одним из средств повышения культурного уровня трудящихся и производительности труда.

Требование введения В. о. явилось одним из главных требований нар. масс на протяжении ряда столетий. В 16 в. это требование было сформулировано Т. *Мором*. Обязательность обучения была провозглашена франц. бурж. революцией 18 в. Требование общественного и бесплатного воспитания всех детей было выдвинуто К. Марксом и Ф. Энгельсом в «Манифесте Коммунистической партии» (1848), а попытка его практич. осуществления сделана Парижской Коммуной (1871).

Введение В. о. в капиталистич. странах было теснейшим образом связано с потребностью машинного производства в грамотных рабочих, с борьбой трудящихся за культуру и знания. Законы об обязательном нач. обучении продолжительностью от 4 до 6 лет были приняты в отдельных государствах Германии (напр., в Вейсмаре, Вюртемберге, Гессене и нек-рых др.) еще в 17 в., в Дании — в 1814, в Швеции — в 1842, в Норвегии — в 1848, в США — в 1852—1900, в Японии — в 1872, в Италии — в 1877, в Англии — в 1880, во Франции — в 1882, в странах Латинской Америки — в нач. 20 в.

Рост технич. уровня производства в капиталистич. странах в 20 в. потребовал более высокого уровня образования. Поэтому в последние десятилетия, особенно после 2-й мировой войны, законы о В. о. пересматривались. При этом увеличивались сроки обучения, повышался объём знаний; общеобразовательная школа стала в большинстве стран бесплатной.

В настоящее время в США, Англии, Франции, ФРГ, Японии и нек-рых др. гос-вах почти все дети возраста обязательного обучения учатся в школах. В то же время, согласно последним данным ЮНЕСКО, 87 млн. детей школьного возраста 15 несоциалистич. стран Азии (Индия, Индонезия, Иран, Пакистан и др.), 10 млн. детей стран араб. Востока (Ирак, Ливан, ОАР, Сирия, Тунис и др.) и 17 млн. детей стран Африки не обучаются в школах. В большинстве слаборазвитых и колониальных стран школу посещает менее 60% детей. В Турции, напр., 20% городских и 45% сельских детей не учится; школами Ирана охвачено всего 15% детей. Несмотря на то, что «право ребёнка на образование получило всеобщее признание, 45% всех детей мира всё ещё лишены возможности получить хотя бы элементарное образование» (документ ООН «Обследование нужд ребёнка», № E (SCEF) 410 от 25 апр. 1961, с. 13, пункт 36). Подробнее о системе нар. образования в отдельных зарубежных странах см. соответствующие статьи: *Бельгия*, *Великобритания* и т. д.

Население дореволюционной России было почти сплошь неграмотным. Царское пр-во боялось просвещения народа и всячески тормозило его культурное развитие, поощряя строительство церквей и противодействуя открытию школ. В 1864 в Енисейской губ., напр., было 6 монастырей, 362 церкви и часовни, но всего 39, главным образом одноклассных, школ, в к-рых училось 1,2 тыс. детей.

Оценивая состояние нар. образования в дореволюционной России и отношение к нему официальных властей, В. И. Ленин в 1913 писал: «Такой дикой страны, в которой бы массы народа настолько были о г р а б л е н ы в смысле образования, света и знания,— такой страны в Европе не осталось ни одной, кроме России... Четыре пятых молодого поколения осуждены на безграмотность крепостническим государственным устройством России... Россия в с е г д а останется бедной и нищей в отношении расходов на просвещение народа, п о к а народ не просветится настолько, чтобы свергнуть с себя гнет крепостников-помещиков» (Соч., т. 19, с. 115—17).

Требование обязательного общего и проф. бесплатного обучения детей обоего пола до 16 лет, снабжения бедных детей одеждой и учебниками, а также обеспечения их питанием за счёт гос-ва вошло в программу РСДРП, принятую в 1903 году на II съезде партии, и было поддержано всей прогрессивной Россией. Однако царское самодержавие не нашло нужным ввести В. о.

Сов. власть тотчас после Октябрьской революции выдвинула в качестве главной задачи в области просвещения введение В. о. В октябре 1918 ВЦИК утвердил «Положение о единой трудовой школе РСФСР». Положение узаконивало обязательное бесплатное и совместное обучение всех детей школьного возраста в школах

I и II ступени, учёт детей от 6 до 17 лет, а также обеспечение школьников уч. пособиями, организацию их питания и снабжение обувью и одеждой. VIII съезд ВКП(б) (1919) принял программу партии, в к-рой была поставлена задача ввести в стране обязательное бесплатное общее и политехнич. образование для всех детей и подростков обоего пола до 17 лет. По указанию В. И. Ленина были увеличены ассигнования на нужды нар. образования, привлечено внимание партийных и сов. органов к осуществлению В. о. В 1920—21, несмотря на экономич. трудности, вызванные гражд. войной и иностр. интервенцией, в РСФСР было открыто 12 874 новых школы; в школах всеобуча обучалось на 1885 тыс. детей больше, чем в 1914—15. Впервые в истории школа стала доступной детям всех трудящихся.

СНК РСФСР 20 авг. 1923 постановил приступить к разработке плана В. о. ВЦИК и СНК РСФСР постановлением от 31 авг. 1925 установили конечный срок введения В. о. в РСФСР — 1933/34. Закон о введении В. о. был принят пр-вом Украинской ССР 5 авг. 1925, пр-вом Белорусской ССР — 7 апр. 1926.

В соответствии с решениями XVI съезда партии (1930) и постановлением ЦК ВКП(б) от 25 июля 1930, ЦИК и СНК СССР приняли 14 авг. 1930 постановление «О всеобщем обязательном начальном обучении». К финансированию всеобуча, строительству и оборудованию школ были привлечены хоз. и общественные организации; созданы комитеты содействия всеобучу, организована материальная помощь детям и малообеспеченным родителям. К 1934 было повсеместно осуществлено всеобщее нач. обучение. Сравнительные данные по сети школ и контингентам уч-ся в 1914/15 и 1933/34 уч. годах таковы:

Учебные годы	Всего школ	В том числе школ				Всего уч-ся	В том числе в школах			
		нач.	сем.	ср.	проч.		нач.	сем.	ср.	проч.
1914/15	105524	101917	1654	1953	—	7896249	7030257	230401	635591	—
1933/34	166468	133883	28646	2436	1503	22095744	11809776	8150143	2011798	124027

В 1933—37 в СССР было введено и успешно осуществлялось обязательное семилетнее обучение в городах и рабочих посёлках, а также сделаны значительные шаги в развитии полного ср. образования. Однако окончательное завершение всеобщего обязательного семилетнего обучения было сорвано нападением на СССР фашистской Германии.

В годы Вел. Отечеств. войны была проведена эвакуация детей из прифронтовой полосы; созданы спец. школы, где дети находились на гос. обеспечении, были открыты нач. школы в нас. пунктах, имевших не менее 15 детей и отдалённых друг от друга на 3—5 *км*; утверждена инструкция об учёте детей школьного возраста и порядке контроля за осуществлением закона о всеобщем нач. обучении; введено обучение детей с семилетнего возраста; на освобождённой территории восстанавливались разрушенные здания школ.

По окончании Вел. Отечеств. войны развернулось широкое общественное движение за восстановление школ и осуществление В. о. В 1949 в СССР уже работало 201 025 общеобразовательных школ, в к-рых обучалось свыше 33,2 млн. уч-ся.

В 1949 в СССР было повсеместно введено и в 1956 в основном завершено всеобщее семилетнее обучение.

В соответствии с решением XX съезда КПСС (1956) в СССР была создана сеть школ-интернатов. Законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) взамен семилетнего всеобщего обязательного обучения было введено восьмилетнее обучение

детей в возрасте от 7 до 15—16 лет и установлена более совершенная система нар. образования.

По данным переписи 1959, в СССР учатся все дети школьного возраста, грамотность населения в возрасте 9—49 лет составляет 98,5%. Советский Союз по существу является страной сплошной грамотности. Осуществление ленинской нац. политики обеспечило огромные успехи в развитии В. о. во всех союзных республиках. Это видно из следующих сравнительных данных:

	Численность учащихся всех общеобразовательных школ (в тыс. чел.)	
	1914/15 уч. г.	1961/62 уч. г.
СССР	9656	39081
РСФСР	5684	21966
Украинская ССР	2607	7301
Белорусская ССР	489	1471
Узбекская ССР	17,5	1695
Казахская ССР	105	2017
Грузинская ССР	157	747
Азербайджанская ССР	73	776
Литовская ССР	118	474
Молдавская ССР	92	606
Латвийская ССР	172	302
Киргизская ССР	7	439
Таджикская ССР	0,4	421
Армянская ССР	35	369
Туркменская ССР	7	305
Эстонская ССР	92	192

Развивается система общественного воспитания детей. В 1961/62 уч. г. в стране уже насчитывалось свыше 2 тыс. школ-интернатов, в к-рых обучалось более 700 тыс. уч-ся. Школы и группы продлённого дня посещало более 1 млн. школьников. За 1918—61 в СССР построено 112,5 тыс. школьных зданий на 29,4 млн. мест.

В СССР имеются всесторонние гос. гарантии дальнейшего развития В. о.: право граждан на образование, провозглашённое Конституцией СССР; обязательность и бесплатность обучения; единая гос. система образования; обучение на родном яз.; наличие спец. школ для детей с психо-физич. недостатками; строительство и содержание школ за счёт гос-ва; территориальная доступность школы всем уч-ся; гос. учёт детей школьного возраста и контроль за посещением ими школы; укомплектование школ учителями и воспитателями; высокий уровень жизни народа и материальная помощь нуждающимся уч-ся из гос. фонда всеобуча; разносторонняя помощь школе со стороны общественности страны. К 1970 намечено осуществить всеобщее ср. образование.

В других социалистич. странах после утверждения нар. власти повсеместно осуществлено всеобщее нач. обучение и введено неполное ср. образование, к-рое стало не только доступным, но и обязательным почти во всех странах. Законодательно установлены возраст детей, подлежащих обучению, и объём знаний, к-рый они должны получить. Преподавание в школах ведётся на родном яз. по единым гос. программам. Школы являются светскими; обучение в них бесплатное, а поступление не связывается с имущественным, расовым или к.-л. другим цензом. В единой гос. системе школьного образования нет т. н. тупиковых школ, существует прямая преемственность между всеми ступенями школьной системы; обучение, как правило,

совместное. Охват обучением детей школьного возраста составляет 97—99%.

См. статьи о нар. образовании в отдельных странах; *Болгария*, *Венгрия* и т. д.

Лит.: Ленин В. И., Проект программы Российской социал-демократической рабочей партии, Соч., 4 изд., т. 6; его же, К деревенской бедноте, там же; его же, К вопросу о политике министерства народного просвещения, там же, т. 19; Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании. Сб. документов за 1917—1947 гг., в. 1—2, М.— Л., 1947; Контрольные цифры развития народного хозяйства СССР на 1959—1965 годы. Тезисы доклада Н. С. Хрущева на XXI съезде КПСС, М., 1958; СССР в цифрах. Статистич. сб., М., 1958; Культурное строительство СССР, Статистич. сб., М., 1956; Медынский Е. Н., Просвещение в СССР, М., 1955; Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР, М., 1958; Малышев М. П., О всеобщем обучении в СССР, в сб.: Вопросы организации всеобщего обучения, под ред. И. М. Богданова и др., М., 1953; Народное образование в Советском Союзе, М., 1962.

А. М. Новиков. Москва.

ВСЕРОССИЙСКАЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНАЯ КОМИССИЯ ПО ЛИКВИДАЦИИ БЕЗГРАМОТНОСТИ (ВЧКЛБ) — специальная организация при Наркомпросе РСФСР, руководившая в 20-х гг. обучением неграмотных и малограмотных. Образована СНК РСФСР 19 июня 1920 для выполнения принятого 26 дек. 1919 декрета о ликвидации неграмотности населения от 8 до 50 лет; ВЧКЛБ и чрезвычайные комиссии при уездных и губернских отделах нар. образования вели большую работу по организации пунктов и школ ликбеза, подготовке для них кадров преподавателей, изданию программ, методич. писем, букварей и книг для малограмотных.

В ликвидации неграмотности активно участвовали учителя, библиотекари, студенты, школьники, комсомольские, профсоюзные и кооперативные организации, сотни тысяч грамотных людей. ВЧКЛБ координировала их работу через комиссии на местах, вела учёт неграмотных и малограмотных, организовывала культпоходы, создавала фонды ликбеза.

Деятельность ВЧКЛБ особенно усилилась после того, как 4 янв. 1923 в «Правде» были напечатаны «Странички из дневника» В. И. Ленина, призывавшие покончить с вековой отсталостью в образовании. Большую помощь комиссии оказывало созданное в том же году добровольное общество «Долой неграмотность» (см. *Комитеты и общества грамотности*).

12—17 сент. 1930 Всероссийское совещание по ликвидации неграмотности взамен ВЧКЛБ образовало центральный штаб ликбезпохода, к-рый прекратил свою деятельность в связи с осуществлением *всеобщего обучения*.

ВСЕРОССИЙСКИЕ СЪЕЗДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ — см. *Съезды педагогические и по народному образованию*.

ВСЕРОССИЙСКИЙ УЧИТЕЛЬСКИЙ СОЮЗ (ВУС) — профессиональный учительский союз. Возник в апреле 1905 как Всероссийский союз учителей и деятелей по нар. образованию. Руководство союзом захватили кадеты, меньшевики и эсеры, стремившиеся придать ему характер политич. организации. Учителя-большевики, считая, что ВУС должен быть массовой профессиональной организацией, вышли из него. Когда платформа ВУСа была изменена, они возобновили участие в нём, образовав свою фракцию. ВУС провозгласил программу, составленную под влиянием требований по нар. образованию, принятых II съездом РСДРП (борьба за единую систему нар. образования, за общеобразовательную школу «со свободным характером преподавания», введение всеобщего бесплатного нач. образования, светскость школы, преподавание на родном яз.). ВУС имел областные отделения: Московское, Северное, Вятское, Томское и др. В июне и декабре 1905, в июне 1906 и в июне 1907 состоялись первые 4 съезда ВУС. В период реакции (1909) союз распался. Возродился вновь в 1917 из Всероссийского пед. общества после Февральской бурж.-демократич. революции. В 1917 ВУС объединял 75 тыс. чел. Им по-прежнему руководили кадеты и эсеры. Было проведено 3 съезда союза: в апреле 1917 1-й Всероссийский, в августе 1917 2-й, провозгласивший себя 6-м съездом ВУС и восстановивший общую нумерацию съездов, и в июле 1918 — 7-й съезд. После победы Вел. Окт. социалистич. революции, когда руководство ВУС вступило в контрреволюционный «Комитет спасения родины и революции», учителя-коммунисты и сочувствовавшие Сов. власти покинули его, создав Союз учителей-интернационалистов. В декабре 1917 совет ВУС призвал учителей к всеобщей забастовке, однако призыв этот поддержала незначительная часть учительства.

Коммунистич. партия активно боролась за каждого учителя, против антинародной политики руководства ВУС. К осени 1918 это руководство потеряло своё влияние на учительские массы, и ряд местных организаций ВУС прекратил своё существование. Многие учителя вступили в союзы, стоящие на платформе Сов. власти. Декретом ВЦИК от 23 дек. 1918 ВУС как антисоветская организация был распущен. «...Мы свой ВУС, Всероссийский учительский союз, разогнали,— писал В. И. Ленин,— ибо он не проводил принципов пролетарской диктатуры, а защищал интересы и проводил политику мелкой буржуазии» (Соч., т. 30, с. 172). В 1919 был создан профсоюз работников просвещения и социалистич. культуры.

ВСЕРОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО ГЛУХИХ (ВОГ) — общественная организация, работающая под общим руководством и контролем Министерства социального обеспечения РСФСР. Организовано в 1926. Задача ВОГ состоит в объединении лиц с недостатками слуха (глухих, глухонемых и тугоухих) для приобщения их к общественно полезному труду, улучшения их культурно-бытовых условий, содействия повышению идейно-политич. уровня, общеобразовательных и профессиональных знаний. Для осуществления этих задач ВОГ помогает органам нар. образования в выявлении и устройстве глухих детей в детские сады, школы-интернаты, в осуществлении всеобщего обязательного обучения глухих детей, в работе школ рабочей молодёжи, заочных средних школ, организует индивидуальное общее образование взрослых глухонемых и глухих, содействует членам ВОГ в получении общего и специального ср. и высшего образования; организует кружки по изучению словесной речи, обучению «чтению с губ».

Среди членов ВОГ развита физкультурно-спортивная работа и художественная самодеятельность. Для проведения культурно-массовой и физкультурно-спортивной работы ВОГ располагает специальными домами культуры, клубами, библиотеками-читальнями, спортивными сооружениями. Для проф. обучения и трудового устройства глухонемых ВОГ имеет широкую сеть учебно-производственных предприятий.

Руководящим органом ВОГ является Центральное правление, избираемое на съездах об-ва сроком на 4 года. Во всех союзных республиках также имеются общества глухих. ВОГ издаёт журнал «*Жизнь глухих*», сотрудничает во Всемирной федерации глухих и Международном спортивном комитете глухих.

ВСЕРОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО СЛЕПЫХ (ВОС) — общественная организация, работающая под общим руководством и контролем Министерства социального обеспечения РСФСР. Организовано в 1925. Задачей ВОС является объединение лиц с недостатками зрения (слепых, слабовидящих) для приобщения их к общественно полезному труду, улучшения их культурно-бытовых условий, содействия повышению идей-

но-политич. уровня, общеобразовательных и профессиональных знаний. В этих целях ВОС вовлекает слепых в члены об-ва, помогает органам нар. образования в учёте и организации обучения слепых и слабовидящих детей и взрослых, организует их производственное обучение и трудоустройство, культурно-просветительную работу среди них, содействует органам здравоохранения в осуществлении мед. обслуживания слепых, ведёт работу по улучшению их материальных и жилищно-бытовых условий. Для проведения культурно-массовой работы ВОС имеет специальные дома культуры, клубы, библиотеки-читальни. Для проф. обучения и трудоустройства слепых ВОС располагает сетью учебно-производственных предприятий.

Руководящим органом ВОС является Центральное правление, избираемое на съездах об-ва сроком на 4 года. Во всех союзных республиках также имеются общества слепых. ВОС издаёт журнал «*Жизнь слепых*».

ВСЕСВЯТСКИЙ, Борис Васильевич [р. 5(17).VI. 1887] — советский педагог, методист-биолог, профессор. Член Коммунистической партии с 1939. По окончании в 1911 естественного отделения физико-математич. ф-та Моск. ун-та работал учителем естествознания в ср. школе. В 1918 организовал районную биологич. станцию юных любителей природы (в дальнейшем реорганизованную в Центр. биологич. станцию юных натуралистов им. К. А. Тимирязева), положив тем самым начало юннатскому движению. С 1944 — зав. кафедрой методики естествознания в Моск. гор. пед. ин-те им. Потёмкина и (после слияния ин-тов) в Пед. ин-те им. В. И. Ленина. Был редактором журналов «За массовое опытничество», «Биология и химия в школе», «Биология в школе». В. разрабатывает вопросы методики преподавания биологии, в частности ботаники, опытнич. работы на учебно-опытном участке, внеклассной натуралистич. работы. Награждён орденом Ленина.

Соч.: Исследовательский подход к природе и жизни, М., 1926; Методика преподавания ботаники в средней школе, 3 изд., М., 1941 (совм. с В. И. Вучетичем); Общая методика биологии, М., 1960; Ботаника, 8-е изд., М., 1963.

Лит.: К юбилею выдающегося учёного методиста-биолога, профессора Б. В. Всесвятского, «Биология в школе», 1957, № 3; Флерова Е. А., К 40-летию юннатского движения, «Биология в школе», 1958, № 6.

ВСЕСОЮЗНАЯ ПИОНЕРСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ИМЕНИ В. И. ЛЕНИНА — см. *Пионерская организация*.

ВСЕСОЮЗНОЕ ОБЩЕСТВО «ЗНАНИЕ» — добровольная общественная научно-просветительная организация в СССР; массовая самодеятельная организация советской интеллигенции. Об-во создано в июле 1947 по инициативе видных учёных и общественно-политических деятелей, работников культуры и иск-ва страны. До 1963 называлось «Всесоюзное общество по распространению политических и научных знаний». К началу 1963 об-во объединяло св. 1 млн. 200 тыс. членов — учёных, писателей, деятелей искусства, преподавателей вузов и техникумов, учителей, инженеров, агрономов, врачей, партийных, советских, профсоюзных и комсомольских работников, новаторов промышленности и с. х-ва. В союзных республиках работают республиканские общества, в краях, АССР, областях, округах, городах и районах — отделения, а на многих предприятиях промышленности и транспорта, стройках, в колхозах, совхозах, научных учреждениях и уч. заведениях — группы членов общества — первичные организации (в 1962 — 80 тыс. групп).

Основным видом деятельности об-ва является лекционная пропаганда. В 1962 его членами прочитано ок. 13 млн. лекций по различным отраслям знания, по вопросам внутренней и внешней политики СССР, о передовом производственном опыте в промышленности и с.-х-ве. Эти лекции прослушало св. 700 млн. чел.

Увязывая свою деятельность с жизнью, с практикой коммунистич. строительства, об-во применяет различные формы устной пропаганды. Наряду с лекциями в 1962 проведено 333 тыс. тематич. вечеров, вечеров вопросов и ответов, передач лекций по радио и телевидению, встреч с учёными и новаторами, лекций-демонстраций, консультаций, научно-производственных конференций и др. На этих мероприятиях присутствовало более 26 млн. чел. С 1958 начали возникать *народные университеты:* университеты культуры, научного атеизма, научно-технич., с.-х. знаний, передового производственного опыта и т. д. Многие из этих ун-тов (в 1963 ок. 10 500) созданы и работают под непосредственным руководством организаций об-ва. Для нар. ун-тов об-во в 1962 издало примерные программы, уч. планы и 60 названий брошюр (в помощь слушателям и преподавателям), выпускаемых в виде специальной серии «Народный университет культуры».

Издательство об-ва «Знание» и республиканские об-ва в 1962 выпустили 1150 названий научно-популярных брошюр, книг и стенограмм лекций общим тиражом более 33 млн. экз. Отделения об-ва в краях, автономных республиках, областях, районах и городах в 1962 выпустили 2373 бюллетеня и листовки. Издательство «Знание» начало выпуск книг-ежегодников, освещающих важнейшие достижения науки и техники. Всесоюзное об-во издаёт в Москве ежемесячные журналы: научно-популярный — «Наука и жизнь» (с аналогичным названием и периодичностью выпускаются журналы на нац. яз. об-вами УССР, Азерб. ССР и Лит. ССР), научно-атеистический — «Наука и религия» [об-во УССР издаёт на укр. языке ежемесячный журнал «Войовничий атеіст» («Воинствующий атеист»)] и научно-политический — «Международная жизнь», выходящий также на англ. и франц. языках.

Об-ву принадлежат: Политехнич. музей (его деятельность связана также с содействием политехнизации школы) и Центральная политехнич. библиотека в Москве, Ленинградский, Московский и Киевский дома научно-технич. пропаганды. Их выставки и экспозиции, лекции-демонстрации, консультации, тематич. экскурсии и др. мероприятия за 1962 посетило св. 3 млн. чел. Создан также Моск. дом научного атеизма.

В ведении об-ва 21 стационарный планетарий. Московский планетарий в 1962 посетило 740 тыс. чел., а на его выездных лекциях-демонстрациях присутствовало ок. 700 тыс. слушателей.

Об-во имеет Центральный лекторий в Москве, а также стационарные лектории в ряде других городов и более 55 тыс. фабрично-заводских, сельских, колхозных, совхозных лекториев, работающих на общественных началах.

Видное место в деятельности об-ва занимает пропаганда пед. знаний, получающая всё больший размах. Членами об-ва состоят св. 500 тыс. учителей школ и преподавателей пед. ин-тов и техникумов. В 1962 членами об-ва прочитано 827 тыс. лекций на пед. темы, посвящённые задачам в области нар. образования в связи с решениями XXII съезда КПСС и новой Программой КПСС, перестройке системы образования, соединению обучения подрастающего поколения с его подготовкой к труду, коммунистич. воспитанию детей и молодёжи, роли в этом родителей, семьи. В городах и сёлах работают многие тысячи специальных родительских лекториев об-ва, созданных преимущественно при школах, цель к-рых — ознакомление родителей с основами педагогики, с вопросами коммунистич. воспитания детей. Во многих городах и районах работают ун-ты пед. знаний с факультетами семейного воспитания дошкольников и школьников (для родителей) и педагогики (для педагогов).

Совместно с органами нар. образования об-во проводит родительские конференции, устраивает для родителей выставки и «уголки» с пед. содержанием. С 1962 издательство «Знание» выпускает специальную пед. серию. Брошюры по вопросам коммунистич. воспитания детей издают и республиканские об-ва.

Продолжают расширяться международные связи об-ва, ведущего взаимный обмен делегациями, лекторами, литературой, выставками, с об-вами по распространению знаний стран нар. демократии. Лекторы об-ва выезжали для чтения лекций и в другие зарубежные страны. С трибуны Центрального лектория выступали с лекциями иностранные учёные и общественные деятели.

А. А. Дорофеев. Москва.

ВСЕСОЮЗНЫЙ ЛЕНИНСКИЙ КОММУНИСТИЧЕСКИЙ СОЮЗ МОЛОДЁЖИ — см. *Комсомольская организация*, *Пионерская организация*, *Молодёжные демократические организации*.

ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ — развитие различных сторон личности, её физических и духовных сил, всех её творческих способностей и дарований; развитие человека, способного к умственному и физическому труду, носителя высоких нравственных качеств, эстетических и культурных ценностей, с разносторонними материальными и духовными потребностями.

Коммунистич. строй предполагает не только высокий уровень производства, но и высокую коммунистич. сознательность, всестороннее развитие всех членов общества. «Мы хотим,— говорил на XXII съезде КПСС Н. С. Хрущев,— сделать всех людей всесторонне развитыми» («О Программе КПСС», 1961, с. 95). Определяя условия, при к-рых разовьётся и утвердится высшая фаза коммунизма, К. Маркс писал, что лишь тогда общество сможет написать на своём знамени: «Каждый по способностям, каждому по потребностям», когда вместе с всесторонним развитием индивидов вырастут и производительные силы и все источники общественного богатства польются полным потоком.

В Программе КПСС сказано: «Условия для всестороннего развития личности созданы благодаря историческим социальным завоеваниям — освобождению от эксплуатации, безработицы и нищеты, от дискриминации по признакам пола, происхождения, национальности, расы. Каждому члену общества предоставлены равные возможности для творческого труда и образования» (1961, с. 121).

Идея В. р. л. была одной из основных пед. идей эпохи *Возрождения*. Но даже лучшие представители этой эпохи не связывали и не могли связывать мысль о В. р.л. с устранением порабощающего разделения труда. Они не могли подняться до понимания необходимости соединения физич. и умственной деятельности человека, ибо в самом обществе и в процессе производства не было объективных условий для этого. Идеологи прогрессивной буржуазии 18—19 вв. провозглашали свободу человека от феодальных оков, но в силу своей классовой и историч. ограниченности не могли связать идею свободы личности и её всестороннего развития с ликвидацией эксплуатации человека человеком. О В. р. л. мечтали великие социалисты-утописты. Р. *Оуэн* и Ш. *Фурье* требовали уничтожения противоположности между городом и деревней, между физич. и умственным трудом. Они настаивали на том, чтобы воспитание сочеталось с трудом и готовило юношество к разнообразному труду. Из русских революционных демократов наиболее близко к пониманию сущности В. р. л. подошёл Н. Г. Чернышевский. По его мнению, основой такого развития является разнообразная трудовая деятельность. Однако домарксовский социализм не видел того, что в самом общественном производстве необходимо искать условия и возможности для В. р. л.

Величайшая заслуга Маркса состоит в том, что он открыл и сформулировал объективный всеобщий закон общественного производства: «... природа крупной промышленности обусловливает перемену труда, движение функций, всестороннюю подвижность рабочего... делает вопросом жизни и смерти признание перемены труда, а потому и возможно большей многосторонности рабочих... как вопрос жизни и смерти, ставит задачу... частичного рабочего, простого носителя известной частичной общественной функции, заменить всесторонне развитым индивидуумом, для которого различные общественные функции представляют сменяющие друг друга способы жизнедеятельности» («Капитал», т. 1, 1955, с. 492—93). Марксизм открыл объективную основу В. р. л. и указал путь, ведущий к этой цели,— революционное преобразование капиталистич. строя в социалистический. Только в условиях социализма возможно торжество гуманистич. принципов, осуществление идеи В. р. л. «На место старого буржуазного общества с его классами и классовыми противоположностями приходит ассоциация, в которой свободное развитие каждого является условием свободного развития всех»,— говорится в Манифесте Коммунистической партии (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 4, с. 447).

Проблема В. р. л. — сложная социально-педагогическая проблема. В отличие от прогрессивной бурж. педагогики, рассматривавшей В. р. л. лишь как сочетание умственного, физич., нравственного и эстетич. развития, вне всякой связи с задачей соединения физич. и умственного труда, марксистская педагогика основой В. р. л. считает победу социализма, устранение разрыва между умственным и физическим трудом, их соединение.

В. р. л. —не безбрежный универсализм, не всезнайство, равнозначное в современных условиях дилетантству, а подготовленность человека к физич. и умственному труду, способность его ориентироваться во всей системе производства, в его научно-технич. основах, усвоение им основ современных научных знаний. Коммунизм устранит старое разделение труда, связанное с прикреплением людей к физич. или умственному труду и с социальными различиями в труде. Создадутся совершенно новые возможности для применения каждым человеком его труда и творческих способностей. Но коммунизм не устраняет и не может устранить общественное разделение труда, специализацию людей в определённых отраслях труда. Маркс писал, что «...необходимость разделения общественного труда в определенных пропорциях никоим образом не может быть уничтожена определенной формой общественного производства; изменится может лишь форма ее проявления» (Маркс К. и Энгельс Ф., Избр. письма, 1953, с. 208).

В. р. л.— историч. категория, наполняемая определённым содержанием в ходе коммунистич. строительства. В настоящее время, когда в СССР практически создаётся материально-технич. база коммунистич. общества, открываются неизмеримо более широкие, чем раньше, перспективы В. р. л. Подъём технич. уровня производства, его автоматизация сопровождаются заменой старых профессий, связанных преимущественно с мускульной энергией, новыми, более квалифицированными. Создаётся материальная основа для В. р. л., ибо автоматизация в корне подрывает старое разделение труда, его дробление на узкие, мелкие специальности. По мере расширения автоматизации и механизации в сфере материального производства всё больше и больше происходит соединение физич. и умственного труда.

В самом процессе изменяющегося на наших глазах производства происходит В. р. л.: овладение смежными

профессиями, повышение производственной квалификации, сочетание труда в сфере материального производства с духовным творчеством. Миллионы рабочих и колхозников свой труд на производстве сочетают с учением в общеобразовательных школах, в спец. и высших уч. заведениях, повышают свою производственную квалификацию на различных курсах.

Не только социалистич. производство создаёт объективные условия для В. р. л., но и современная наука не мирится с профессиональной узостью, однобокостью. Происходит процесс взаимопроникновения, взаимосвязи и взаимовлияния различных областей знания. Методы и средства научного познания проникают из одних наук в другие. Исключительное значение приобретают т. н. переходные науки, физическая химия, химическая физика, биофизика, биохимия и мн. др. Всё больше и больше возникает научных проблем, решение к-рых требует комплексного подхода, объединения многих отраслей научного знания. В научных исследованиях объединяются в творческом процессе усилия работников умственного и физич. труда. Люди науки, представители умственного труда, создатели духовных ценностей всё теснее связывают свою научную деятельность с производством, с практикой коммунистич. строительства. Люди практики, занятые непосредственно производством материальных благ, всё чаще выступают новаторами не только на производстве, но и в науке, соединяют в своей творческой деятельности элементы физич. и умственного труда.

Перерастание социалистич. демократии в коммунистич. общественное самоуправление также диктует необходимость В. р. л. Общественная активность, глубокий интерес к общественной жизни, организаторские умения и навыки характеризуют всесторонне развитого человека нашего общества.

По мере перехода от социализма к коммунизму будет сокращаться время, в течение к-рого человек занят в материальном производстве, расширятся «...возможности для развития способностей, дарований, талантов в области производства, науки, техники, литературы и искусства. Досуг людей будет все больше посвящаться общественной деятельности, культурному общению, умственному и физическому развитию, научно-техническому и художественному творчеству» (Программа КПСС, с. 121).

Происходящая во всех отраслях нар. хозяйства научно-технич. революция, глубокие изменения в содержании и характере, технике и технологии производственных процессов предъявляют новые требования к человеку, к его воспитанию и образованию. Основной путь воспитания всесторонне развитых членов коммунистич. общества — соединение обучения с производительным трудом, повышение на этой основе уровня общего и политехнич. образования, соединение его с профессиональной подготовкой.

Строго говоря, воспитание всесторонне развитых людей начинается в дошкольном возрасте: в детских играх, в труде, в художественной самодеятельности и т. п. развиваются различные стороны и черты личности. В школе — средней и высшей — закладываются основы всестороннего развития, к-рое продолжается затем всю жизнь в общественном труде, в процессе разносторонней деятельности.

Для всестороннего развития имеет огромное значение общее образование, включающее усвоение молодым поколением основ наук, формирование научного мировоззрения, нравственное и физич. воспитание. Сейчас, когда наука, по выражению Маркса, превращается в непосредственно производительную силу, особое значение приобретает овладение молодёжью основами наук.

В системе общего образования, в неразрывной связи с ним, важнейшую роль во всестороннем развитии под

растающего поколения играет *политехническое обучение*. Оно является хорошим противоядием узкому профессионализму, однобокой, односторонней специализации. Политехническое образование вместе с *производственным обучением* даёт знание общих основ современного производства, вооружает уч-ся пониманием связи науки с практикой коммунистич. строительства и способствует подготовке уч-ся к труду. Всякая недооценка общего и политехнич. образования, всякое ослабление внимания к нему наносит ущерб всестороннему развитию молодого поколения.

Однако всестороннее развитие не может быть обеспечено только общим и политехнич. образованием. В условиях социализма, когда все должны трудиться, общее и политехнич. образование получает своё естественное завершение в *профессиональной подготовке*.

Исключительно важную роль в развитии всех сторон личности играет труд. *Соединение обучения с производительным трудом* — основной путь всестороннего развития личности, путь, ведущий к устранению существенных различий между физич. и умственным трудом. Коммунизм несёт не ликвидацию физич. и умственного труда, а изменение их характера и содержания. По мысли классиков марксизма-ленинизма, при коммунизме на место старого разделения труда придёт такая организация общественного производства, при к-рой никто не мог бы переложить на другого свою долю участия в производительном труде, этом естественном условии существования. Участие в производительном труде предоставит каждому возможность развивать и проявлять все свои способности как физические, так и духовные. На этой основе произойдёт соединение физич. и умственного труда. В будущем, как писал В. И. Ленин, совершится переход «...к уничтожению разделения труда между людьми, к воспитанию, обучению и подготовке всесторонне развитых и всесторонне подготовленных людей, людей, которые умеют все делать. К этому коммунизм идет, должен идти и придет, но только через долгий ряд лет» (Соч., т. 31, с. 32).

Марксистско-ленинское учение о В. р. л. наряду с марксистско-ленинской теорией познания является методологич. основой для разработки уч. планов и программ советской школы и совершенствования методов и организационных форм обучения.

Лит.: Маркс К., Передовица в № 179 «Kölnische Zeitung», К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., 2 изд., т. 1, М., 1955, с. 103; его же, Заработная плата, там же, т. 6, М., 1957, с. 590—602; его же, Инструкция делегатам временного Центрального Совета по отдельным вопросам, там же, т. 16, М., 1960, с. 194—203; Энгельс Ф., Положение рабочего класса в Англии, там же, т. 2, М., 1955, с. 243—45, 425—27; Ленин В. И., Проект программы РКП(б), Соч., 4 изд., т. 29, с. 112—14; его же, О нашей революции, там же, т. 33; его же, О политехническом образовании. Заметки на тезисы Надежды Константиновны, в сб.: Ленин о народном образовании, М., 1957, с. 365—66; Материалы XXII съезда КПСС, М., 1962, с. 192—98, 366—84, 391—92, 408—15; Хрущев Н. С., О контрольных цифрах развития народного хозяйства СССР на 1959—65 годы, М., 1959; Калинин М. И., О коммунистическом воспитании, М., 1958, с. 133—40; Макаренко А. С., Цель воспитания, Соч. в 7 тт., т. 5, М., 1958.

Ф. Ф. Королёв. Москва.

ВСПОМОГАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА — специальное учебно-воспитательное учреждение для умственно отсталых детей. Основной контингент уч-ся В. ш. составляют дети-олигофрены (см. *Олигофрения*) в степени *дебильности*. При многих В. ш. имеются спец. классы для детей-олигофренов в степени *имбецильности*. В эти же школы направляются дети с лёгкой степенью умственной недостаточности, обусловленной травматич. поражениями мозга, эпилепсией (только при редких ночных припадках), шизофренией (без острых психич. симптомов), менингоэнцефалитом. Во В. ш. дети направляются обычно после года обучения в массовой школе и тщательной проверки нецелесообразности

их оставления в этой школе. Во В. ш. они проходят спец. обследование в комиссии, состоящей из директора, педагога и врача-психоневролога.

В. ш. имеет 8 классов. Общеобразовательное обучение во В. ш. ведётся по спец. программам и примерно соответствует содержанию общеобразовательного обучения в нач. массовой школе. Более трети уч. времени отводится трудовому обучению, к-рое, начиная с 4-го класса, имеет проф. характер. Во В. ш. широко применяется обучение столярному, слесарному, швейному делу, картонажно-переплётному, в сельских В. ш.— доступным уч-ся видам с.-х. труда.

Спец. задачами В. ш. являются психич. и физич. оздоровление детей, коррекция недостатков познавательной деятельности и недостатков развития речи. Решение этих задач осуществляется как в общей системе уч.-воспитательной работы, так и в системе индивидуальной коррекционной работы с детьми (занятия по исправлению недостатков речи, занятия коррекционной гимнастикой при учёте индивидуальных особенностей детей). Уч.-воспитательную работу ведут специалисты — олигофрено-педагоги. Для обеспечения дифференцированного подхода к детям при их обучении каждый класс включает не более 16 учеников.

Особое значение для исправления недостатков развития умственно отсталых детей имеет спец. лечебно-оздоровительная работа: медикаментозное лечение, физиотерапия, водолечение, проведение летних оздоровительных мероприятий и т. п. Поэтому в штатах В. ш. предусмотрены врач-психоневролог, мед. сестра.

В СССР В. ш. находятся в системе общеобразовательных уч. заведений мин-в просвещения и являются частью системы школ для аномальных детей. Большая часть В. ш. имеет интернаты для постоянного пребывания детей в период обучения. Часть городских В. ш., не имеющих интернатов, организует группы продлённого дня, обеспечивая учеников горячим питанием, отдыхом, внеклассной кружковой работой и т. п.

У большинства умственно отсталых детей в процессе общеобразовательного и трудового обучения во В. ш. в значительной мере исправляются недостатки их развития, и после завершения обучения они вполне удовлетворительно включаются в производительный труд. Меньшая часть воспитанников В. ш., имеющих грубые нарушения в моторике или значительную степень умственной отсталости (имбецильность), направляется либо в спец. лечебно-трудовые мастерские, либо в учреждения мин-ва социального обеспечения.

См. также *Аномальные дети*.

Лит.: Книга для учителя вспомогательной школы, под ред. Г. М. Дульнева, М., 1955; Принципы отбора детей во вспомогательные школы, под ред. Г. М. Дульнева и А.Р. Лурия, 2 изд., М., 1960; Программы вспомогательной школы, М., 1962; Учебные планы специальных школ, [М.], 1962.

Г. М. Дульнев.

«ВСХО́ДЫ» — иллюстрированный литературный и научно-популярный журнал для детей старшего школьного возраста. Выходил в Петербурге с 1896 по май 1917. До 1908 — 2 раза в месяц в 2 изданиях: 1) большого формата, куда входили повести и рассказы оригинальные и переводные, стихотворения, историч. повести, сказки, биографии знаменитых людей, путешествия, очерки по естествознанию, географии, этнографии и пр.; 2) малого формата, заключающее в себе одно произведение. С 1908 издание малого формата преобразовано в приложение к журналу — «Библиотека Всходов» (12 номеров в год). В числе постоянных отделов были: отдел для маленьких детей и критич. обзор дет. литературы (для родителей). Давалось приложение — репродукции с картин (12 отдельных листов в год).

В журнале принимали участие педагоги и писатели: Ал. Алтаев, Н. А. Альмединген-Тумим, К. С. Баранцевич, С. И. Гусев-Оренбургский, С. Я. Елпатьевский, Д. Н. Мамин-Сибиряк, А. П. Нечаев, И. Н. Потапенко, А. И. Свирский, Е. А. Соловьев и др.

ВТОРА́Я СИГНА́ЛЬНАЯ СИСТЕ́МА — термин, введённый И. П. Павловым для обозначения сложнейшей системы сигналов, образуемой словами, и соответствующей ей системы нервных связей, возникающих у человека на основе пользования словом — речью (как устной, так и письменной). Возникшая в процессе историч. развития В. с. с. специфична для человека и отсутствует у животных.

Всякий внешний раздражитель, сочетаясь во времени с жизненно важным для организма событием, становится сигналом этого события и вызывает в дальнейшем реакцию на себя как на само это событие. Физиологически это означает образование новой временной связи — *условного рефлекса*. Если сигнализация, поступающая в кору, осуществляется конкретными предметными раздражителями или присущими им качествами (напр., запах или вид пищи), то такие сигналы составляют первую сигнальную систему, общую у человека с животными. Если же сигнализация осуществляется раздражителями, являющимися результатом обобщения конкретных сигналов (словами), то эти сигналы составляют В. с. с., свойственную только человеку. «В человеке,— писал Павлов,— прибавляется... другая система сигнализации, сигнализация первой системы — речью, её базисом или базальным компонентом — кинэстезическими раздражениями речевых органов. Этим вводится новый принцип нервной деятельности — отвлечение и вместе обобщение бесчисленных сигналов предшествующей системы...—принцип, обусловливающий безграничную ориентировку в окружающем мире и создающий высшее приспособление человека — науку как в виде общечеловеческого эмпиризма, так и в её специализированной форме» (Полн. собр. соч., т. 3, кн. 2, 1951, с. 214—15). Благодаря новому принципу нервной деятельности — отвлечению и обобщению — происходит анализирование и синтезирование бесчисленных конкретных сигналов первой сигнальной системы, приводящее к образованию общих понятий. Эти общие понятия используются человеком как в процессе словесной сигнализации, так и в процессах мышления. Т. о., слова, составляющие В. с. с., являются не только средством связи между людьми, но и средством (орудием) специально человеческого мышления.

Учение Павлова о В. с. с. и о её взаимодействии с первой сигнальной системой имеет весьма важное значение для психологии и педагогики. Приобретение уч-ся знаний представляет собой образование условных временных связей как в первой, так и во В. с. с. При этом обе системы находятся в теснейшей взаимосвязи. Отсюда следует, что пед. процесс не может строиться лишь на использовании какой-либо одной сигнальной системы, в частности на основе только словесной сигнализации при исключении непосредственно конкретных раздражителей: наглядных пособий, демонстрации опытов и т. д. Сигналы В. с. с. возникли на основе сигналов первой сигнальной системы, поэтому смысловое содержание слова должно полностью соответствовать реальным признакам и отношениям тех явлений, к-рые этим словом обозначаются. Последнее же достигается в результате постоянного взаимодействия обеих сигнальных систем. «Нужно помнить,— говорил Павлов,— что вторая сигнальная система имеет значение через первую сигнальную систему и в связи с последней... Нормальный человек, хотя он пользуется вторыми сигналами, которые дали ему возможность изобрести науку, усовершенствоваться и т. д., будет пользоваться второй сигнальной системой эффективно только до тех пор, пока она постоянно и правильно

соотносится с первой сигнальной системой, т. е. с ближайшим проводником действительности» («Павловские среды», т. 3, 1949, с. 318).

Э. Г. Вачуро. Ленинград.

ВТОРОГОДНИЧЕСТВО — оставление на повторное обучение в том же классе неуспевающих учащихся.

Вопрос о целесообразности оставления уч-ся на второй год поднимался неоднократно в пед. литературе. Проведено значительное число исследований, опубликован ряд полемич. статей, в к-рых высказываются различные точки зрения. Так, противники В., выступающие за перевод уч-ся в следующий класс *элементарной школы* независимо от их знаний, утверждают, что оставление на второй год не обеспечивает лучшего овладения программой отстающими уч-ся; расходы на В. не окупаются тем незначительным улучшением знаний, к-рое имеет место при повторном прохождении курса. Кроме этого, В. приводит к большому разнобою в старших классах в отношении возраста, физич. зрелости, умения вести себя в коллективе, интересов и усложняет учёт индивидуальных особенностей уч-ся. Сторонники же оставления на второй год указывают, что отсутствие определённых требований к уч-ся приводит к снижению уровня знаний, автоматич. перевод в следующий класс не стимулирует способных и прилежных детей, а поощряет лентяев.

Что касается школьной практики, то в США и нек-рых странах Зап. Европы, стремясь ликвидировать В., неуспевающих, как правило, не оставляют на второй год. В Англии неуспевающих уч-ся перемещают из потока А и В в поток С, где занимаются дети с «низкими способностями», и таким образом «борются» с В. Французская школа тоже якобы работает без второгодников. Но огромный процент неуспевающих школьников (40—45%) обнаруживается при экзаменах на получение свидетельства об окончании начальной школы.

Официальная педагогика в капиталистич. странах усматривает причины В. гл. обр. в неспособности детей к учению, в недостатках их умственного развития, считает В. неизбежным спутником обучения.

Сов. педагогика, опираясь на марксистско-ленинское учение о воспитании, исходит из того, что все дети могут успешно учиться и приобретать осознанные и прочные знания (исключение составляют дети с психофизич. недостатками, к-рые обучаются в *специальных школах*).

Многие сов. школы и учителя, работая в течение ряда лет без второгодников, доказали возможность полной ликвидации В. Однако преодоление В. всё ещё остаётся одной из самых острых и неотложных задач школы и пед. науки. В. ведёт в отдельных случаях к отсеву и исключению из школы, тормозит осуществление *всеобщего обучения*, наносит моральный и материальный ущерб обществу.

Но было бы неверным, стремясь преодолеть В., допустить механич. перевод всех неуспевающих в последующие классы. Это значило бы создать условия для резкого снижения успеваемости в выпускных классах, пойти по пути снижения качества знаний уч-ся.

Причины В. кроются прежде всего в недостатках уч.-воспитательной работы: несвоевременное выявление пробелов в знаниях, отсутствие необходимой помощи отстающим; слабое знание учителем способностей и предшествующей подготовки каждого уч-ся, его материально-бытовых условий; недостаточный контроль за посещаемостью занятий и т. д.

Серьёзными причинами В. в сельских школах являются малокомплектность и отдалённость школы от местожительства детей. Укрупнение школ, создание интернатов при них или организация подвоза уч-ся дают возможность улучшить условия обучения сельских школьников.

Для преодоления В. особое значение имеет *индивидуальный подход* к уч-ся, умелое сочетание общеклассной и индивидуальной работы школьников на уроке. Если не учитываются индивидуальные особенности *восприятия*, *мышления*, темпа работы, то это приводит к тому, что слабые уч-ся не успевают за т. н. средним темпом работы и пополняют ряды второгодников. Проблема ликвидации В. состоит не в подтягивании отстающих одних учеников не учился ниже своих возможностей. Творческая атмосфера урока повышает познавательную активность всех уч-ся.

Важнейшую роль в успешном усвоении знаний уч-ся играет правильная организация и методика упражнений, самостоятельных занятий. Монотонность, однообразие особенно опасны для слабых уч-ся, к-рые легко становятся на путь механич. применения ранее известных им способов действия. Встречаясь же с новым уч. материалом, они оказываются неспособными справиться с ним.

Проблема ликвидации В. — пед. проблема и не допустимо решать её внешними, административными мерами. Передовые пед. коллективы сов. школ добиваются полной ликвидации В. на основе совершенствования всего уч.-воспитательного процесса. Они исходят из того, что проблема преодоления В. решается не только дидактическими средствами, но и повышением эффективности воспитательной работы. Особое внимание уделяется воспитанию положительного отношения к учению, труду и формированию познавательных интересов. Лень, недостаток силы *воли*, неразвитость процессов *торможения*, являющиеся иногда непосредственными причинами неуспеваемости, могут быть изжиты при правильном воспитании.

Преодоление В.— результат дружного творческого труда всего пед. коллектива школы, учителей нач. и ср. школы. Если в нач. классах, где закладывается фундамент для всей дальнейшей учёбы, все уч-ся получают прочные знания, если там нет В., то и в старших классах оно становится явлением редким, исключительным. Ибо ученик втянулся в учёбу, привык переходить из класса в класс, научился трудиться так, чтобы не отставать от своего коллектива.

Ученич. коллектив — активный участник борьбы с В. Уч-ся вместе с учителями выявляют причины отставания в учении, помогают слабым товарищам, строго взыскивают с лентяев.

Ответственность учителя за результаты своей работы — одно из важнейших условий преодоления В. Высокой успеваемости своих уч-ся он добивается, систематически повышая свою идейно-политич., научную и методич. квалификацию.

Хорошо налаженная совместная работа школы и семьи имеет существенное значение для предупреждения В. Повседневное внимание родителей к учёбе своих детей, забота о расширении их культурного кругозора способствуют воспитанию у детей прилежания, интереса к знаниям.

Решая вопрос о переводе уч-ся в следующий класс или оставлении его на второй год, учитель, пед. совет должны проявить максимум заботы о судьбе ребёнка, учесть все обстоятельства, вызвавшие его неуспеваемость (см. также ст. *Активизация процесса обучения*, *Методы обучения*, *Дополнительные учебные занятия*).

Лит.: Королёв Ф. Ф., О путях и мерах преодоления второгодничества и отсева, «Сов. педагогика», 1962, № 2; Все силы на повышение качества обучения, на преодоление второгодничества, «Народное образование», 1962, № 3, с. 39—52; Моносзон Э., Успешный опыт преодоления неуспеваемости и второгодничества, «Народное образование», 1963, № 2; Помагайба В. І., Попередження неуспішності в навчанні грамоти, К., 1958; Педагогика и народное образование в зарубежных странах. Сб. рефератов, № 315—385, М., 1959; Fromberger H., Das Sitzenbleibenproblem,

Dortmund, 1955; Saunders C. M., Promotion or failure for the elementary school pupil?, Teachers College, 1941.
М. И. Кондаков. Москва.

ВТОРОКЛА́ССНЫЕ УЧИ́ТЕЛЬСКИЕ ШКО́ЛЫ — мужские и женские учебные заведения в дореволюционной России; в течение 3 лет готовили учителей для *школ грамоты*. Возникли по указу 1895; положение о В. у. ш. вышло 1 апр. 1902. Открывались с разрешения училищного совета при Синоде и содержались на его средства. В школы принимали подростков православного вероисповедания с образованием в объёме одноклассной церковно-приходской и нач. школы. В нек-рых В. у. ш. имелись приготовительные классы. Общеобразовательная и пед. подготовка в В. у. ш. была низкой и не давала знаний и навыков, необходимых учителям нормальной нач. школы. Особое внимание уделялось религиозному воспитанию. К В. у. ш. прикреплялись одноклассные церковно-приходские школы, в к-рых будущие учителя проводили свои первые уроки. В 1907 существовало до 426 В. у. ш. с 21 тыс. уч-ся. После 1908 в связи с ликвидацией школ грамоты В. у. ш. стали постепенно закрываться.

ВТУЗ — высшее техническое учебное заведение. См. *Высшие учебные заведения*.

ВУ́ДВОРТС, Вудворт (Woodworth), Роберт (р. 17.X.1869) — американский психолог. С 1909 — проф. Колумбийского ун-та, с 1942 — засл. проф. в отставке. С 1906 по 1945 — редактор «Архивов психологии» («Archives of Psychology»). В. известен гл. обр. как систематизатор экспериментально-психологич. исследований. Его систематизирующие работы — «Экспериментальная психология» («Experimental psychology», 1938, рус. пер. 1950), «Экспериментальная психология» (совм. с Г. Шлосбергом, 1955) — наиболее полные сводки по зарубежной общей психологии наряду с коллективным трудом Амер. психологич. ассоциации «Экспериментальная психология» («Handbook of experimental psychology», сост. С. С. Стивенс, 1951, рус. пер., т. 1—2, 1960—63). Теоретич. взгляды В. эклектичны. Психологич. система В. — динамич. психология—примыкает в *бихевиоризму*, однако он подчёркивает роль мотивации (см. *Мотив*) и *установки* в поведении.

Соч.: Le mouvement, P., 1903; Psychology, 4 ed., N. Y., 1944; Contemporary schools of psychology, 4 ed., L., 1947; Dynamics of behaviour, N. Y., 1958. *М. С. Роговин.* Москва.

ВУЗ — см. *Высшие учебные заведения*.

ВУНДЕРКИ́НД (нем. Wunderkind, букв. — ребёнок-чудо) — см. *Одарённые дети*.

ВУНДТ (Wundt), Вильгельм (6.VIII.1832—31.VIII.1920) — немецкий психолог, философ, физиолог, языковед; один из основателей экспериментальной психологии. Первоначально занимался проблемами физиологии, деятельностью возбудимых систем, в особенности нервной системы. В 1879 основал в Лейпциге первую лабораторию экспериментальной психологии, в к-рой вырабатывались и применялись к изучению психич. процессов приёмы экспериментального исследования. Продолжая внедрять вслед за нем. учёным Г. Фехнером (Fechner) экспериментальный, в первую очередь количественный, метод изучения психич. явлений, В. уделял много внимания вопросам психометрии (измерению скорости течения психич. процессов). При этом В. считал эксперимент неприменимым к изучению сложных психич. явлений, таких, как речь, мышление. Эти явления, по его мнению, должны быть объектом «психологии народов», изучающей психику по продуктам культуры. Экспериментальный метод изучения психики сочетался у В. с её идеалистич. пониманием. В. защищал идею т. н. психофизического параллелизма (см. *Психофизическая проблема*). Он признавал существование самостоятельного творческого духовного начала и проявление его видел в *апперцепции*, к-рую считал конечным источником

качественно своеобразных связей элементарных психич. процессов, основой сложных психич. явлений. Апперцептивные связи в трактовке В. являются не отражением реально существующей взаимосвязи предметов и явлений объективной действительности, а лишь продуктом внутренней творческой активности субъекта, его творческим синтезом. В соответствии с этим В. на первое место выдвинул идеалистически понимаемое им волевое начало как основу психич. процессов и защищал *волюнтаризм* в психологии.

По философским взглядам, тесно связанным с позитивизмом и традициями нем. идеализма (Г. Лейбниц, И. Кант), В. являлся, по определению В. И. Ленина, «идеалистом и фидеистом», стоящим «на путаной идеалистической точке зрения» (см. Соч., т. 14, с. 49, 50).

К числу важнейших произведений В. относятся: «Лекции о душе человека и животных» («Vorlesungen über die Menschen und Tierseele», Bd 1—2, 1863, рус. пер. 1865—66 и 1894), «Основы физиологической психологии» («Grundzüge der physiologischen Psychologie», 1874, рус. пер. в. 1—2, 1880—81), «Логика» («Logik...», Bd 1—3, 1880—83), «Этика» («Ethik», 1886, рус. пер. 2 тт., 1887—88), «Система философии» («System der Philosophie», 1889, рус. пер. 1902), «Очерк психологии» («Grundriss der Psychologie», 1896, рус. пер. 1897), «Введение в философию» («Einleitung in die Philosophie», 1901, рус. пер. 1902), «История языка и психология языка» («Sprachgeschichte und Sprachpsychologie», 1901), «Психология народов» («Völkerpsychologie, Bd 1—10, 1900—20), «Введение в психологию» («Einführung in die Psychologie», 1911, рус. пер. 1912).

ВЫБОР ПРОФЕ́ССИИ — см. *Профессиональная ориентация*.

ВЫГО́ТСКИЙ, Лев Семёнович [5(17).XI.1896—10.VI.1934] — советский психолог, автор многочисленных работ по общей, детской, педагогич. и патологич. психологии. Окончил историко-философский ф-т МГУ и одновременно ун-т Шанявского (1917).



Научно-пед. деятельность начал в Гомеле. В 1924 был приглашён в Москву. Работал в Ин-те психологии, Академии коммунистич. воспитания им. Н. К. Крупской, во 2-м МГУ. Создал теорию общественно-историч. происхождения высших психич. функций у человека (см. *Культурно-историческая теория*). Разработал новые методы исследования различных психич. процессов. Важнейшая заслуга В. состоит в том, что он первый сделал попытку реализовать марксистский тезис об общественно-историч. природе человеческого сознания в конкретных психологич. исследованиях. Согласно В., все высшие, специфически человеческие психич. процессы (логич. память, произвольное внимание, понятийное мышление и т. д.), подобно процессам труда, осуществляются с помощью орудий «духовного производства» — знаков, в первую очередь знаков языка. Эти знаки имеют общественное происхождение, первоначально формируются в совместной деятельности людей, а затем становятся также индивидуально психологич. средствами, с помощью к-рых отдельный человек мыслит, произвольно управляет своим поведением и т. д. Такого рода опосредствование, по В., постепенно превращается из внешнего во внутреннее. Роль слов в психич. жизни зависит от их значений. Последние представляют собой обобщённые образы действительности — понятия, к-рые развиваются на протяжении жизни индивида. В. считал, что соответственно развитию отдельных понятий изме-

няются и смысловые отношения между ними (меняется «смысловое строение сознания»), а вместе с тем устанавливаются новые взаимоотношения между отдельными психич. процессами, между восприятием и мышлением, между волей и чувствами и т. д. (меняется «системное строение сознания»).

Согласно В., развитие понятий в онтогенезе происходит в основном путём усвоения индивидом общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями. Исходя из этих положений В. впервые подверг психологич. изучению процесс усвоения школьниками научных понятий и выдвинул важное для детской и педагогич. психологии положение о ведущей роли обучения в развитии ребёнка, в ходе к-рого происходит, наряду с усвоением знаний и умений, формирование самих психич. процессов. В. указывал, что программа и методы обучения должны соответствовать не только умственному уровню, уже достигнутому ребёнком, но и «зоне его ближайшего развития», предложив таким образом новый принцип в определении возрастных психологич. особенностей детей. Значительный вклад внёс В. в диагностику психич. нарушений и разработку методов обучения *аномальных детей*.

Исходя из философских положений диалектич. материализма В. дал в своих трудах критич. анализ различных идеалистич. и механистич. направлений современной бурж. психологии: *гештальтпсихологии, персонализма, бихевиоризма, вюрцбургской школы*, концепции Ж. *Пиаже* и др. У В. наряду с правильными встречаются и нек-рые неверные положения, в частности имеются ошибки педологич. характера. В целом же психологич. труды В. сыграли важную положительную роль в построении сов. психологич. науки.

Соч.: Избранные психологические исследования, М., 1956; Развитие высших психических функций, М., 1960.
Лит.: Колбановский В. Н., О психологических взглядах Л. С. Выготского, «Вопросы психологии», 1956, № 5.
А. В. Запорожец. Москва.

ВЫРАЗИ́ТЕЛЬНОЕ ЧТЕ́НИЕ. Термин «В. ч.» получил распространение в сер. 19 в., когда он наравне с терминами «декламация» и «художественное чтение» стал обозначать иск-во художественного слова. Теперь термин «В. ч.» имеет узко школьное значение: он относится лишь к чтению литературно-художественных произведений (или отрывков из них) учителем или уч-ся на уроке и во внеклассных занятиях.

В. ч. — естественный результат и объективный показатель сознательности чтения. Оно обеспечивает вдумчивое и эмоциональное восприятие произведения, усиливает его воспитательное воздействие, положительно влияет на культуру речи школьников — чистоту и правильность языка, чуткость к меткому и образному слову, к оттенкам интонации в живой речи и чтении.

В 80-х гг. 19 в. появились первые методич. статьи и пособия для учителей, излагающие основы теории и методики иск-ва художественного чтения. До последнего времени методика обучения В. ч. в значительной мере строилась на положениях, высказанных в этих пособиях М. М. Бродовским, Д. Д. Коровяковым, В. П. Острогорским и др. Их основные положения — предварительный подбор интонаций чтеца в соответствии с установленной заранее классификацией тонов и тембров человеческого голоса и использование «шести рычагов тона», определяющих темп чтения, силу и высоту звучания голоса,— отмечены явным, хотя исторически и обусловленным, формализмом.

В последние годы методика В. ч. приведена в соответствие с основами иск-ва художественного чтения. Новая методика строится на следующих требованиях к читающему: он должен возможно полнее и глубже осознать мысли автора, ярко и конкретно представить себе картины и явления жизни, изображённые в произведении, иметь собственное отношение к ним и стремиться

воздействовать на слушающих, общаясь с ними в процессе чтения. Кроме этих требований, призванных обеспечить подлинную выразительность чтения, остаются в силе и требования технич. характера — достаточная громкость, чёткость и правильность произнесения отдельных звуков, звукосочетаний и слов (см. *Дикция*). При этом различие между художественным чтением мастера-профессионала и В. ч. школьника остаётся существенным: для профессионального чтеца эти требования являются необходимым и обязательным минимумом, школьники же выполняют их в возможной мере — насколько им позволяет уровень развития их способностей и запас приобретённых навыков и умений.

В подготовке В. ч. используются общедидактич. методы — объяснение, беседа, упражнения, показ. Однако их применение в обучении В. ч. имеет свою специфику: они должны помочь уч-ся не только понять содержание лит. текста, но и эмоционально воспринять его. Использование метода показа не должно превращаться в обучение «с голоса»: В. ч. учителя — пример для уч-ся, но не образец для механич. копирования.

Обучение В. ч. осуществляется на уроках развития речи, объяснительного и лит. чтения, рус., родного и иностранного яз., лит-ры. В. ч. используется учителями и на уроках истории, географии и др.

На занятиях в драматич. кружках и кружках художественного слова, при подготовке к конкурсам и смотрам художественной самодеятельности уч-ся совершенствуют навыки В. ч. и овладевают основами сценич. речи (см. *Драматический кружок* и *Культура речи*).

В. ч. наизусть (индивидуальное, по ролям и хоровое) используется в дет. садах.

Серьёзную помощь школе в обучении уч-ся В. ч. могут оказать родители. Разумеется, заниматься с детьми чтением вслух и проверять их домашние задания по В. ч. могут только те родители, к-рые сами владеют навыками В. ч.

Лит.: Коробов А. Ф., Завадская Т. Ф., Шевелев Н. Н., Выразительное чтение в школе, М., 1953; Германова М. Г., Книга для чтецов, М., 1960; Завадская Т. Ф., Роль выразительного чтения в эстетическом развитии учащихся. (Начальная школа), М., 1960; Фирсов Г. П., Выразительное чтение на уроках рус. языка, 2 изд., М., 1960; Качурин И. Г., Выразительное чтение в VIII—X классах. Из опыта работы, Л., 1960; Шевелев Н. Н., Выразительное чтение в V—VIII классах, М., 1961; Аксёнов В. Н., Искусство художественного слова, 2 изд., М., 1962; Яковицкий Е. В., Выразительное чтение как средство эстетического воспитания, 2 изд., Л., 1963.
Н. Н. Шевелев. Москва.

ВЫРАЗИ́ТЕЛЬНЫЕ ДВИЖЕ́НИЯ — движения тела, выражающие психич. состояния человека, гл. обр. его чувства, его отношение к тем или другим лицам, предметам или явлениям действительности. В. д. проявляются в *мимике* (В. д. лица), *пантомимике* (В. д. всего тела), *жестах* (В. д. рук), «голосовой мимике» (*интонация* речи). Представляя собой воспроизведение непроизвольных и произвольных внешних движений, В. д. вместе с тем часто сопровождаются изменениями в работе внутренних органов, кровеносных сосудов, желёз, что проявляется в побледнении или покраснении лица, прерывистом дыхании, задержке слюноотделения (сухость во рту при страхе) и т. д. В. д. присущи не только человеку, но и высшим животным (выражение ярости, страха и т. д.). Наиболее известная теория происхождения В. д. принадлежит Ч. Дарвину. Согласно этой теории, В. д. имеют три источника происхождения: 1) они являются унаследованными формами поведения, остатками ранее полезных инстинктивных реакций, связанных с борьбой, защитой потомства и т. д.; 2) нек-рые из В. д. не имеют непосредственного биологич. значения и характерны для эмоциональных состояний, противоположных тем, к-рые относятся к первой группе (печаль—радость, враждебность—друже-



1 и 2 — смех у шимпанзе и ребёнка; 3 — проявление любопытства (отец держит за спиной интересующий ребёнка предмет); 4 — проявление недовольства (ребёнку кажется, что отец обижает мать); 5 — мужская трагическая маска; 6 — выражение страха.

любие и т. п.); эти движения непроизвольны по своему характеру и прямо противоположны по форме полезным движениям; 3) многие В. д. возникают под непосредственным влиянием общего возбуждения нервной системы. Заключая в себе немало верного, эта теория не может объяснить, однако, возникновения всего богатства В. д. человека, т. к. огромное влияние на развитие В. д. человека оказало историч. развитие человечества, возникновение и развитие чисто человеческих чувств. В процессе общения людей и усложнения характера их взаимоотношений В. д. делались всё более богатыми по своему содержанию и более дифференцированными, приобрели характер особого образного «языка» для передачи всего многообразия оттенков чувств, оценок, отношения к событиям и явлениям жизни. В. д. позволяют по виду человека, его манере держаться, мимике понимать его, казалось бы скрытые от других людей, переживания. Они широко используются поэтому в тех областях человеческой деятельности, где эмоциональные состояния людей находят наиболее яркое отображение (театр, кино, живопись, скульптура). Особую роль играют В. д. в процессе общения глухонемых (см. *Мимико-жестовая речь*).

В процессе индивидуального развития человека В. д. претерпевают существенные изменения. В младенческом возрасте они носят непроизвольный характер: крик, слёзы, улыбка появляются как непосредственная, нерегулируемая реакция на воздействия, эмоционально волнующие младенца. Позднее ребёнок всё больше начинает перенимать внешние формы поведения и выражения чувств у взрослых. Получая указания, какие нормы проявления отношения к чему-либо или кому-либо допустимы или недопустимы, подросток уже в немалой мере может управлять своими В. д. В юношеском возрасте сдерживание внешнего проявления переживаний становится ещё более отчётливым. Вместе с тем в подростковом, а отчасти ещё и в юношеском возрасте отмечаются попытки маскировать чувства несоответствующей им формой выражения (грубоватость, резкость в поведении иногда прикрывают нежность). Это делает особенно важным и сложным раскрытие, «чтение», понимание чувств по В. д. При «чтении» В. д. необходимо учитывать: 1) те изменения в В. д., к-рые могут быть вызваны стремлением скрыть свои переживания или замаскировать их нарочитым показом другого переживания; 2) те оттенки в В. д., к-рые обусловлены принятыми в данной социальной и культурной среде внешними формами выражения чувств; 3) те индивидуальные особенности в проявлении В. д., к-рые связаны с характером и темпераментом данного человека. Воспитателю особенно важно уметь владеть своими В. д., выявлять их в допустимых, принятых в данном обществе формах. При этом он должен иметь в виду, что В. д. служат не только для того, чтобы передать его эмоциональное состояние и отношение, но и оказать воздействие на воспитанников. Как отмечал А. С. Макаренко, воспитатель должен уметь наиболее точно, внушительно, повелительно выражать свои мысли и чувства, должен быть особенно требовательным к своей внешности, манерам поведения, интонации речи, должен находить наиболее уместный тон в каждом своём обращении к ребёнку. Умея разнообразно и в педагогической форме выражать отношение к кому- или чему-либо, воспитатель должен учить и своих воспитанников выражать и понимать с помощью В. д. многообразные оттенки чувств, отношений, оценок.

Лит.: Дарвин Ч., Выражение эмоций у человека и животных, Соч., т. 5, М., 1953; Ладыгина-Котс Н. Н., Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях, М., 1935; Якобсон П. М., Психология чувств, 2 изд., М., 1958; Strehle H., Mienen, Gesten und Gebärden, München — Basel, 1954; Young P. Th., Emotion in man and animal..., N. Y.— [L.], 1943.

П. М. Якобсон.

ВЫСОТА́ ЗВУ́КА — качество звука, определяемое в основном его частотой, т. е. числом колебаний в секунду. В. з. тем больше, чем больше частота. В небольших пределах В. з. изменяется от *громкости звука* и от *тембра звука*. Человеческое ухо воспринимает тоны с частотами примерно от 16—20 до 20 000 *гц*.

ВЫСТА́ВКА ДЕ́ТСКОГО ТВО́РЧЕСТВА — общественный показ изобразительного, прикладного искусства и технического творчества учащихся школ и профессионально-технических училищ.

В. д. т. бывает школьной, районной, областной, республиканской и всесоюзной; проводится обычно в конце уч. года или в дни летних каникул органами нар. и проф.-технич. образования, комитетами ВЛКСМ и др. гос. и общественными организациями. В. д. т. устраиваются дворцами и домами пионеров и школьников, станциями юных техников, художественными студиями и технич. кружками при домах культуры и клубах.

Для отбора экспонатов по изобразительному и технич. творчеству и последующей их оценки создаются оргкомитеты или жюри, в к-рые входят учителя, художники, инженеры и техники, руководители внешкольных учреждений. В. д. т. могут предшествовать конкурсы общие (на лучшие произведения иск-ва или приборы и модели) и тематические (на лучший рисунок определённой тематики, на лучшую модель с.-х. машин и автомобилей и т. п.).

Выставки детского художественного творчества в России устраивались отдельными уч. заведениями как отчёты о работе учителей рисования. Первая общественная выставка детских рисунков состоялась в 1916 в Москве. В СССР первая выставка детского рисунка была организована в 1924 Гос. академией художественных наук в Москве. В 1934 Наркомпрос проводил международную выставку детского рисунка с участием 15 стран. Около 6 тыс. ребят участвовало в 1936 во Всесоюзном конкурсе на лучший рисунок, посвящённый творчеству А. С. Пушкина. Этим конкурсом, как и конкурсами на тему «Наша родина» (1940) и на рисунки к произведениям М. Ю. Лермонтова (1941), руководил Центральный дом художественного воспитания.

С 1946 по решению ЦК ВЛКСМ, Мин-ва культуры СССР и Мин-ва просвещения РСФСР выставки детского художественного творчества проводятся ежегодно почти во всех городах, областях, краях и республиках. Их итогом являются периодически организуемые в Москве Всесоюзные выставки изобразительного творчества детей, на к-рые отбираются грамотные, самостоятельные работы. На Всесоюзных выставках экспонируются произведения юных художников, скульпторов, мастеров декоративно-прикладного иск-ва в возрасте от 5 до 16 лет. Лучшие работы премируются и воспроизводятся в каталоге выставки и детских журналах.

Первая в СССР выставка технич. моделей школьников проводилась в декабре 1926 журналом «Знание—сила» и Центральной станцией юных техников. На ней демонстрировались простые модели паровых машин, электродвигателей и др. Всесоюзная выставка технич. творчества школьников состоялась впервые летом 1932 в связи с Всесоюзным слётом юных техников и изобретателей. Такие же выставки посвящались 7-му Всесоюзному съезду Советов в 1935 и X съезду ВЛКСМ (1936). «Юные техники — в помощь школе» — так называлась выставка 1940 по итогам конкурса на самодельные приборы. В 1950 проводилась Всесоюзная выставка физических приборов, изготовленных уч-ся. ЦК ВЛКСМ, Мин-во просвещения РСФСР, ВЦСПС и Главное управление уч. заведений Мин-ва путей сообщения СССР организовали в 1935 первую, а в 1958— вторую Всесоюзные выставки технич. творчества пионеров и школьников. На выставке 1958 экспонировались макеты атомных электростанций и спутников, малогабаритные тракторы и автомобили и мн. др., спец. раздел рассказывал о наблюдениях школьников по программе Международного геофизич. года.

На Всесоюзной постоянной выставке технич. творчества уч-ся проф.-технич. уч. заведений в Москве демонстрируются такие работы молодых рабочих, к-рые приближаются по своему качеству к совр. уровню производства: модели и настоящие станки с автоматич., программным, дистанционным и телемеханич. управлением, радиоприёмники и телевизоры, модели по технологии металлургии, машиностроению, химич. промышленности, модели кораблей, самолётов, космич. ракет. На ВДНХ в павильонах «Юные натуралисты и техники», «Народное образование», «Профессионально-техническое образование» также широко представлены работы уч-ся школ и проф.-технич. училищ.

Рисунки и модели детей СССР экспонировались на Всемирных выставках в Париже (1937), в Нью-Йорке (1939) и Брюсселе (1958). На Брюссельской выставке работы советских ребят были удостоены золотых медалей, а модели и малогабаритные машины, сделанные уч-ся проф.-технич. училищ, получили 16 премий из 18. На Междунар. выставке детских рисунков в Индии (1956) первая премия была присуждена советскому школьнику. В 1958 художественное и технич. творчество советских детей демонстрировалось в 20 странах. В 1962 в нескольких городах США экспонировалась «Выставка технического и художественного творчества советских детей».

ВЫСТА́ВКА ПЕДАГОГИ́ЧЕСКАЯ — одна из форм распространения передового опыта; на ней показываются достижения в области нар. образования и пед. науки, пропагандируются наиболее эффективные методы обучения и воспитания, система работы передовых учителей и школ, комсомольских и ученич. организаций, демонстрируются новые образцы учебно-лабораторного оборудования и наглядных пособий и т. д.

Различают В. п. республиканские, краевые, областные, городские, районные, школьные. В. п. бывают постоянными, временными, передвижными (временные В. п. обычно создаются к учительским совещаниям, конференциям, съездам); организуются мин-вами просвещения, отделами нар. образования, местными комитетами профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений, уч. и н.-и. учреждениями; проводятся чаще всего в ин-тах усовершенствования учителей и районных пед. кабинетах, а также в школах, дошкольных и внешкольных учреждениях, пед. уч. заведениях, домах учителя. На выставках достижений нар. х-ва существуют спец. разделы, посвящённые нар. образованию, напр. павильон «Народное образование» на ВДНХ.

Созданию В. п. предшествует работа по изучению и обобщению пед. опыта, в процессе к-рой определяется материал для экспозиции.

На выставке может быть представлен различный документальный и иллюстративный материал: тематич. планирование, конспекты уроков, методич. разработки, планы работы школы, тетради уч-ся, чертежи, производственные детали, различные документы по организации производственного обучения, стенограммы конференций и вечеров, альбомы, стенные газеты и др.

Важно так подобрать материал для экспозиции, чтобы выставка была конкретной и наглядной. Напр., показывая работу учителя по развитию самостоятельности уч-ся в оценке художественных произведений, можно подобрать ученич. сочинения с заметками учителя на полях. Эти заметки и сами сочинения наглядно покажут, как учитель развивает художественное восприятие уч-ся, заставляет самостоятельно решать различные жизненные и художественные проблемы. Здесь же целесообразно представить и другой материал: тематику сочинений, систему уроков по отдельным темам, литературные газеты, альманахи, оригинальные иллюстрации уч-ся к лит. произведениям и др. Чем богаче и разнообразнее экспозиционный материал, тем выставка убедительней.

В. п. должна содержать обобщения и выводы, к-рые оформляются в виде кратких сопроводительных текстов к документам и экспонатам. Документальная наглядность экспозиции делает излишним приложение к ней пространного описания представленного опыта работы: у выставки есть свои средства показа.

Различный документальный материал с помощью сопроводительных текстов организуется в экспозиционные комплексы — разделы выставки. Задача оформления — систематизировать экспозиционные комплексы средствами художественной композиции, определить их место на выставке, разделить или связать цветом.

Сов. В. п. устраиваются и за рубежом. Напр., выставка «Народное образование в СССР» в Польше (1955),

Индии (1955—56), Китае (1957), спец. разделы, посвящённые образованию в СССР, на Всемирной выставке в Брюсселе (1958) и на Сов. выставке в Нью-Йорке (1959). На междунар. В. п. демонстрируются экспонаты о состоянии и развитии нар. образования в разных странах. В 1955 создана постоянная В. п. в Женеве при ЮНЕСКО. *М. С. Ерусалимчик.* Москва.

ВЫСТАВКИ ШКО́ЛЬНЫЕ — одна из форм внеклассной работы. В. ш. посвящаются общественно-политич. темам, учебной и воспитательной работе школы, разнообразным видам творческой деятельности уч-ся (см. *Выставка детского творчества* и *Выставка педагогическая*). Особое значение имеют итоговые В. ш. как форма отчёта о работе всего школьного коллектива.

В. ш. на общественно-политич. темы посвящаются обычно знаменательным датам и важнейшим событиям в жизни нашей страны и за рубежом. На основе таких выставок (а также исторических и краеведческих) нередко возникают школьные музеи (см. *Музей школьный*). Во многих школах создаются выставки интернациональной дружбы, пионерской славы, монтажи и стенды «Герои нашего времени», «Новые города на карте Родины», «У карты мира» и др. Особо интересуют уч-ся темы из местной жизни: «Наш город в настоящем и будущем», «Они учились в нашей школе», «Наши знатные земляки» и т. п.

Выставки предметные могут быть тематическими и по разделам программы, напр.: «Физика вокруг нас», «Электричество в быту», «Химия в сельском хозяйстве», «Отечественная война 1812 года», «Пушкин в музыке». Материалы выставок должны вызывать у уч-ся желание узнать больше того, что рассказывают им стенды. К каждому стенду или выставке в целом целесообразно давать рекомендации, списки лит-ры и т. д.

Итоговая общешкольная выставка должна отражать не только общую картину жизни школы, но и те пути и средства, к-рые обеспечили успех в учебно-воспитательной работе. На В. ш. могут экспонироваться ученич. тетради, чертежи, работы уч-ся, выполненные на уроках труда, в уч. мастерских, на производственной практике; стенные газеты, коллекции и т. д. В организации В. ш. большую роль играет метод сравнения: материалы должны подбираться так, чтобы весь уч. процесс был показан в развитии. Нек-рые педагоги стремятся показать на В. ш. не только лучшие работы уч-ся, но и всё, что сделано их руками, другие отбирают только лучшие работы. Этот вопрос нужно решать в зависимости от конкретных условий. На первых выставках желательно представить возможно больше участников и их работ. Впоследствии, когда В. ш. становится традиционной, можно подходить к отбору экспонатов значительно строже. В нек-рых школах В. ш. организуется в 2—3 тура, и её участники отмечаются премиями. Чем больше уч-ся вовлечено в работу по организации В. ш., тем большее воспитательное значение она имеет. Для выставки, посвящённой жизни и деятельности В. И. Ленина, фотокружок, напр., может подготовить стенд «По ленинским местам», лит. кружок — выставку книг о Ленине, кружок юных техников — макеты домика Ленина в Симбирске и электрифицированную карту «Ленинский план электрификации страны», изокружок — стенд «Образ В. И. Ленина в изобразительном искусстве».

Правильно поступают те учителя, к-рые не ограничиваются готовыми плакатами и выставками, выпускаемыми издательствами, а стремятся расширить и дополнить их творческими работами уч-ся. Так, готовую выставку «Советские люди покоряют космос» школьники могут дополнить своими макетами, моделями, рисунками, стихами и т. д. Выставки рус. и сов. живописи, выпускаемые изд-вом «Советский художник», дают возможность неоднократно менять тематику экспозиций:

«Русский пейзаж», «Батальная живопись», «Творчество передвижников» и т. д. Уч-ся могут подготовить пояснительные тексты к картинам и быть экскурсоводами на таких выставках. *З. К. Шнекендорф.* Москва.

ВЫСШАЯ АТТЕСТАЦИО́ННАЯ КОМИ́ССИЯ (ВАК) — государственный орган при Министерстве высшего и среднего специального образования СССР, утверждающий по ходатайству советов вузов и н.-и. учреждений в учёной степени *доктора наук* (на основании защиты диссертации или по совокупности работ), в учёных званиях профессора, доцента и старшего научного сотрудника, а также осуществляющий контроль за работой учёных советов по присуждению учёной степени *кандидата наук*.

ВАК осуществляет также и общий контроль за работой советов по аттестации научно-педагогич. кадров, предоставляет право принимать к защите докторские и кандидатские диссертации советам, ранее не имевшим этих прав, а также лишает права приёма к защите диссертаций советы тех вузов и н.-и. учреждений, к-рые нарушают установленный порядок защиты диссертаций, утверждает персональный состав советов вузов и н.-и. учреждений и устанавливает перечень специальностей, по к-рым эти советы принимают к защите диссертации, в необходимых случаях освобождает отдельных лиц от сдачи кандидатских экзаменов, издаёт инструкции по вопросам применения законодательства об учёных степенях и званиях и порядке присуждения учёных степеней и присвоения учёных званий, оформляет и выдаёт дипломы и аттестаты лицам, утверждённым в учёных степенях и званиях.

Состав ВАК утверждается Советом Министров СССР. ВАК имеет президиум, председателем к-рого является министр высшего и среднего специального образования СССР. В составе комиссии имеется семь секций: физико-математич. наук, технич. наук, химич. наук, биологич., с.-х. и ветеринарных наук, гуманитарных наук, мед. наук, военных и морских наук. Заседания секций проводятся под руководством президиума.

Решения ВАК принимаются простым большинством при тайном голосовании. Организационная и подготовительная работа ВАК осуществляется его секретариатом. При ВАК имеются экспертные комиссии по отдельным специальностям, состав к-рых утверждается председателем президиума ВАК и штат рецензентов, к-рые дают заключения по отдельным диссертациям или научным трудам лиц, подлежащих аттестации.

ВЫСШАЯ МАТЕМА́ТИКА в школе — см. *Математика* в школе.

ВЫСШАЯ НЕ́РВНАЯ ДЕ́ЯТЕЛЬНОСТЬ — деятельность головного мозга (больших полушарий с ближайшей подкоркой), обеспечивающая нормальные сложные отношения организма с окружающим его миром. Биологич. значение её заключается в приспособлении организма к меняющимся условиям внешней среды, что даёт ему возможность существовать как целостной системе. В этом существенное отличие В. н. д. от низшей нервной деятельности, направленной на объединение (интеграцию) работы всех частей организма. Внешним выражением В. н. д. является поведение, приспособление организма к окружающей среде. Несмотря на различия в формах приспособительной деятельности, она всегда осуществляется при помощи рефлексов. Понятие рефлекса как отражённого действия впервые было выдвинуто франц. философом Р. Декартом (1596—1650), сам же термин «рефлекс» (лат. reflexus — отражение) впервые в физиологич. исследованиях стал применяться чеш. физиологом, анатомом и врачом П. Прохаской (1749—1820). Однако как общий принцип нервной деятельности, лежащий в основе всего поведения, рефлекс получил обоснование лишь в работах И. М. Сеченова, считавшего, что все акты сознательной

и бессознательной деятельности по способу происхождения являются рефлексами. Исходя из положения Сеченова о рефлекторной природе деятельности нервной системы И. П. Павлов сделал величайшее открытие, неизмеримо увеличившее познавательную ценность рефлекторной теории. Он установил, что наряду с безусловными, «готовыми», прирождёнными рефлексами у животных в процессе индивидуальной жизни возникают новые рефлексы. Эти рефлексы, образующиеся при определённых условиях, были названы условными, или приобретёнными, рефлексами. Условные рефлексы, так же как и безусловные,— ответ организма на раздражения, осуществляемый при помощи центральной нервной системы. Но, несмотря на эту принципиальную общность, они существенно различаются по своему участию в приспособлении организма к условиям окружающей его внешней среды. К безусловным рефлексам относятся все виды реакций, существующие у животных со дня рождения или возникающие в определённый период жизни (напр., отдёргивание конечности при болевом раздражении, сужение зрачка под действием света, выделение слюны при раздражении слизистой оболочки ротовой полости и т. д.). Безусловные рефлексы, хотя и приспосабливают животных к окружающей среде, но в силу их относительного постоянства могут обеспечить нормальное существование лишь в условиях малой изменчивости внешних воздействий. При резких колебаниях в окружающей обстановке они оказываются недостаточными для полного приспособления организма к окружающим его условиям существования. В этом можно убедиться, удалив у собаки высшие отделы головного мозга — большие полушария. У оперированного таким образом животного сохраняются все основные безусловные рефлексы (пищевые, оборонительные и т. п.), но вместе с тем собака оказывается полным инвалидом, лишённым возможности существовать без посторонней помощи. Животное даже не в состоянии найти пищу, находящуюся в непосредственной близости от него, и акт еды происходит лишь в том случае, если пища вводится непосредственно в рот. Однако безусловные рефлексы, хотя и не в состоянии сами по себе обеспечить существование организма в окружающей его природной среде, являются необходимой базой для тех физиологич. механизмов, к-рые обеспечивают нормальное существование животного. Они, по выражению Павлова, представляют собой фонд В. н. д. животных. Физиологич. механизмами В. н. д. являются временные нервные связи, лежащие в основе образования условных, или приобретённых, рефлексов. Приобретённые рефлексы возникают при определённых условиях и существуют до тех пор, пока сохраняются условия, вызвавшие их образование.

Одним из главных условий образования условного рефлекса является совпадение во времени действия любого раздражителя с возбудителем безусловного рефлекса. Напр., если кормление животного сопровождать звуком, то через несколько таких сочетаний звук будет вызывать у животного пищевую реакцию. Произойдёт образование условного рефлекса, причём ранее индифферентный (безразличный) в отношении данной реакции раздражитель станет её возбудителем. Звук приобретает значение сигнала наступления определённых событий, в данном случае появления пищи.

В образовании условных рефлексов большую роль играет т. н. ориентировочный рефлекс, или, по выражению Павлова, рефлекс «что такое?». Он заключается в том, что в ответ на действие всякого экстренного (внезапного) раздражителя животное тотчас же устанавливает свои органы чувств на максимальное восприятие этого раздражителя. При внезапно раздавшемся звуке животное поворачивает голову и ушные раковины в сторону его источника; при появлении неизвестного объекта животное всматривается в него и т. д. Если за внезапным действием раздражителя не следует никаких жизненно важных для организма последствий, то рефлекс «что такое?» прекращается. В противном случае образуется соответствующий условный рефлекс, приспосабливающий животное к возникшему изменению во внешней среде. В физиологич. механизме ориентировочного рефлекса значительную роль играет т. н. *ретикулярная формация* — сплетение нервных клеток в области подкорковых образований. Возникающее в ней под влиянием внешних раздражителей возбуждение обусловливает повышение тонуса коры, что способствует процессу замыкания временных связей. В процессе эволюции животного мира ориентировочный рефлекс приобретает всё большее и большее значение и на «фазе человека» становится необходимым условием не только приобретения знаний, но и создания науки, обеспечивающей человечеству безграничную ориентировку в окружающем его мире.

Условные рефлексы могут быть образованы на действие любых раздражителей (внешних и внутренних) или на прекращение их действия, т. е. на всякое изменение во внешней среде. При этом в каждом случае условный раздражитель будет сигнализировать животному о наступлении того или иного события (появление пищи, врага и т. д.). Благодаря образованию большого количества временных связей животное легко ориентируется в окружающей его среде. Так, первоначально пища вызывает пищевую реакцию (является пищевым раздражителем) животного только в том случае, если она попадает в ротовую полость, раздражая чувствительные приборы слизистой оболочки рта (контактная рецепция). У собак, вскормленных молоком, мясо, показанное издали, не вызывает пищевой реакции. Но стоит им поесть его несколько раз, как уже одного вида или запаха мяса будет достаточно для вызова этой пищевой реакции. Это происходит оттого, что вид и запах мяса благодаря подкреплению (поеданию мяса) стали условными раздражителями пищевой реакции. Здесь дистантная рецепция, обеспечивающая восприятие раздражений на расстоянии (зрение и обоняние), как бы подменила собою в распознавании объекта контактную (вкус). Совершенно естественно, что в данном случае с образованием новых условных рефлексов повысились и приспособительные возможности животного. Теперь оно способно найти соответствующую пищу, находящуюся от него на известном расстоянии. Но этим не ограничивается значение временных связей как механизма приспособительной деятельности. Благодаря им не только контактная рецепция может быть заменена дистантной, но в опознавании того или иного объекта может принять участие ряд рецепторов (слух, зрение, обоняние), что облегчает нахождение данного объекта в различных условиях. Так, хищник может быть узнан и по внешнему виду или только по запаху, или, наконец, по звуку, т. е. на расстоянии. Всё это значительно расширяет пределы ориентировки животного во внешней среде и, по мнению Павлова, является физиологич. механизмом элементарного знания.

Основной особенностью условных рефлексов является их временный характер. Они существуют до тех пор, пока подкрепляются действием безусловного раздражителя, т. е. пока правильно отражают действительность. Если какой-либо раздражитель условного пищевого рефлекса (напр., тон, свет и т. д.) не сопровождать пищей, то интенсивность реакции будет всё время снижаться и, наконец, животное перестанет вовсе реагировать на данный раздражитель; произойдёт угасание условного рефлекса.

В. н. д., так же как и работа всей нервной системы, обеспечивается двумя физиологич. процессами — *возбуждением*, определяющим возникновение того или

иного деятельного состояния организма, и *торможением*, вызывающим прекращение данного состояния. Как возбудительный, так и тормозной процессы в своём возникновении и распространении в центральной нервной системе подчиняются определённым закономерностям. Возникнув в определённом пункте центральной нервной системы, они вначале распространяются по нервной массе, захватывая более или менее значительные её участки (закон иррадиации возбуждения и торможения), затем наступает их концентрация в месте первичного возникновения (закон концентрации). Концентрация того или иного процесса в определённом пункте ведёт к возникновению противоположного процесса в нервной ткани, окружающей данный пункт (закон одновременной взаимной индукции). Возбуждение, возникающее в определённом участке коры головного мозга, вызывает в расположенных вокруг него участках процесс торможения (отрицательная индукция). Возникшее же в определённом пункте торможение вызывает в окружающих участках противоположный ему процесс возбуждения (положительная индукция). Кроме того, в самом пункте концентрации нервных процессов со временем происходит их смена; длительно существующее торможение сменяется возбуждением и наоборот (последовательная, или сукцессивная индукция).

Эти законы динамики нервных процессов в коре головного мозга дают возможность понять различные акты поведения животных и человека. Так, в результате иррадиации возбуждения возникает т. н. генерализация (обобщение) условных рефлексов, заключающаяся в том, что индифферентные раздражители, сходные по своим свойствам с условными, вызывают такой же эффект, как условные. Иррадиация тормозного процесса может привести к состоянию нормального сна. Концентрация возбудительного процесса с сопутствующей ему отрицательной индукцией лежит в основе физиологич. механизма внимания. Последовательная индукция является ближайшим механизмом иногда чрезмерной двигательной активности школьника во время перемены после длительного торможения двигательного «центра» в течение урока и т. д. Попытка нек-рых учителей заставить детей во время перемен стоять или медленно прогуливаться нецелесообразна. Двигательное возбуждение, наступающее у школьника к концу урока, есть результат длительного торможения двигательного «центра», к-рый в результате последовательной индукции переходит в состояние возбуждения. Стремление задержать двигательный «центр» в состоянии торможения может повлечь за собой иррадиацию торможения, что неизбежно скажется отрицательным образом на восприятии уч-ся следующего урока. Задача учителя не в том, чтобы поддерживать торможение в двигательном «центре» во время перемен, а в организации двигательной активности школьников.

Знание закономерностей движения нервных процессов является весьма важным для правильного ведения пед. процесса. Это относится как к форме подачи уч. материала, так и к его содержанию. Напр., в одинаковой мере нецелесообразно излагать урок очень тихо и монотонно (что общеизвестно) и очень громко, с резкими интонационными вариациями. Монотонно действующие раздражители легко вызывают образование очага торможения с последующей его иррадиацией. Сильные же раздражители ведут к иррадиации возбудительного процесса, что является серьёзным препятствием к сосредоточению внимания, необходимому для лучшего усвоения изучаемого материала, основанному на процессе концентрации. Кроме того, однообразие приёмов изложения быстро ведёт к угасанию ориентировочного рефлекса, на базе к-рого происходит образование новых условных связей, составляющих механизм приобретения знаний. Неудачно проведённый в этом смысле урок имеет отрицательное значение не только в отношении изложенного материала, но и для дальнейшего процесса обучения. Это объясняется тем, что у детей очень быстро образуются условные связи, и отрицательное отношение, вызванное неудачным уроком, будет легко (условнорефлекторно) воспроизводиться и на последующих занятиях. Особенно отрицательно в этом отношении действует монотонное чтение как фактор, обусловливающий возникновение тормозного состояния. Понижение тонуса коры больших полушарий ведёт к резкому снижению усвояемости. Это же явление понижения тонуса будет в дальнейшем вызываться действием обстановочных раздражителей (вид классной комнаты), к-рые приобретут значение условных раздражителей тормозного состояния. В обратную крайность впадают те преподаватели, к-рые, желая вызвать повышенный интерес уч-ся к содержанию урока, злоупотребляют из ряда вон выходящими примерами. Возникающие при этом интенсивные очаги возбуждения по закону отрицательной индукции могут препятствовать восприятию наиболее существенных элементов урока и т. д.

Описанная динамика нервных процессов может варьировать в зависимости от возраста и типа нервной системы организма (см. *Типы высшей нервной деятельности*). В. н. д. детей, особенно младшего школьного возраста, имеет характерные черты. Детям свойственна широкая иррадиация процессов возбуждения и торможения, лёгкая тормозимость за счёт механизма отрицательной индукции (внешнего торможения), относительная трудность выработки внутреннего торможения и т. д. Поэтому, напр., целесообразно повторение в начале занятий содержания предыдущего урока, однако чрезмерное «задалбливание» содержания урока может дать отрицательные результаты, вызвать запредельное торможение.

В работе головного мозга отмечена ещё одна весьма важная закономерность: системность его работы и образование *динамических стереотипов*. Действующие постоянно в определённом порядке раздражители систематизируются корой больших полушарий, вызывая не независимые друг от друга реакции организма на каждое из этих раздражений, а определённую систему реагирования. Если у собаки выработать условные пищевые рефлексы на различные раздражители, применяемые в строго определённом порядке и через равные интервалы времени (напр.: метроном — пауза 5 мин., слабый свет — пауза 5 мин., тон— пауза 4 мин. и т. д.), то вскоре установится и определённая система условнорефлекторных ответов. Так, метроном будет вызывать примерно 50 делений слюны, свет как более слабый раздражитель — 25 делений, тон— 40 делений. Если через нек-рое число подобного рода сочетания раздражителей заменить все раздражители одним — действием света, то применение его вместо метронома вызовет секрецию, по величине близкую «метрономной» (45—48 делений), при подаче света на своём месте — обычную (в 25 делений) и, наконец, при действии света вместо тона—реакцию, близкую по величине к реакции на тон. Это явление объясняется следующим образом: следы от действия каждого предшествующего раздражителя связываются с наличным действием последующего, образуя связную систему реагирования. Это и есть образование динамич. стереотипа как проявления системности работы мозга. Системность работы больших полушарий имеет решающее значение для понимания физиологич. механизмов психической деятельности. Она лежит, в частности, в основе жизненного режима человека, обеспечивая наибольшую продуктивность его деятельности.

Для возникновения очагов возбуждения или торможения в центральной нервной системе необходимо, чтобы внешние или внутренние раздражители подействовали на воспринимающие аппараты организма. Эти воспринимающие аппараты были названы Павловым анализаторами, так как одной из основных их функций является анализ падающих на организм раздражений. Анализатор представляет собой «сложный нервный механизм», состоящий из периферич. прибора — рецептора (глаз, ухо, нос и т. д.), центростремительного нерва и участка коры головного мозга, или «мозгового конца анализатора». Энергия внешнего мира превращается (трансформируется) в нервный импульс, поступающий по спец. нервным проводникам в соответствующий отдел коры мозга, информируя её об изменениях, происходящих в окружающей среде. Кроме того, в коре головного мозга имеются участки, связанные с рецепторными (воспринимающими) аппаратами внутренних органов (интерорецепторами) — кишечника, желудка, кровеносных сосудов и т. д., а также «представительство» различных безусловных рефлексов. Замыкание нервной связи между этими участками и тем или иным «мозговым концом анализатора» ведёт к образованию условного рефлекса. Большое значение в жизни организма имеет двигательный анализатор. Его функция заключается в анализе двигательных актов. Импульсы, приходящие в кору головного мозга от напряжения мышц и связочного аппарата, постоянно информируют её о положении конечностей или характере производимого ими движения. Особенное развитие двигательный анализатор получил у человека в связи с его общественно-трудовой деятельностью. Именно его развитие даёт возможность человеку производить те тонкие двигательные операции, к-рые лежат в основе различных форм специфически человеческой деятельности (речь устная и письменная, рисование, музыка, сложные трудовые операции и т. д.). Руководствуясь показаниями мышечного чувства и осязания, человек может производить сложные операции без контроля со стороны других воспринимающих органов, напр. зрения (труд слепых). Двигательный анализатор играет ведущую роль в осуществлении функции речи, обеспечивает возможность правильной речевой артикуляции. В данном случае, как и в случае образования других двигательных навыков, происходит анализ раздражений, идущих от речевых органов, и связывание их с определёнными движениями языка, губ и т. д. Т. о., в высших отделах центральной нервной системы постоянно имеет место осуществление двух функций — анализаторной и синтетической, или замыкательной, лежащей в основе образования условных рефлексов.

Наряду с элементарными условными рефлексами у животных могут быть образованы рефлексы высшего порядка, путём подкрепления индифферентного раздражителя не безусловным, а хорошо упроченным условным раздражителем. Но возбудителями этих рефлексов всегда оказываются конкретные предметные раздражители (звук, вид объекта, запах и т. д.), сигнализирующие наступление того или иного события. Эти условные раздражители были названы Павловым «первыми сигналами действительности», составившими т. н. первую сигнальную систему, общую для животных и человека. У человека, так же как и у животных, имеет место образование условных рефлексов на конкретные (предметные) раздражители. Так, один вид лимона может вызвать обильное слюноотделение. Но эта же реакция может быть вызвана не конкретными признаками данного объекта, а словом, обозначающим общее понятие «кислый» (кислым может быть лимон, клюква, гранат и т. д.). Эта новая система сигнализации посредством слова (речи) носит название второй сигнальной системы. Она возникла в процессе историч. развития человека под влиянием социального фактора — общественно-трудовой деятельности. «В развивающемся животном мире,— писал Павлов,— на фазе человека произошла чрезвычайная прибавка к механизмам нервной деятельности. Для животного действительность сигнализируется почти исключительно только раздражениями и следами их в больших полушариях, непосредственно приходящими в специальные клетки зрительных, слуховых и других рецепторов организма. Это то, что и мы имеем в себе как впечатления, ощущения и представления от окружающей внешней среды как общеприродной, так и от нашей социальной, исключая слово, слышимое и видимое. Это — первая сигнальная система действительности, общая у нас с животными. Но слово составило вторую, специально нашу, сигнальную систему действительности, будучи сигналом первых сигналов» («Двадцатилетний опыт...», в кн.: Полн. собр. соч., т. 3, кн. 2, 1951, с. 335—36).

Функционирование второй сигнальной системы основано на принципе отвлечения и вместе с тем обобщения бесчисленных сигналов первой сигнальной системы посредством слов. «Всякое слово (речь) уже о б о б щ а е т...» (Л е н и н В. И., Соч., т. 38, с. 269). В словах «дерево» или «стол» обобщены все деревья или столы вне зависимости от их конкретных различий, но по их существенным признакам (напр., ель, берёза, сосна и т. д., или стол обеденный, письменный и т. п.). Вместе с тем слово для человека является также реальным условным раздражителем, отличающимся от прочих тем, что в нём как бы отражается богатейший жизненный опыт, основанный на громадном количестве разнообразных временных связей. Способность слова заменять конкретные условные раздражители обусловлена наличием у человека абстрактного мышления, по выражению Павлова, орудия высшей ориентировки человека в окружающем мире и в себе самом. С помощью слова человек может регулировать свою волевую целенаправленную деятельность. Слово (речь) выполняет большую социальную роль, обеспечивая общение людей друг с другом; без этого средства общения невозможно существование человеческого общества. Общаясь посредством слова, люди передают друг другу необходимые сведения, не нуждаясь при этом в предъявлении конкретных раздражителей.

Процесс обучения в большой мере включает в себя образование временных связей во второй сигнальной системе на основе ориентировочного рефлекса. Привлечение при этом наглядных пособий, макетов, проведение опытов и т. д. (т. е. использование первосигнальных раздражителей) не противоречит этому положению. Они облегчают образование соответствующих нервных связей, так как вторая сигнальная система возникла на базе первой и оказывается в тесной связи и постоянном взаимодействии с нею. Кроме того, ей свойственны все основные законы функционирования первой сигнальной системы, «... потому что эта работа все той же нервной ткани» (П а в л о в И. П., Полн. собр. соч., т. 3, кн. 2, 1951, с. 336).

Т. о., общий принцип В. н. д. животных и человека оказывается одинаковым; благодаря В. н. д. осуществляется адэкватное, правильное отражение реальной действительности. Но животное отражает её грубо, элементарно, на основе образования связей первой сигнальной системы, где условными, или сигнальными, раздражителями являются конкретные качества предметов и явлений. Человек же отражает её на основе связей не только первой, но и второй сигнальной системы, с её новым принципом отвлечения и обобщения бесчисленных сигналов первой сигнальной системы. Это даёт ему возможность отражать природу, по выражению В. И. Ленина, «глубже, вернее, п о л н е е» (см. Соч.,

т. 38, с. 161) и не только приспосабливаться к ней, но и приспосабливать её к своим потребностям.

Лит.: Сеченов И. М., Рефлексы головного мозга, Избранные произведения, 2 изд., М., 1958; Павлов И. П., Лекции о работе больших полушарий головного мозга, Полное собр. соч., 2 изд., т. 4, М.— Л., 1951; Красногорский Н. И., Развитие учения о физиологической деятельности мозга у детей (статьи, лекции, доклады), [2 изд.]. Л., 1939. *Э. Г. Вацуро.* Ленинград.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВА́НИЕ — подготовка специалистов высшей квалификации для различных отраслей науки, техники и культуры. Под термином «В. о.» понимается также совокупность знаний и практич. навыков, позволяющих получившим В. о. решать теоретич. и практич. задачи по своему профилю подготовки.

Основные задачи В. о. в СССР в период развёрнутого строительства коммунизма определены Программой партии, принятой XXII съездом КПСС (1961). Сов. высшая школа призвана готовить специалистов, обладающих коммунистич. мировоззрением и моралью, высокой разносторонней культурой, овладевших новейшими достижениями отечественной и зарубежной науки и техники; активных строителей коммунистич. общества.

В. о. в СССР, доступно каждому. Право на В. о. имеет каждый гражданин независимо от пола, расы, национальности, социального происхождения и имущественного положения. В нац. республиках созданы условия для получения В. о. на родном яз. (в сов. вузах преподавание осуществляется более чем на 70 языках народов и народностей СССР).

Существование в СССР различных форм обучения (очное, заочное, вечернее) и льготы, предоставляемые гос-вом студентам вузов (бесплатное обучение, стипендии, общежития, дополнительные отпуска и сокращённый рабочий день — для обучающихся без отрыва от работы на производстве и т. д.), широкая сеть курсов по подготовке в вуз сделали В. о. доступным всем гражданам, имеющим законченное среднее образование.

В. о. в СССР планируется исходя из реальных потребностей хозяйственного и культурного строительства в высококвалифицированных кадрах. При этом учитываются потребности каждой союзной республики и области в специалистах как на ближайшие, так и на последующие годы.

Исторически в системе В. о. сложились его основные типы: *гуманитарное образование*, *естественнонаучное образование*, *техническое образование*. Система В. о. СССР включает следующие отрасли образования: геологическое, горное, энергетическое, металлургическое, машиностроительное и приборостроительное, электромашиностроительное, радиоэлектронное, лесоинженерное, химико-технологическое, строительное и архитектурное, геодезическое, гидрометеорологическое, сельскохозяйственное, транспортное, экономическое, юридическое, медицинское, физкультурное, биологическое, физическое, механико-математическое, философское, историческое, филологическое, журналистское, педагогическое, библиотечно-библиографическое, искусствоведческое, музыкальное, театральное, художественное. (Об истории развития и содержании различных отраслей В. о. см. спец. статьи, напр., *Геологическое образование*, *Педагогическое образование*, *Сельскохозяйственное образование* и др.).

В соответствии с отраслями В. о. определялись и типы *высших учебных заведений*: ун-ты, ин-ты пед., экономич., политехнич. и отраслевые инженерные, с.-х., мед. и физкультурные, художественные, кинематографич., театральные и консерватории (см. статьи, посвящённые отдельным типам вузов, напр., *Университеты*, *Консерватории*, *Педагогические институты*, *Политехнические и индустриальные институты* и др.).

Для каждой специальности отбирается определённый комплекс дисциплин, изучение к-рых в сочетании с производственной работой, уч. и производственной практикой обеспечивает приобретение современных науч. знаний и овладение методами науч. и практич. работы. На младших курсах, как правило, изучаются общенаучные и общеинженерные (во втузах) дисциплины. Обычно на первых трёх курсах уч. план является примерно одинаковым для всех смежных ф-тов вуза, что обеспечивает широкую общенауч. подготовку студентов. Уч. план состоит из обязательных дисциплин и дисциплин альтернативного характера, изучаемых по выбору студентов, и факультативных дисциплин. В число обязательных включаются такие дисциплины, к-рые составляют науч. основу спец. подготовки. Напр., на инженерных специальностях изучается высшая математика, физика, химия, теоретич. механика, теория механизмов и машин, металловедение, материаловедение, сопротивление материалов, электротехника, электроника, гидравлика и др. общенауч. и общеинженерные дисциплины, а также спец. дисциплины, напр. по технологии, конструированию и расчёту машин, сооружений и оборудования, по экономике и организации производства, основам автоматики и автоматизации производственных процессов, технике безопасности и др. Объём общенаучных и общеинженерных дисциплин составляет в уч. плане около половины общего количества часов. Общеинженерные и спец. дисциплины связаны с выполнением курсовых проектов. Серьёзное внимание уделяется гуманитарному образованию, эстетич. воспитанию и физич. развитию студентов. Во всех вузах независимо от их профиля обязательно изучаются циклы общественно-историч. и экономич. наук (политич. экономия, марксистско-ленинская философия, основы научного коммунизма, история КПСС) и иностр. яз.; читаются курсы марксистско-ленинской эстетики и этики (в нек-рых втузах введён курс «Техническая эстетика»), проводятся обязательные занятия по физич. воспитанию и спорту.

Дисциплины по выбору позволяют студентам глубоко изучить интересующие их отрасли знаний, познакомиться с новейшими достижениями науки, техники и иск-ва. Особенно широко используются дисциплины по выбору в ун-тах, напр. по специальности «физика» существует св. 100 курсов по выбору студентов. Дисциплины альтернативного характера могут изменяться по усмотрению кафедр и ф-тов в зависимости от развития отраслей науки и целей подготовки специалистов.

В. о. осуществляется на основе соединения обучения с производительным трудом. В соответствии с законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) и решениями XXI (1959) и XXII (1961) съездов КПСС приняты меры по всемерному приближению В. о. к практике коммунистич. строительства.

Формы соединения обучения с производительным трудом определяются в зависимости от практич. опыта студентов и профиля вуза.

На инженерно-технич. специальностях, как правило, обучение сочетается с работой на производстве по системе вечернего или заочного обучения на 1—2-м курсах в течение 12—16 месяцев, а затем на старшем курсе от 5 до 12 месяцев. Для ряда специальностей, где студенты вначале изучают цикл сложных теоретич. дисциплин и проходят большую лабораторную практику, в первые 2—3 года обучение проводится с отрывом от производства, после чего предусматривается практич. работа в течение года по специальности. На первых курсах студенты осваивают рабочие квалификации, а на старшем курсе, как правило, занимают инженерно-технич. должности на производстве, в лабораториях, конструкторских бюро и т. п. Часть спец. дисциплин,

преимущественно технологич. характера, изучается в период производственной практики. В нек-рых вузах (с.-х., геологич., геодезич., транспортных и др.) обучение осуществляется по сезонному графику: в зимний период студенты проходят теоретич. занятия, а в летний — производственное обучение. Студенты, пришедшие в вуз со стажем работы по избранной или родственной специальности более 2 лет, на первых курсах освобождаются от производственной работы.

Для повышения качества с.-х. образования с.-х. вузам переданы крупные совхозы, имеющие образцовые х-ва (все с.-х. работы в этих совхозах производятся силами студентов). В дальнейшем намечается слияние большинства с.-х. вузов с крупными с.-х. предприятиями. Мед. В. о. строится на основе сочетания обучения с непрерывной практикой в лечебно-профилактич. и санитарно-гигиенич. учреждениях. Подготовка будущих врачей основывается на последних достижениях медицины, химии, физики и биологии. Увеличен объём пед. практики в ун-тах и пед. ин-тах, в т. ч. и на ф-тах, готовящих учителей для нач. школ; введена практика в промышленности и с. х-ве. В ун-тах по нек-рым специальностям (родной язык и лит-ра, история и др.) на 1-м курсе установлено обучение по вечерней или заочной системе в сочетании с общественно полезным трудом; на экономич., юридич., философских ф-тах и ф-тах журналистики обучение осуществляется с отрывом от производства, т. к. студенты этих специальностей имеют, как правило, не менее 2 лет производственного стажа. На старших курсах введена длительная практика (см. *Университетское образование*). Усилена практика в художественных и муз. ин-тах; в театральных и кинематографич. вузах большое внимание уделяется практич. работе студентов в театрах, киностудиях и клубах.

Наиболее тесная связь теоретич. обучения с производительным трудом осуществляется в системе вечерних и заочных вузов и ф-тов и на *заводах-втузах*. В связи с тем, что практич. знания студенты-вечерники и заочники осваивают в процессе работы на своём производстве, на предприятиях организуется их перемещение с одной должности на другую для глубокого освоения практики по профилю специальности, избранной в вузе. В вузах главное внимание сосредоточено на теоретич. подготовке студентов. Студенты-вечерники и заочники должны отработать также полный цикл лабораторных и практич. занятий, установленный для дневных вузов. Дипломное проектирование в вечерних и заочных вузах и ф-тах проводится с отрывом от работы на производстве. Разрабатывается методика передачи уч. занятий по радио и телевидению, создаются новые по содержанию и структуре учебно-методич. пособия и т. д. Органич. соединение обучения с производственной работой студентов обеспечивает высокий уровень науч. и практич. подготовки специалистов в системе вечернего и заочного В. о. (см. *Вечернее обучение*, *Заочное обучение*).

На заводах-втузах, организуемых на базе крупных промышленных предприятий с современным оборудованием, обучение сочетается с производительным трудом на всех курсах, кроме периода дипломного проектирования, когда студенты-дипломники только учатся. Тематика лабораторных работ по спец. дисциплинам, курсовых и дипломных проектов, как правило, приближается к профилю производства. В течение каждого уч. года студенты заводов-втузов полностью освобождаются от работы на производстве до 5 месяцев для более углублённых теоретич. занятий, в остальное время года они работают и обучаются по системе вечернего образования.

Большое внимание уделяется развитию творческих способностей студентов, формированию у них навыков, необходимых для самостоятельных научно-теоретич. и экспериментальных исследований. Поэтому во всех вузах (дневных, вечерних и заочных) уч. процесс строится так, чтобы студенты повседневно вели самостоятельную н.-и. работу. Эти исследования непрерывно усложняются, степень самостоятельности студентов в решении творческих задач повышается по мере приближения к заключительной стадии обучения — к выполнению и защите дипломного проекта (работы) или сдаче гос. экзаменов. В соответствии с решениями XX съезда КПСС (1956) для поднятия уровня науч. исследований в вузах организованы проблемные лаборатории, где разрабатываются актуальные науч. проблемы. К н.-и. работе кафедр привлекаются аспиранты и студенты.

XXII съезд КПСС указал конкретные пути дальнейшего развития и совершенствования В. о. в стране. Повысился науч. уровень преподавания спец., общественных и экономич. дисциплин в вузах. В уч. планы введён курс «Основы научного коммунизма». Изыскиваются более современные пед. методы, основанные на последних достижениях в области кибернетики (установление обратной связи с обучающимися для систематич. наблюдений за развитием их мышления и усвоением ими основ наук и методов изучения), в процессе обучения широко используются технич. средства (кино, радио, телевидение, магнитозаписи и т. д.).

Пересмотрено содержание изучаемых в вузах курсов, из них исключён старый, отживший материал и описательные разделы, не имеющие значения для развития мышления студентов. Разработаны новые уч. планы, предоставляющие студентам большую свободу в выборе специализации для углубления знаний в более узкой отрасли науки, техники, культуры. Практика включения в уч. план дисциплин по выбору приобретает всё больший размах. Созданы новые типы учебников и уч. пособий, а по нек-рым дисциплинам — программированная уч. лит-ра. Организованы специализированные вузы по новым отраслям науки и техники (Моск. ин-т электронного машиностроения, Томский ин-т радиоэлектроники и электронной техники и др.), открываются новые ф-ты, специальности и специализации (микроэлектроника, кибернетика химич. процессов и др.).

Развитие В. о. в СССР может быть охарактеризовано численностью специалистов с высшим образованием, занятых в нар. х-ве, и выпуском специалистов из высшей школы.

Численность специалистов с высшим образованием, занятых в народном хозяйстве, по союзным республикам (без военнослужащих, тыс. чел. на 1 дек. 1962)

	Инженеров	Агрономов, зоотехников, ветеринарных врачей	Врачей (без зубных)	Педагогов и окончивших ун-ты библиотечн. и культ.-просвет. работников	Всего специалистов с высшим образованием
СССР	1325,1	255,2	441,9	1548,0	4049,7
РСФСР	871,5	131,0	254,3	825,9	2354,9
Украинская ССР	247,0	48,5	88,3	315,2	789,8
Белорусская ССР	27,1	8,7	13,3	61,8	126,6
Узбекская ССР	25,3	9,0	13,4	66,8	130,4
Казахская ССР	40,1	15,1	15,7	66,2	153,6
Грузинская ССР	29,8	11,1	14,1	47,3	117,8
Азербайджанская ССР	19,6	4,9	9,2	35,1	79,8
Литовская ССР	11,2	3,8	5,4	16,6	44,0
Молдавская ССР	6,5	4,3	4,8	18,8	39,3
Латвийская ССР	12,7	3,4	5,9	17,8	48,0
Киргизская ССР	6,2	3,1	3,6	19,0	36,0
Таджикская ССР	4,8	2,2	2,8	16,2	28,8
Армянская ССР	11,8	4,9	4,7	18,7	47,0
Туркменская ССР	4,1	2,6	3,3	13,6	26,0
Эстонская ССР	7,4	2,6	3,1	9,0	27,7

Выпуск специалистов с высшим образованием по группам специальностей в 1962 (тыс. чел.)

Всего	**316,6**
По группам специальностей	
Геология и разведка месторождений полезных ископаемых	2,9
Разработка месторождений полезных ископаемых	4,0
Энергетика	7,3
Металлургия	3,8
Машиностроение и приборостроение	34,1
Электромашиностроение и электроприборостроение	11,0
Радиотехника и связь	8,1
Химическая технология	6,0
Лесоинженерное дело и технология древесины, целлюлозы и бумаги	2,7
Технология продовольственных продуктов	3,4
Технология товаров широкого потребления	3,3
Строительство	17,6
Геодезия и картография	0,7
Гидрология и метеорология	0,7
Сельское и лесное хозяйство	30,6
Транспорт (эксплуатация)	6,6
Экономика	30,3
Право	5,1
Здравоохранение и физическая культура	30,6
Специальности в университетах	25,9
Специальности в педагогических и библиотечных институтах	79,1
Искусство	2,8

Высокий науч. уровень и демократич. основа В. о. в СССР получили всемирное признание. В сов. вузах обучаются студенты из многих стран мира, в т. ч. и капиталистических.

Больших успехов достигло В. о. и в других социалистич. странах. Оно стало доступно всем гражданам, желающим обучаться в высшей школе, независимо от пола, расы, национальности, социального происхождения и имущественного положения; право трудящихся на В. о. закреплено конституциями. Обучение осуществляется на родном яз. Женщины обучаются наравне с мужчинами. Создана широкая сеть вузов — ун-тов и отраслевых ин-тов. Численность студентов вузов на каждые 10 тыс. жителей увеличилась по сравнению с их численностью при буржуазно-помещичьем строе: в Болгарии более чем в 4 раза, в ГДР, Польше, Чехословакии — в 3 раза, в Венгрии и Румынии — в 2 раза и т. д. В 1963 в Польше уже насчитывалось 73 вуза (ок. 180 тыс. студентов), за годы нар. власти подготовлено более 300 тыс. специалистов с В. о.

В каждой стране создана своя система В. о., отвечающая народнохозяйственным и культурно-просветительным задачам, а также нац. особенностям гос-ва. Многие отрасли В. о. созданы заново. Организованы подготовительные курсы при вузах, школы взрослых, рабочие и крестьянские ф-ты.

Специализация выпускников вузов в социалистич. странах и формы соединения теоретич. подготовки студентов с их производительным трудом несколько отличаются от принятых в СССР. В связи с меньшими, чем в СССР, масштабами нар. х-ва, а следовательно, и меньшим выпуском специалистов высшей квалификации специальности имеют более широкие профили. Вузы социалистич. стран готовят специалистов по новейшим отраслям науки и техники. Подготовка специалистов высшей квалификации осуществляется на основе соединения теоретич. обучения с производительным трудом. В Польше студенты дневных ф-тов, не имеющие производственного стажа, должны в течение первого семестра отработать на предприятиях в качестве рабочих в течение полугода по 32—36 часов в неделю (срок обучения для этих студентов увеличивается на полгода при принятом 5-летнем сроке). Все студенты проходят производственную (6 недель) и преддипломную (4 недели) практику. Кроме практики, проводятся уч. занятия в производственных мастерских. В вузах ГДР для лиц, поступающих в высшую школу, требуется предварительное прохождение практики по определённой программе до 1 года. Далее в процессе обучения студенты проходят ряд производственных практик, связанных с изучаемыми спец. предметами. В вузах Чехословакии и других социалистич. стран студенты осваивают рабочие квалификации на первых практиках и затем работают на производстве в качестве квалифицированных рабочих, техников и инженеров.

Теоретич. занятия также имеют свои особенности. В нек-рых странах введено свободное посещение лекций при обязательности лабораторных и практич. занятий. Спец. предметы изучаются в вузах (напр., в Польше) с 1-го курса, и их объём постепенно возрастает. Курсовые работы в вузах Польши обычно выполняются не только по основной, но и по смежным специальностям. Тематика курсового и дипломного проектирования направлена на решение конкретных задач нар. х-ва. В КНР, напр., большая часть дипломных проектов в политехнич. вузах выполняется в сочетании с производительным трудом и науч. исследованиями, связанными с тематикой проектов. В ряде социалистич. стран оканчивающим вузы присваивается учёная степень (*магистр* наук и т. д.).

Успешно развивается система заочного и вечернего В. о. Так, в Болгарии в 1962 около 27% всех студентов вузов обучалось на заочных и вечерних отделениях. Система В. о. в Югославии в соответствии с законом о факультетах и университетах, к-рый был принят в стране в 1960, разделена на три ступени. Продолжительность 1-й и 2-й ступени — 4 семестра, 3-й ступени — 2—4 семестра. Окончившие 1-ю ступень считаются специалистами, получившими высшую спец. подготовку в какой-либо узкой области на уровне прежних высших школ. 2-я ступень даёт В. о. в рамках ф-тов ун-тов. 3-я ступень В. о. заканчивается присуждением учёной степени магистра наук (диплом магистра эквивалентен диплому выпускника сов. вуза).

Начинает развиваться В. о. в странах Африки и Азии, добившихся независимости. В республике Гана уже открыто 2 ун-та для подготовки нац. научно-технич. кадров. СССР оказывает помощь в строительстве вузов и подготовке высококвалифицированных специалистов и науч. кадров Бирме, Гане, Гвинее, Индии, Индонезии, Камбодже и др. странам Азии и Африки. С помощью СССР построены: политехнич. ин-т в Конакри (Гвинея) и технологич. ин-ты в Бомбее (Индия) и Рангуне (Бирма). Сов. учёные принимают участие в разработке уч. планов и программ, в создании учебников и уч. пособий для вузов стран Азии и Африки. По просьбе общественных организаций стран Азии, Африки и Латинской Америки в Москве основан Университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы для подготовки специалистов высшей квалификации из молодёжи этих стран.

В порядке обмена, обусловленного договорами, студенты социалистич. и независимых гос-в обучаются в СССР и других странах социалистич. лагеря.

В. о. в капиталистич. странах фактически недоступно трудящимся. По официальным данным, в 1958/59 уч. г. в ФРГ дети рабочих составляли лишь 5% студентов вузов, а во Франции — 2—3%. По данным обследований, проведённых комиссией Гарвардского ун-та в 1962 в различных городах США, группа населения, получающая наивысшие доходы (на долю к-рой приходится лишь 10% детей), посылала в среднюю школу 100%, а в высшую—90% своих детей. Средняя группа (на долю к-рой приходится 30% детей) обучала в средней школе 60%, а в высшей — 15% своих детей. Третья группа, получающая наименьшие доходы (на долю к-рой приходится 60% детей), обучала в средней школе 30%, а в высшей—5% своих детей. Аналогичное положение и в других капиталистич. странах. За обучение студенты обязаны вносить высокую плату, процент получающих стипендию очень незначителен, стипендии покрывают лишь ничтожную часть прожиточного минимума студента.

Подготовка специалистов высшей квалификации в капиталистич. странах проводится, как правило, с учётом запросов крупнейших фирм и монополий. Так, в США уч. планы и программы вузов составляются в зависимости от интересов шефствующих над ними фирм и монополий. Решения частных ассоциаций и особых обществ по координации уч. планов и программ имеют лишь рекомендательный характер.

В каждой стране В. о. имеет свои особенности.

В США университетское В. о. состоит из трёх этапов. Первый этап (продолжительностью обычно в 4 года) завершается присвоением окончившему учёной степени *бакалавра*. На этом этапе первые 2 года студент (undergraduate) изучает в ун-те общеобразовательные дисциплины независимо от дальнейшей специализации. В последующие 2 года студент должен сдать комплекс дисциплин (около 16), причём 6—8 из них по избранной им специальности. Такая система образования вынуждает проводить на 3-м и 4-м году обучение студентов по индивидуальным планам. Завершается первый этап обучения иногда выполнением небольшой дипломной работы или спец. рефератом. По уровню знаний бакалавр может быть приравнен к студентам, окончившим 3 или в нек-рых случаях 4 курса сов. вуза. Степень бакалавра не даёт выпускнику амер. ун-та достаточных знаний по специальности и юридич. права на работу, где требуется специалист с В. о.

Второй этап обучения (продолжительностью в 2 года) заканчивается присуждением 2-й проф. учёной степени магистра наук, к-рая примерно эквивалентна диплому сов. ун-та. На этом этапе обучающиеся, называемые студентами повышенных степеней (pastgraduate), изучают комплекс дисциплин, строго отобранных по более узкой и глубокой специализации, с большим объёмом лабораторных занятий. Такая «гибкость» в образовании даёт возможность студенту учесть конъюнктуру и потребности капиталистич. х-ва к моменту завершения обучения на втором этапе.

Нередко получившие степень бакалавра, а в нек-рых случаях и магистра наук продолжают своё обучение на предприятиях фирмы сроком до 2 лет, где углубляют свои спец. знания и изучают технологию производства.

Третий этап обучения (обычно продолжительностью от 2 лет и более) заканчивается присуждением учёной степени доктора наук, эквивалентной в большинстве случаев учёной степени кандидата наук в СССР. Докторант ун-та США называется «graduate» (студент со «степенью»).

В систему В. о. Великобритании входят гл. обр. ун-ты, а также различные спец. и технич. вузы. Ун-ты имеют в основном гуманитарное направление. Подготовка инженерных кадров осуществляется в колледжах и на технич. ф-тах ун-тов, а также в спец. ин-тах и колледжах, не входящих в ун-тя. Значительная часть студентов работает и учится. Поэтому весь студенческий состав делится на студентов, к-рые слушают университетский курс в полном объёме (full-time student), и студентов, работающих в течение всего академического года и поэтому изучающих лишь часть курса (part-time student). Аттестация оканчивающих ун-ты Великобритании происходит следующим образом. «Первая степень» присуждается после 3—4-годичного курса студентам, полностью прослушавшим курс и выдержавшим успешно экзамены (эта степень считается учёной). Студентам, сдавшим экзамены на «удовлетворительно», присваивается степень «выдержавшего экзамены». Степень бакалавра обычно присваивается после окончания ун-та в области науки, культуры, права, богословия и медицины. В Оксфордском ун-те степень бакалавра лит-ры или науки присуждается после выполнения небольшого спец. исследования, не имеющего по существу научного значения. Высшая степень для окончивших ун-ты — степень магистра — присуждается в области науки и иск-ва за спец. исследование, представленное через нек-рое время после окончания ун-та. Эта степень присуждается не всеми ун-тами. Фактически уровень требований к кандидатам на получение учёной степени магистра аналогичен требованиям, предъявляемым выпускникам сов. вузов при защите дипломной работы и сдаче гос. экзаменов. Для проведения экзаменов и зачётов, а также для приёмных испытаний приглашаются специалисты из других учреждений.

В «Империал-колледж» (Imperial College of Science and Technology), к-рый, по мнению англ. учёных, наряду с Кембриджским ун-том даёт лучшее в Великобритании технич. В. о.,— 3-годичный срок обучения. На 1-м курсе строительного, авиационного, механич., электротехнич. и химич. ф-тов — единый уч. план и программы. Различия в уч. планах и программе на 2-м курсе незначительны. Это даёт возможность студенту даже в конце 2-го курса перейти с одного ф-та на другой. На 3-м курсе каждого ф-та около 20 спец. предметов (преимущественно по новым отраслям науки и техники), из к-рых студент по выбору должен сдать 5. В период летних каникул (3 месяца) студентам рекомендуется применять свои знания на практике. По окончании колледжа присваивается учёная степень бакалавра наук. Окончившие колледж должны отработать по специальности 2 года в промышленности. В этот период колледж организует для них чтение концентрированных курсов, рассчитанных на 3 недели. Кроме того, многие крупные фирмы проводят для бакалавров наук циклы лекций (в течение 6 недель) по специальным темам с учётом характера выполняемой ими работы. После нескольких лет работы на ответственных должностях в промышленности бакалавры наук могут быть приняты в члены Об-ва инженеров (член Общества считается инженером высокой квалификации и имеет право участвовать в конкурсах на замещение крупных инженерных должностей).

Во Франции подготовка высококвалифицированных специалистов осуществляется в ун-тах и спец. вузах различного типа (высшие школы аэронавигации, морского дела, горного дела, мостов и дорог и т. д.). С конца 50-х гг. повысился удельный вес подготовки специалистов по естественнонаучным специальностям. Контингент студентов по этим специальностям предполагается довести к 1970 до 45% от общего контингента студентов. Принципиальные методич. вопросы, уч. планы и программы для основных вузов разрабатываются Постоянной научно-методич. комиссией Мин-ва нац. образования. Отличительной чертой В. о. является подготовка специалистов на широкой научно-теоретич. основе, с глубоким изучением цикла спец. дисциплин. Вместе с тем оборудование аудиторий и лабораторий во многих вузах Франции не отвечает современному уровню развития науки и техники.

В. о. во Франции делится на два этапа: на первом (4 года) осуществляется теоретич. обучение с обязательным посещением занятий; на втором (2—3 года) — сдача экзаменов и подготовка к диссертации на соискание учёной степени *агреже* или доктора наук. В связи с тем, что на втором этапе студенты, как правило, работают, продолжительность его часто превышает 3 года.

Во Франции нет стройной системы в присуждении учёных степеней. Учёная степень *бакалавра* присваи-

вается окончившим ср. школу и сдавшим экзамены на получение этой степени в вузе. Степень бакалавра даёт право поступить в высшее уч. заведение. Проучившись год в вузе, студент сдаёт экзамены, дающие ему право продолжать занятия в данном уч. заведении. Далее в течение 2—3 лет студент должен сдать экзамены на получение 3—4 сертификатов, дающих право на учёную степень лиценциата технич., филологич. или других наук. По окончании 1-го этапа студент переходит на 2-й этап, в течение к-рого пишет диссертацию на соискание учёной степени агреже или доктора наук, либо пишет сразу две диссертации на соискание той и другой степени одновременно. Для защиты диссертации на учёную степень агреже требуется получение трёх дипломов, к-рые выдаются после сдачи определённого комплекса экзаменов по профилю специальности соискателя и выполнения работ типа курсовых проектов в сов. вузах. Получивший учёную степень агреже имеет право вести пед. работу в высшей школе (эта степень примерно эквивалентна степени магистра наук в Великобритании и США); степень лиценциата даёт право преподавать только в ср. школе; степень доктора наук — право занимать должности, подлежащие замещению лицами с высшим образованием.

В Италии В. о., как правило, дают ун-ты. Срок обучения в них колеблется от 4 до 5 лет—в зависимости от избранной специальности, по окончании ун-та присваивается учёная степень «лауреа». Все обучающиеся в ун-тах различаются на «основных» студентов, к-рые систематически посещают лекции, сдают экзамены и ежегодно переводятся с курса на курс, и студентов «вне курса», не имеющих материальной возможности планомерно заниматься. Срок обучения для этих студентов значительно больше, чем для «основных», но с них берётся меньшая плата за обучение. Лабораторные занятия в ун-тах проводятся на невысоком уровне и в основном ограничиваются демонстрацией опытов. В процессе обучения студенты не выполняют серьёзных самостоятельных курсовых работ (проектов) и не проходят настоящей производственной практики. В связи с этим для лиц, получивших учёную степень лауреа, созданы дополнительные курсы, именуемые «специализациями», на к-рых в течение 1—3 лет (в зависимости от профиля) выпускники ун-тов углубляют знания по специальности, работают в лабораториях, изучают производство. Эти курсы создаются по заявкам различных крупных фирм и при наличии соответствующих ассигнований. Программа подготовки на курсах определяется занимаемой специалистами должностью и необходимостью изучения секретов и патентов производства, на к-ром им предстоит работать. Окончившие курсы получают хорошую теоретич. и практич. спец. подготовку, примерно эквивалентную подготовке выпускников сов. вузов. Для всех вузов Италии установлено лишь 4 тыс. стипендий, тогда как только в одном Римском ун-те обучается свыше 50 тыс. студентов. Высокая плата за обучение вызывает систематич. забастовки студентов и преподавателей Италии.

В ФРГ свыше 180 вузов (ун-тов, академий, ин-тов, высших школ и семинарий). Срок обучения в вузах 4—5 лет, в медицинских— 6 лет. Зачисление в вузы производится без вступительных экзаменов, кроме муз. и спец. школ иск-ва, где сдаются экзамены по профилирующему предмету. Для поступления в вузы требуется производственный стаж по профилю избранной специальности: в с.-х. вузы — 2 года, технич.— 1 год, мед.— 8 мес., экономич.— 6 мес., строительные — от 3 до 12 мес. Студенты ун-тов по разрешению декана имеют право обучаться одновременно на двух ф-тах. В процессе обучения в вузе студенты сдают экзамены по отдельным предметам в целом (а не по частям курса). Завершается В. о. сдачей гос. экзаменов и защитой дипломной работы или защитой диссертации со сдачей устного экзамена по специальности.

В Бельгии система В. о. включает университетское (наиболее широко развитое), высшее техническое, артистическое и педагогическое образование. Срок обучения в ун-те — от 4 до 7 лет — в зависимости от специальности. Оканчивающие в ун-тах ф-ты медицины и права получают диплом доктора без завершающей дипломной работы, ф-ты прикладных наук — диплом инженера после выполнения дипломного проекта (работы), ф-ты науки, философии и лит-ры — степень лиценциата после завершающей работы по профилю специальности. Высшее технич. образование отличается от университетского более узкой специализацией. Уч. процесс в ун-тах планируется примерно одинаково. На первых двух курсах уч. план унифицирован и имеет небольшое количество вариаций: так, на инженерном ф-те на первых двух курсах два уч. плана — один с математич. уклоном, другой — с химическим. После окончания двух курсов студенты специализируются уже по более узкому профилю. Производственное обучение (не считая экскурсионных практик), как и в большинстве других капиталистич. стран, отсутствует. Уч. год начинается с 1 октября и состоит из 2 семестров.

Своеобразна система В. о. и в странах Латинской Америки. Напр., в Бразилии подготовка специалистов с В. о. осуществляется в основном в ун-тах, в составе к-рых имеются школы различного профиля. Ун-т Сан-Паулу объединяет политехнич., мед., фармацевтич., юридич., агрономич., ветеринарную, философскую и др. школы. Каждая школа осуществляет подготовку по многим специальностям, напр. в политехнич. школе — специальности общего и морского строительства, механич., энергетич., химич., металлургич. и горная; в философской школе — философии, математики, физики, филологии и др. На 3-м курсе осуществляется специализация. Для подготовки специалистов по различным отраслям науки и техники имеются и самостоятельные отраслевые вузы. Срок обучения в ун-тах в основном 5 лет. Уч. год разбивается на 2 семестра: 1-й — с 1 марта по 30 июня и 2-й — с 1 августа по 30 ноября. Лекции преимущественно одночасовые. На экзамены отводится на первых двух курсах по неделе в конце уч. года и на старших курсах — в конце каждого семестра. Лектор, как и во многих др. капиталистич. странах, свободен в выборе материала, поэтому внимание студентов часто акцентируется на темах, отражающих личные интересы лектора, а не основы читаемого им курса. На первых курсах значительное место занимают общенауч. дисциплины, и студенты получают достаточную теоретич. подготовку. На инженерных специальностях нет дипломных проектов, в уч. планах отсутствует также и производственная практика. Поэтому окончившие вузы становятся специалистами с полноценной подготовкой только после стажировки, к-рую проходят иногда и в других странах. Практикуются ежегодные студенческие конкурсы на лучшую самостоятельную исследовательскую работу.

В Японии В. о. строится на базе ун-тов и отраслевых ин-тов или высших школ. Срок обучения от 4 до 5 лет. Примерно 45% уч. времени отводится на общенаучную (включая иностранный яз., спорт и др.) и 55% — на спец. подготовку. Особое значение придаётся религиозному культу. По окончании вуза нек-рые выпускники обучаются дополнительно в течение 2 лет для получения учёной степени магистра наук. Магистры наук имеют достаточно высокий уровень образования и могут в течение 5 лет, выполнив определённую программу, получить учёную степень доктора наук. Требования к этой степени, как правило, ниже требований к учёной степени доктора наук, присуждаемой сов. вузами. В стране организована гос. система

подготовки руководителей предприятий, владеющих совр. средствами управления.

Лит.: Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР, М., 1958; Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции, М., 1957; Калинин М. И., О преподавании основ марксизма-ленинизма в вузах, в его книге: О коммунистическом воспитании Избранные речи и статьи, [М.], 1958, с. 447—455; Елютин В. П., Высшая школа страны социализма, М., 1959; Бутягин А. С. и Салтанов Ю. А., Университетское образование в СССР, М., 1957; Зайченко П. А., Некоторые вопросы дидактики высшей школы, «Уч. зап. Томского гос. ун-та», [т.] 22, Педагогика и психология, Томск, 1953; Зиновьев С. И., Лекция в советской высшей школе, 2 изд., М., 1959; Иванович К. А., Основы обучения и воспитания в с.-х техникумах, М., 1958; К вопросу о методике лекций в высшей школе Очерки (под ред. Н. А. Константинова), М., 1953; Кушков Н. Г., Очерки по истории и теории высшего педагогического образования, ч. 1, Л., 1955 [Ленинградский пед. ин-т им. Герцена, Уч. зап., т. 115]; Менделеев Д. И., Народное просвещение и высшее образование, Соч., т. 23, Л.— М., 1952; Медынский Е. Н., Высшее техническое и сел.-хоз. образование в дореволюционной России, «Высшая техническая школа», 1935, № 4—5; его же, Лекция в педагогическом процессе пед. вуза, «Педагогическое образование», 1933, № 3; его же, Лекция и лекторское мастерство, «Вестник высшей школы», 1945, № 1; Справочник для поступающих в высшие учебные заведения Союза ССР в 1962 г., М., 1962 (издаётся ежегодно); Учебные планы по специальностям высших технич. и сельскохозяйственных учебных заведений, М., 1956; Научные и культурные учреждения Великобритании, Экономико-статистический обзор, М., 1958; Аржанников Н. С., Система инженерно-технического образования в Англии, «Вестник высшей школы», 1958, № 4; Паульсен Ф., Германские университеты, пер. с нем., СПБ, 1904; Пэйн А. Ф., Методика индустриального уклона. Опыт применения общей методики к преподаванию индустриальных предметов в американских школах, пер. с англ., М., 1927; Берри Д., Методика сельскохозяйственного уклона в американских школах, пер. с англ., М., 1926; Ильин Н. Н., Лекционный метод в американских вузах и попытки его усовершенствования, «Советская педагогика», 1945, № 1—2; Высшее образование в СССР, Сб. ст., М., 1961

А. И. Богомолов. Москва.

ВЫСШЕЕ ТЕХНИ́ЧЕСКОЕ УЧЕ́БНОЕ ЗАВЕДЕ́НИЕ (втуз) — см. *Высшие учебные заведения.*

ВЫСШИЕ ЖЕ́НСКИЕ КУ́РСЫ — высшие женские учебные заведения в дореволюционной России. Возникли под влиянием революционно-демократич. движения 60-х гг. 19 в.

В 1863 в ответ на запрос Мин-ва нар. просвещения большинство ун-тов, за исключением Московского и Дерптского, высказалось за предоставление женщинам права на высшее образование. Несмотря на это, по университетскому уставу 1863 доступ в ун-ты женщинам не был разрешён.

Многие рус. женщины получали высшее образование в Цюрихе (Швейцария), где с 1867 был открыт приём женщин в ун-т и политехнич. ин-т. Царское пр-во, встревоженное тем, что женщины, получившие высшее образование в Швейцарии, «не могут возвращаться обратно иначе, как с идеями и направлением, не соответствующим строю», создало комиссию для обсуждения вопроса «о мерах, вызываемых постоянно возрастающим приливом русских женщин в Цюрихский университет и некоторыми прискорбными явлениями в их среде».

Организации В. ж. к. в России предшествовала более чем десятилетняя борьба за создание женских ун-тов, в к-рой приняли участие широкие круги рус. общественности.

Первые В. ж. к. с разрешения пр-ва были открыты в 1869 (Аларчинские в Петербурге и Лубянские в Москве). Одним из этапов борьбы за женский ун-т была организация в Петербурге в 1870 систематических «Публичных лекций» для мужчин и женщин. Эти лекции получили название «Владимирских курсов» по имени Владимирского уч-ща, где они помещались. За деятельностью В. ж. к. был установлен надзор.

В 1872 были открыты Высшие женские мед. курсы при Медико-хирургич. академии в Петербурге и В. ж. к. проф. Моск. ун-та В. Н. Герье в Москве. Открывшиеся

в 1876 в Казани и в 1878 в Киеве В. ж. к. имели по 2 ф-та: физико-математический и историко-филологический. В 1878 в Петербурге кружком прогрессивной интеллигенции во главе с учёным и общественным деятелем А. К. Бекетовым были учреждены Бестужевские В. ж. к. (названы по имени проф. рус. истории К. Н. Бестужева-Рюмина, к-рый по требованию Мин-ва нар. просвещения был их официальным учредителем и возглавлял курсы в 1878—82).

Подавив революционно-демократич. движение 70-х гг., царское пр-во в 1881 предрешило закрытие всех В. ж. к. В 1886 по распоряжению Мин-ва нар. просвещения приём на В. ж. к. был прекращён, и несколько позже они были закрыты. Возрождение В. ж. к. связано с революционным движением конца 19—нач. 20 вв. В Петербурге и в Москве были восстановлены нек-рые В. ж. к., стали открываться новые, однако с целым рядом ограничений. В Петербурге в 1904 открылись Стебутовские высшие женские с.-х. курсы, в 1906 — Женский политехникум, Историко-литературные и юридич. женские курсы Раева, Юридич. курсы Песковской, Естественно-научные курсы Лохвицкой. В Москве были организованы: Историко-филологич. и юридич. курсы Полторацкой, Высшие женские пед. курсы, Высшие женские мед. курсы, Высшие женские с.-х. курсы. В течение 1905—16 В. ж. к. были созданы в Одессе, Харькове, Киеве, Варшаве, Дерпте, Казани, Тифлисе, Новочеркасске, Томске. Курсы не финансировались правительством и существовали на благотворительные средства и плату за обучение.

Значительную роль в развитии женского образования в России сыграли курсы Герье и особенно Бестужевские курсы. Общеобразовательные курсы Герье вначале были двухгодичными, с 1879 был введён трёхлетний, а затем и четырёхлетний срок обучения. Преподавали на курсах профессора Моск. ун-та, в т. ч. выдающиеся рус. учёные В. О. Ключевский, Ф. А. Брединхин, Ф. И. Буслаев, Д. Н. Анучин и др. Попытка добиться для оканчивающих курсы права преподавания во всех классах женских гимназий была отклонена правительством. Хотя курсы давали знания в объёме историко-филологич. ф-та ун-та, выпускницам не присваивалось никакого звания. Как и другие В. ж. к., курсы Герье в конце 80-х гг. были закрыты. В 1900 они открылись в составе трёх ф-тов: историко-филологического, физико-математического и специально математического; в 1906 был создан мед. ф-т.

Бестужевские курсы были первым женским ун-том в России. В состав курсов входили 3 ф-та: словесно-исторический, физико-математический и специально математический, в 1906 открылся 4-й ф-т — юридический. Срок обучения на курсах до 1881 был 3-годичный, а затем 4-годичный. Лекции читали профессора Петербургского ун-та, в частности Д. И. Менделеев, И. М. Сеченов, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Д. Н. Овсянико-Куликовский, О. Ф. Миллер и др. Менее других уч. заведений связанные опекой Мин-ва нар. просвещения курсы имели возможность применять передовые методы преподавания, основанные на самостоятельной работе слушательниц. В 1886—89 приём на курсы был прекращён, но они были единственными В. ж. к., к-рые продолжали работать в эти годы благодаря широкой общественной поддержке. В 1889 пр-во было вынуждено разрешить новый приём слушательниц на курсы, но лишило их автономии, к-рой они пользовались в первые годы; была повышена плата за обучение, слушательницам разрешено проживание только у родных или в общежитии и т. д. После 1905 на курсах была введена предметная система обучения. Число слушательниц на Бестужевских курсах в год их организации — св. 880 чел. (в т. ч. 348 вольнослушательниц), в 1914—

ок. 7 тыс. Выпускницы курсов получали право преподавать в женских ср. уч. заведениях и в младших классах мужских ср. школ.

На В. ж. к. учились многие деятельницы революционного движения, напр., на Бестужевских курсах — Н. К. Крупская, А. И. Елизарова-Ульянова, П. Ф. Кудели, К. Н. Самойлова, участница трёх революций Л. А. Фотиева, один из организаторов Болгарской компартии Н. Благоева и др. Многие курсистки участвовали в народовольческом движении и в первых марксистских кружках. Из среды слушательниц В. ж. к. вышло немало замечательных деятелей науки и искусства, в т. ч. действительный член АН СССР П. Н. Полубояринова-Кочина, чл.-корр. АН СССР В. Пигулевская, писательница А. Караваева и др.

После Вел. Окт. социалистич. революции, когда женщины получили широкий доступ во все вузы, В. ж. к. как особый тип вуза перестали существовать.

Лит.: Лихачева Е., Материалы для истории женского образования в России, [кн.] 2, СПБ, 1893; Некрасова Е., Из прошлого женских курсов, М., 1886; Высшие женские курсы в С.-Петербурге. Краткая историч. записка 1878—1903 гг., 3 изд., [СПБ], 1903; Мижуев П. Г., Женский вопрос и женское движение, СПБ, 1906; Кудрявцева А. А. и Цветаева Е. М., Высшие женские Голицинские сельскохозяйственные курсы, «Вестник высшей школы», 1958, № 10; Боброва Л. А., «Высшие женские курсы проф. Герье» в Москве (1872—1888), в кн.: Труды Моск. историко-архивного ин-та, М., 1961, № 16.

ВЫ́СШИЕ НАЧА́ЛЬНЫЕ УЧИ́ЛИЩА — учебные заведения России, возникшие по положению 25 июня 1912 взамен 3-и 4-классных городских училищ. В. н. у. состояли из 4 классов с годичным курсом в каждом. Существовали мужские, женские и небольшое число смешанных В. н. у. В них принимались дети в возрасте 10—13 лет. Обучаться в В. н. у. могли дети средних слоёв гор. населения, окончившие нач. школу. В В. н. у. преподавались: «закон божий», рус. язык и словесность, арифметика и начала алгебры, геометрия, география, история России со сведениями из всеобщей истории, естествознание и физика, рисование и черчение, физич. упражнения (а в женских, кроме того, рукоделие). Уч-ся В. н. у., прошедшие курс 1-го и 2-го классов, имели право поступить соответственно во 2-й и 3-й классы ср. общеобразовательных школ (для поступления в 3-й класс требовалась сдача экзамена по иностранным и древним языкам, что нередко служило преградой к продолжению образования в ср. школе). Окончившие В. н. у. обычно поступали в учительские семинарии или технич. училища.

При В. н. у. иногда имелись дополнительные классы или курсы: пед., с.-х., ремесленные, бухгалтерские, почтово-телеграфные и др., с 1- или 2-летним сроком обучения. На 1916 было 1573 В. н. у. Существовали до Вел. Окт. социалистич. революции.

ВЫ́СШИЕ ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЕ КУ́РСЫ — стационарные курсы, готовившие преподавателей для средних общеобразовательных и профессиональных учебных заведений. В дореволюционной системе нар. образования преподаватели ср. школы комплектовались непосредственно по окончании ун-та без какой-либо спец. подготовки (исключение составляли: *Главный педагогический институт* в Петербурге и историко-филологич. ин-ты в Петербурге и Нежине). К В. п. к. относились женские (фребелевские) курсы, двухгодичные пед. курсы при 6 уч. округах для окончивших ун-ты. В СССР В. п. к. организовывались до 1930 при нек-рых вузах для лиц, окончивших эти вузы. В течение 1—2 лет слушатели В. п. к. изучали психологию, педагогику, методику преподавания спец. дисциплин. Предшественниками В. п. к. были организованные Наркомпросом РСФСР в 1920 краткосрочные 4-месячные курсы по повышению квалификации преподавателей школ 2-й ступени. В течение последующих лет курсы

реорганизовывались, усиливалась установка на подготовку преподавателей пед. дисциплин. В 1921 продолжительность курсов была 1 год. С 1922 они получили наименование — Высшие науч.-пед. курсы; на их базе в 1924 возникли Высшие науч.-пед. курсы при пед. ф-те 2-го МГУ, они готовили не только преподавателей педагогики и методик отдельных предметов для ср. пед. уч. заведений, но и научные кадры; курсы работали до 1933. Активное участие в работе В. п. к. принимали П. П. *Блонский* и А. Г. *Калашников*. В 1944 В. п. к. возобновили свою деятельность при Моск. гос. пед. ин-те им. В. И. Ленина и просуществовали до 1952.

В 20-е годы В. п. к. были созданы при Ленинградском технологич. ин-те (1921—30), при Московском высшем технич. училище (1924—29), при Ленинградском сельскохозяйственном ин-те (1925—29), при Сельскохозяйственной академии им. К. А. Тимирязева (1924—29), при Высших художественно-технич. мастерских (1926—27). В. п. к. при Ин-те нар. х-ва им. Г. В. Плеханова (1925—29) готовили пед. кадры для уч. заведений Центросоюза, в дальнейшем они были преобразованы в Высший пед. ин-т прикладной экономики и товароведения, к-рый функционировал до 1935. В 1938—40 В. п. к. работали при Моск. ин-те сов. кооперативной торговли со сроком обучения от 6 месяцев до 1 года. С 1944 по 1959 в системе Центросоюза в Москве В. п. к. выпускали преподавателей для техникумов и школ потребкооперации.

ВЫ́СШИЕ УЧЕ́БНЫЕ ЗАВЕДЕ́НИЯ (вузы) — осуществляют подготовку специалистов высшей квалификации для различных отраслей народного хозяйства, науки и культуры, а также научно-педагогических кадров через аспирантуру.

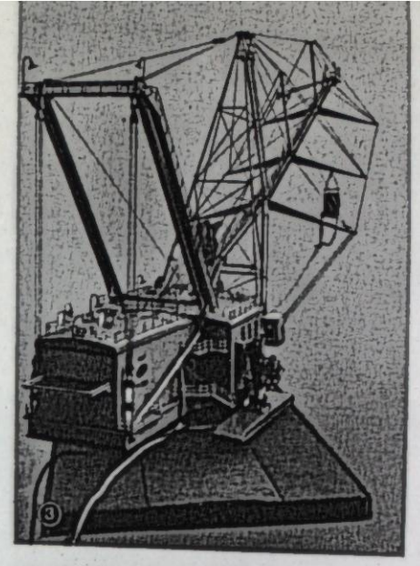
Основной задачей сов. вузов является подготовка разносторонне образованных специалистов, воспитанных на основе марксистско-ленинского учения, овладевших глубокими теоретич. и практич. знаниями, способных творчески развивать науку, технику и культуру (см. *Высшее образование*). Вузы СССР выполняют н.-и. работы, способствующие решению задач коммунистич. строительства, повышают квалификацию специалистов с высшим образованием, распространяют науч. и политич. знания среди широких масс трудящихся.

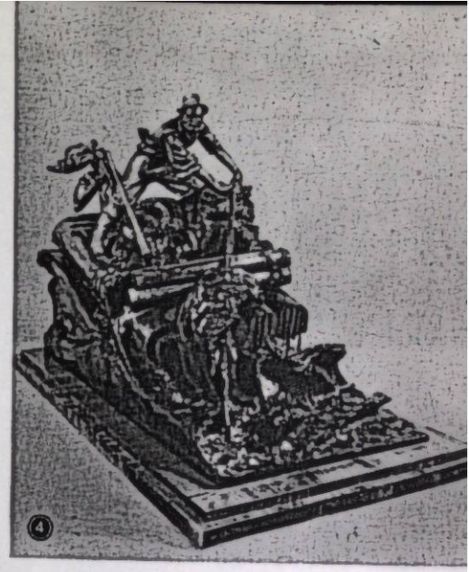
Первыми высшими школами на территории СССР были Икалтойская, Гремская и Гелатская академии в Грузии (12 в.). В 1579 была открыта Вильнюсская академия (наделённая университетскими правами и привилегиями, но служившая гл. обр. интересам католич. церкви), в 1631 — *Киево-Могилянская академия*, в 1687 — *Славяно-греко-латинская академия* в Москве.

В конце 17 — нач. 18 вв. в связи с экономич. развитием России и необходимостью подготовки специалистов для нужд гос-ва открылся ряд спец. уч. заведений высшего (для того времени) типа: в 1701 — *Школа математических и навигацких наук* в Москве, в 1715 — Морская академия в Петербурге, в 1725 — *Академический университет* при Академии наук в Петербурге. В 1755 по инициативе и плану М. В. Ломоносова в Москве был основан ун-т (см. *Московский университет имени М. В. Ломоносова*). В 1773 открылось Горное уч-ще в Петербурге (ныне Горный ин-т), в 1779 — Землемерное уч-ще в Москве (ныне Моск. ин-т геодезии, аэрофотосъёмки и картографии), в 1798 — Медико-хирургич. академия в Петербурге (ныне Военно-мед. академия).

В нач. 19 в. были созданы: Дерптский (ныне Тартуский) ун-т (1802), Лесной ин-т в Петербурге (1803), Казанский (1804), Харьковский (1805) ун-ты, Лазаревский ин-т восточных языков в Москве (1814), Ин-т инженеров путей сообщения и *Главный педагогический институт* в Петербурге (1816), Технологический

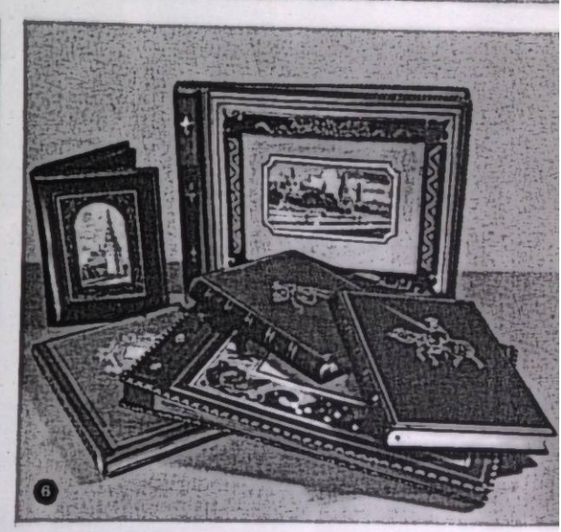




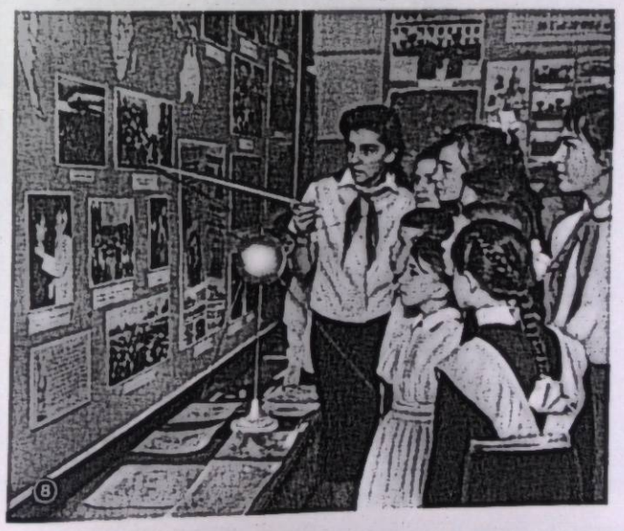


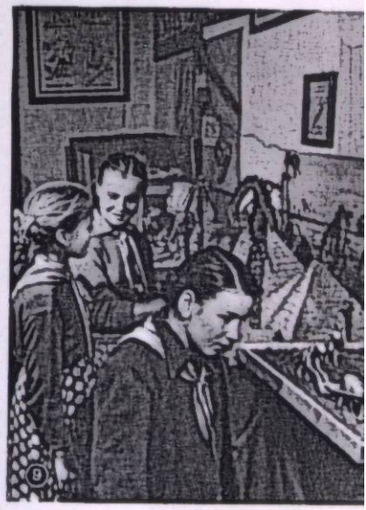












К ст. Выставка детского творчества. 1. На 11-й Всесоюзной выставке изобразительного творчества детей. Москва. 2. На выставке детского творчества. Ташкент. 3—6. Работы советских детей, отмеченные на Всемирной выставке в Брюсселе: 3. Действующая модель шагающего экскаватора. 4. «Плотогон с реки Черемош». Дерево. 5. «Ремесло бессмертно». Литьё. 6. Художественные переплеты. К ст. Выставки школьные. 7. В ленинском уголке школы села Шушенское. Красноярский край. 8. На выставке, посвящённой покорению космоса, в 144-й московской школе. 9. У стендов исторического кружка в школе села Березники. Закарпатская область.

ин-т в Петербурге (1828), *Московское высшее техническое училище* (1830).

Наступившая после разгрома восстания декабристов (1825) политич. реакция затормозила развитие вузов. Была отменена автономия, к-рой пользовались ун-ты с нач. 19 в. (см. *Университетская автономия*); закрыт Виленский ун-т (1832). В последующие десятилетия было открыто всего несколько вузов: Ин-т гражданских инженеров в Петербурге (1832), Киевский ун-т (1834), ветеринарные ин-ты в Дерпте (1848) и Харькове (1851), консерватория в Петербурге (1852).

Революционно-демократич. движение 60-х гг. 19 в., отмена крепостного права, развитие промышленности способствовали открытию значительного количества вузов: Рижский политехнич. ин-т (1862), Петровская земледельческая и лесная академия под Москвой (1865, ныне Сельскохозяйственная академия им. К. А. Тимирязева), Новороссийский ун-т в Одессе (1865), Историко-филологич. ин-т в Петербурге (1867) и др. По уставу 1863 ун-там была возвращена автономия.

Реакция 70—80-х гг. вновь приостановила развитие вузов. По уставу 1884 была отменена автономия, студенты лишены права создавать свои организации и т. д. Однако и в этот период были открыты отдельные вузы — Харьковский технологич. ин-т (1885), Томский ун-т (1888), Екатеринославский горный ин-т (1889) и др., а также *высшие женские курсы*.

Революционное движение конца 19— нач. 20 вв. оживило деятельность высшей школы. Были разрешены студенческие организации (кружки, кассы взаимопомощи, выборный старостат, общие собрания), введена выборность ректора и деканов. Были созданы новые вузы: Киевский (1898), Петербургский (1902) и Донской (в Новочеркасске, 1909) политехнич. ин-ты, получившие по тому времени хорошее оборудование; Томский технологич. ин-т (1900), Саратовский ун-т (1909), ок. 30 высших женских курсов, среди к-рых преобладали курсы университетского типа. Основываются пед. вузы: на базе Высших женских курсов – Женский пед. ин-т в Петербурге (1903), Пед. академия в Петербурге (1908), *Педагогический институт имени Шелапутина* в Москве (1911). В 1908 в Москве на частные и общественные средства был открыт Народный ун-т А. Л. Шанявского (см. *Шанявского университет*). Гос. вузы не удовлетворяли действительных потребностей страны в специалистах и по-прежнему оставались недоступными для широких нар. масс. В 1914/15 уч. г. в России насчитывалось всего 105 вузов (127,4 тыс. студентов), к-рые были расположены гл. обр. в Петрограде, Москве, Киеве, Харькове.

Вел. Окт. социалистич. революция коренным образом изменила систему обучения в вузах, классовый и нац. состав студенчества. Советское пр-во поставило перед вузами задачу подготовки высококвалифицированных специалистов из трудового народа для работы в различных отраслях нар. х-ва, науки, культуры. Для подготовки рабочей и крестьянской молодёжи к поступлению в вузы были открыты рабфаки (см. *Рабочий факультет*), сыгравшие значительную роль в изменении классового состава студенчества (напр., в 1925—26 выпускники рабфаков составляли 40% всех принятых в вузы). Для организации новых вузов использовались все возможности; часто вузы создавались на базе *учительских институтов* и ср. спец. уч. заведений.

В 1918 по инициативе В. И. Ленина в Москве была открыта Горная академия с тремя ф-тами: горным, геологоразведочным и металлургическим. Особое внимание уделялось ун-там как научным, учебным и культурно-просветительным центрам.

В 1918 в соответствии с декретом, подписанным В. И. Лениным, был создан ун-т в Нижнем Новгороде

(ныне г. Горький). Открыты: Днепропетровский, Воронежский, Иркутский, Тбилисский, Туркестанский (в Ташкенте, с 1920— Среднеазиатский, ныне Ташкентский) ун-ты; в 1919 — Бакинский (впоследствии Азербайджанский) и Латвийский (как Высшая школа Латвии) ун-ты, в 1920 — Ереванский и Уральский ун-ты, в 1921 — Белорусский ун-т. Одновременно стали создаваться и др вузы. Уже в 1922/23 уч. г. в стране насчитывалось 248 вузов (216,7 тыс студентов). В 1928—30 в целях приближения технич. вузов (втузов) к промышленности они были переданы в ведение промышленных наркоматов.

К концу первой пятилетки, в 1931/32 уч. г., количество вузов в стране достигло 701 (405,9 тыс. студентов). В этот период достаточно чётко определились основные отрасли высшего образования в СССР (см статьи, посвящённые отдельным отраслям высшего образования, напр. *Геологическое образование*, *Педагогическое образование* и др.).

На базе крупных многофакультетных вузов в нач. 30-х гг. были созданы отраслевые вузы, напр. на базе Московской горной академии — горный, геологоразведочный, нефтяной и торфяной ин-ты, ин-т стали и ин-т цветных металлов и золота; на базе Московского высшего технич. уч-ща — механико-машиностроительный, аэромеханич., инженерно-строительный, энергетич. и химико-технологич. ин-ты. Были открыты горные и металлургич ин-ты и ф-ты в Сибири, Донбассе и др. районах страны; авиационный и станко-инструментальный ин-ты в Москве; Ростовский ин-т с.-х. машиностроения, Бежицкий машиностроительный, Харьковский авиационный ин-ты, химико-технологич. ин-ты в Москве, Киеве и др. городах, а также ин-ты пищевой и лёгкой промышленности. Значительно расширилась сеть ин-тов ж.-д. транспорта, открылись ин-ты водного транспорта и ин-ты связи (Днепропетровский ин-т железнодорожного транспорта, Одесский и Горьковский ин-ты инженеров водного транспорта и др.). Наряду с отраслевыми открываются и политехнич. ин-ты (напр., в Куйбышеве и Ереване).

В 1930 организуются строительные и архитектурные вузы, среди них Московский архитектурный ин-т.

На базе ун-тов в нач. 30-х гг. было организовано более 40 различных вузов, в т. ч. пед., мед., экономич. и др. Отдельные ф-ты Московской с.-х. академии им. К. А. Тимирязева были преобразованы в ин-ты механизации и электрификации сельского х-ва, инженеров водного х-ва, рыбной промышленности и х-ва. В 1938 был утверждён типовой устав вуза, определивший его структуру и содержание работы.

В 1940/41 уч. г. в вузах СССР обучалось 811,7 тыс. студентов, из них на дневных отделениях — 558,1 тыс., на вечерних — 26,9 тыс. и на заочных — 226,7 тыс. чел. Выпуск специалистов в 1940 составил 126,1 тыс. чел.

Вел. Отечеств. война нанесла значительный ущерб сов. вузам. Разрушенные войной вузы частично были перебазированы, остальные быстро восстанавливались. В 1943/44 уч. г. открылось более 50 вузов, среди них Пензенский политехнический, Омский машиностроительный, Челябинский и Чкаловский мед. ин-ты и др.

В послевоенный период с 1945 по 1962 открыты ун-ты: Башкирский (в Уфе), Дагестанский (в Махачкале), Дальневосточный (во Владивостоке), Кишинёвский, Кабардино-Балкарский (в Нальчике), Киргизский (во Фрунзе), Мордовский (в Саранске), Таджикский (в Душанбе), Туркменский (в Ашхабаде), Новосибирский; политехнич. ин-ты: Алтайский (в Барнауле), Воронежский, Казахский (в Алма-Ате), Карагандинский, Кировский (заочный), Комсомольский-на-Амуре (вечерний), Красноярский, Рижский, Таджикский (в Душанбе) и Ульяновский; индустриальные



К ст. Высшие учебные заведения. 1. Здание Московского университета им. М. В. Ломоносова на Ленинских горах. 2. Университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы в Москве. Занятия по русскому языку. 3. Московский энергетический институт. Занятия в ТЭЦ. 4. Московское высшее техническое училище им. Н. Э. Баумана. В лаборатории подъёмно-транспортных машин. 5. Томский политехнический институт им. С. М. Кирова. В лаборатории ядерной физики. 6. Азербайджанский медицинский институт им. Н. Нариманова в Баку. На лекции по анатомии. 7. Ленинградский институт инженеров железнодорожного транспорта им. В. Н. Образцова. В тепловозной лаборатории. 8. Студенты московских вузов едут на целину. 9. Ярославский педагогический институт им. К. Д. Ушинского. Тренировка гимнастов в зале спортивного корпуса. 10. Студенты в альпинистском лагере «Белый Кал» Ставропольского края. 11. Студенческий хор Ленинградского политехнического института им. М. И. Калинина.

ин-ты: Норильский (вечерний) и Павлодарский; Восточно-Сибирский технологич. ин-т (в Улан-Удэ), Рижский ин-т инженеров гражданского воздушного флота, Уральский электромеханич. ин-т инженеров ж.-д. транспорта (в Свердловске), Белорусский ин-т нар. х-ва, Акмолинский и Тюменский с.-х. ин-ты; Актюбинский, Андижанский и Кемеровский мед. ин-ты; Магаданский, Камчатский (в Петропавловске-на-Камчатке), Карачаево-Черкесский (в Карачаевске) и Туркменский (в Чарджоу) пед. ин-ты, Новосибирская консерватория и др. В 1962 организованы вузы по радиоэлектронике и электронной технике. В ряде вузов созданы новые ф-ты: электрофизич., физико-энергетич., автоматики и вычислительной техники и др. Новые вузы, как правило, открываются в соответствующих их профилю промышленно-экономич. центрах.

За годы Сов. власти вузы созданы во всех союзных республиках (см. таблицу).

	1914/15 уч. г.		1962/63 уч. г.	
	число вузов	контингент студентов (в тыс.)	число вузов	контингент студентов (в тыс.)
СССР, всего	105	127,4	738	2943,7
В том числе:				
РСФСР	72	86,5	426	1827,0
Украинская ССР . .	27	35,2	133	517,6
Белорусская ССР . .	—	—	25	75,7
Узбекская ССР . . .	—	—	29	126,5
Грузинская ССР . . .	1	0,3	18	65,9
Казахская ССР . . .	—	—	32	98,0
Азербайджанская ССР	—	—	12	45,1
Литовская ССР . . .	—	—	11	33,3
Молдавская ССР . .	—	—	6	24,8
Латвийская ССР . .	1	2,1	10	27,4
Киргизская ССР . .	—	—	8	23,1
Таджикская ССР . .	—	—	7	22,0
Армянская ССР . . .	—	—	11	25,9
Туркменская ССР . .	—	—	4	14,8
Эстонская ССР . . .	4	3,3	6	16,6

Нек-рое сокращение количества вузов в 50-е гг. объясняется слиянием небольших вузов с крупными, располагающими лучшей лабораторной базой и научно-пед. кадрами. Учительские ин-ты реорганизованы в пед. вузы или объединены с ними. Нек-рые пед. ин-ты влиты в ун-ты; на базе ряда пед. ин-тов созданы ун-ты.

В 1963 в СССР насчитывалось 738 вузов (в т. ч. 19 заочных и 8 вечерних), кроме того, 335 вечерних и 545 заочных ф-тов и отделений, имеющих свои филиалы и учебно-консультационные пункты, преимущественно на крупных предприятиях и стройках. Для студентов-заочников младших курсов открыты общетехнич. и общенаучные ф-ты с 3-годичным сроком обучения, позволяющие воспользоваться системой очных занятий для прохождения наиболее сложных общетеоретич. дисциплин. Наибольшее распространение эти ф-ты получили в Украинской ССР, где в 1962 было 65 общетехнич. и 55 общенаучных ф-тов (см. *Вечернее обучение*, *Заочное обучение*). В 1963 в вузах обучалось 2,9 млн. студентов, из них в системе дневного обучения с отрывом от работы ок. 1,3 млн., без отрыва — св. 1,6 млн. чел. По данным за 1962/63 уч. г., 42% студентов составляли женщины (в вузах здравоохранения, физич. культуры и спорта — 86%, в вузах просвещения, иск-в и кинематографии — 79%).

Выпуск специалистов в 1962 составил 316,6 тыс. чел., из них вузами дневной системы обучения подготовлено 195,1 тыс. чел., заочной — 99,0 тыс., вечерней — 22,5 тыс. За 1959—65 вузы подготовят 2,3 млн. специалистов.

В вузах в 1962 работало ок. 180 тыс. научных работников, из них более 37% женщин, обучалось св. 36 тыс. аспирантов, из них с отрывом от производства 23,1 тыс.; ежегодно заканчивает курс аспирантуры ок. 4 тыс. чел.

Вузы делятся на 3 основные группы: *университеты*, *политехнические и индустриальные институты* и отраслевые ин-ты; нек-рые вузы называются высшими училищами (Московское высшее технич. уч-ще имени Н. Э. Баумана), *академиями* Московская с.-х. академия им. К. А. Тимирязева), *консерваториями* и т. д. Университеты преимущественно готовят специалистов по гуманитарным и естественнонаучным специальностям, а также инженерные и педагогические кадры; в политехнических институтах, играющих роль технич. ун-тов, сосредоточена подготовка инженерных кадров различного профиля; в отраслевых ин-тах готовятся специалисты для определённой отрасли нар. х-ва или культуры (инженеры, агрономы, экономисты, врачи, учителя, художники и др.). Структура и содержание работы вузов определены «Положением о высших учебных заведениях СССР», утверждённым постановлением Совета Министров СССР от 25 марта 1961 г. Во главе вуза стоит *ректор*. Учебной и науч. работой вуза руководят *проректоры*. Вузы состоят из *факультетов*, возглавляемых *деканами*, к-рые избираются закрытым голосованием сроком на 3 года. В каждом вузе имеется совет, в состав к-рого входят ректор, проректоры, деканы, *заведующие кафедрами*, *профессора*, *доценты*, представители общественных организаций и студенчества вуза, а также соответствующих отраслей нар. х-ва и культуры. Учебно-методич. и н.-и. работа по одной или нескольким смежным дисциплинам осуществляется *кафедрами*.

Вузы организуют уч. процесс по уч. планам и программам, к-рые разрабатываются ведущими учёными, обсуждаются советами вузов и утверждаются *Министерством высшего и среднего специального образования СССР*. Крупнейшие вузы страны работают по индивидуальным планам, позволяющим осуществлять подготовку специалистов на основе передового опыта сложившихся в этом вузе науч. школ. Уч. планы и программы вузов строятся с учётом экономич., нац. и культурных интересов союзных республик; высшее с.-х. образование, кроме того, осуществляется с учётом зональных особенностей. Отличительной чертой уч. процесса в вузах СССР является тесная связь теории с практикой. В соответствии с законом «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) в вузах проведена большая работа по соединению обучения с производительным трудом; студенты младших курсов технич. и нек-рых др. вузов совмещают обучение по дневной, вечерней или заочной системе с работой на производстве; на старших курсах всех вузов введена производственная работа (или практика) от ½ до 1 года. Наиболее тесное сочетание обучения с производительным трудом осуществляется в *заводах-втузах*. Срок обучения в вузах — от 4 до 6 лет (преимущественно 5 лет).

Посещение занятий в вузах обязательное. *Академический год* состоит из 42 уч. недель и делится на два *семестра* — осенний и весенний. После каждого семестра проводится экзаменационная сессия, на к-рую отводится 2—4 недели, на сессию выносится не более 5 *экзаменов* (см. также *Курсовая система обучения*). Недельная нагрузка студентов обязательными уч. занятиями (*лекциями*, *практикумами*, *семинарами*) ограничена 24—30 часами, включая факультативные дисциплины. На первых трёх курсах, как правило, изучаются общенауч. и общеинженерные дисциплины, на базе к-рых на старших курсах осуществляется специализация в определённой области науки и техники. Большинство

лекционных курсов сопровождается лабораторными, семинарскими и другими практич. занятиями. Помимо обязательных дисциплин, в уч. планах предусмотрены *факультативные курсы* (в объёме до 6 час. в неделю), позволяющие студентам углубить и расширить знания по избранной специальности. Во втузах большое значение имеют *курсовые проекты*, в гуманитарных — курсовые работы. Курс обучения заканчивается сдачей гос. экзаменов или защитой *дипломных проектов* (работ); в ун-тах наряду с гос. экзаменами защищаются и дипломные работы. Лучшие курсовые работы, удовлетворяющие требованиям дипломных работ, в пед. вузах разрешается защищать взамен гос. экзаменов по соответствующим дисциплинам.

Значительное развитие получила н.-и. и проектно-конструкторская работа студентов; за лучшие работы ежегодно присуждаются медали. Почти в каждом вузе имеется *научное студенческое общество*, где студенты под руководством профессоров и преподавателей изучают отдельные науч. проблемы, реферируют новые науч. работы, занимаются экспериментальными исследованиями в лабораториях и т. д. Это позволяет выявить наиболее способных к н.-и. работе студентов.

Наряду с учебно-воспитательной работой профессорско-преподавательский состав ведёт большую н.-и. работу. При вузах создаются проблемные лаборатории для решения важнейших задач науки и техники. Н.-и. работа вузов координируется научно-технич. советами соответствующих мин-в и ведомств и Мин-ва высшего и среднего спец. образования СССР, результаты её публикуются в науч. журналах и спец. изданиях.

Сов. вузы стремятся к развитию дружеских связей с вузами всех стран мира, организуют международные совещания и встречи учёных, обмениваются науч. лит-рой и т. д. Выдающиеся зарубежные учёные, прогрессивные и общественные деятели состоят почётными профессорами и докторами сов. вузов. Сов. учёные избраны почётными профессорами и докторами вузов многих зарубежных стран. В 1960 при Советском комитете солидарности стран Азии и Африки, Союзе советских обществ дружбы и культурной связи с зарубежными странами и ВЦСПС для подготовки нац. кадров стран Азии, Африки и Латинской Америки в Москве создан *Университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*.

В ряде вузов (МГУ, Ун-те дружбы народов им. П. Лумумбы, Московском автодорожном ин-те, Азербайджанском ин-те нефти и газа и др.) для студентов-иностранцев открыты спец. подготовительные ф-ты для овладения рус. яз. и знаниями в объёме сов. ср. школы. В СССР обучаются студенты и аспиранты почти из всех стран мира. Обмен студентами осуществляется с США, Великобританией, Францией, Италией, Федеративной Республикой Германии и другими странами Европы, Азии, Америки и Африки.

Работа вузов направляется и координируется республиканскими мин-вами (гос. комитетами) высшего и среднего спец. образования с учётом нац. особенностей и потребностей нар. х-ва республики в специалистах. Общее руководство высшей школой осуществляет Мин-во высшего и среднего специального образования СССР.

В СССР право поступления в вузы гарантировано всем гражданам независимо от пола, расы, национальности, вероисповедания, социального происхождения и имущественного положения. Действуют единые правила приёма, учитывающие специфику той или иной отрасли образования и нац. особенности республик и автономных областей. В вузы принимаются лица в возрасте до 35 лет (в вечерние и заочные вузы и ф-ты без ограничения возраста), имеющие законченное среднее образование. Все поступающие в вузы держат вступительные конкурсные экзамены по родному яз. и лит-ре, по одному из иностранных яз., а также по предметам, наиболее близким к избранной специальности, напр., в технич. ин-тах — по математике и физике, в химико-технологич.— по математике, физике и химии, на филологич. ф-тах — русскому (родному) яз. и лит-ре, истории и т. д. При поступлении в вузы иск-в и физкультурные ин-ты, кроме экзаменов по общеобразовательным предметам, сдаётся экзамен по специальности. При поступлении в заочные и вечерние вузы (отделения, ф-ты) экзамен по иностранному яз. не сдаётся. Приём в вузы обычно производится в августе, а в заочные и вечерние вузы с сезонным характером работы — в разные сроки с октября по февраль.

Нек-рыми преимуществами при зачислении в вуз пользуются лица, имеющие стаж практич. работы (в вечерние и заочные вузы — лица, работающие по специальности), участники Вел. Отечеств. войны и демобилизованные из Сов. Армии. Промышленным предприятиям, стройкам, колхозам, совхозам и др. предоставлено право направлять на обучение в вузы на общих основаниях лучших производственников с выплатой им стипендии за счёт предприятия с тем, чтобы по окончании вуза они возвращались на свои предприятия. Приём иностранных граждан производится как в индивидуальном порядке, так и на основе соответствующих договоров и соглашений о культурном и экономич. сотрудничестве между СССР и др. странами. Согласно Декларации прав человека, ратифицированной Верховным Советом СССР в 1962, все иностранные граждане, постоянно проживающие на территории СССР, поступают в вузы на общих основаниях.

Обучение в вузах бесплатное. Подавляющее большинство студентов (73%) получает гос. *стипендию*. Студентам, направленным в вузы предприятиями, совхозами и колхозами, размер стипендии повышается на 15%, студентам-отличникам — на 25%. Студентам-отличникам и аспирантам, проявившим себя в научной работе, назначается стипендия имени выдающихся гос. деятелей и крупнейших отечественных учёных (стипендии им. В. И. Ленина, Д. И. Менделеева, Н. Е. Жуковского и др.). Иногородние студенты обеспечиваются общежитием. Студенты бесплатно пользуются вузовскими б-ками, лабораториями, материалами для лабораторных работ любых видов, физкультурным инвентарём и т. д. (см. *Бесплатность обучения*). Профсоюзные *студенческие организации* оказывают студентам помощь в приобретении путёвок в дома отдыха, в организации различных туристич. походов и т. д.

Большое развитие вузы получили и в других социалистич. странах, где они, как и в СССР, находятся в ведении гос-ва. Открыты новые ун-ты и отраслевые ин-ты, позволяющие готовить специалистов в соответствии с потребностями нар. х-ва и культуры. Перестроена вся система обучения в вузах, к-рая теперь обеспечивает подлинно науч. подготовку специалистов. Большое внимание уделяется изучению общественных наук — философии, политич. экономии, истории и др., введена производственная практика. Студентами вузов стали дети рабочих, крестьян и трудовой интеллигенции; женщины обучаются наравне с мужчинами; обучение бесплатное, студенты обеспечиваются гос. стипендией, общежитием.

Новые вузы создаются в странах, освободившихся от колониальной зависимости (Индия, Бирма, Камбоджа, Гвинея и др.). СССР оказывает помощь этим странам в строительстве вузов. С помощью СССР построены Бомбейский технологич. ин-т в Индии, Рангунский технологич. ин-т в Бирме, политехнич. ин-т в Конакри (Гвинея) и др.

Вузы в капиталистич. странах разнотипны по своему характеру. Наряду с государственными во многих странах имеются вузы, принадлежащие частным лицам, крупным монополиям, религиозным и др. общинам, в связи с чем устанавливаются соответствующие требования к поступающим и определяется подготовка специалистов. Обучение платное. Поэтому в вузах в основном обучается молодёжь из имущих классов. Стипендии назначаются небольшому кругу студентов; нередко назначение на стипендию связывается с выполнением студентами ряда обременительных условий.

Сведения о зарубежных вузах см. в статьях *Высшее образование, Университет* и статьях, посвящённых нар. образованию в отдельных странах, напр. *Австрия, Болгария* и др.; о сов. и зарубежных ун-тах — в спец. статьях о них, напр. *Берлинский университет имени Гумбольдта, Московский университет имени М. В. Ломоносова*; о политехнич. и отраслевых вузах СССР — в статьях: *Авиационные институты, Автомобильно-дорожные институты, Библиотечные институты, Военно-учебные заведения, Водного транспорта высшие учебные заведения, Геодезические институты, Геологоразведочный институт, Гидромелиоративные институты, Гидрометеорологические институты, Горные институты, Гражданского воздушного флота институты, Железнодорожного транспорта институты, Землеустроительный институт, Зоотехнические, молочные и ветеринарные институты, Инженерно-строительные институты, Инженерно-физический институт, Инженерно-экономические институты, Искусств институты, Историко-архивный институт, Кинематографии институт, Киноинженеров институт, Консерватории, Кораблестроительные институты, Лёгкой промышленности институты, Лесотехнические и лесохозяйственные институты, Литературный институт, Машиностроительные и механические институты, Медицинские институты, Металлургические и горнометаллургические институты, Механизации и электрификации сельского хозяйства институты, Нефтяные институты, Педагогические институты, Пищевой промышленности институты, Полиграфические институты, Политехнические и индустриальные институты, Радиотехнические институты, Рыбной промышленности институты, Связи институты, Сельскохозяйственные институты, Театральные институты, Текстильные институты, Торгово-экономические институты, Торфяные институты, Физико-технический институт, Финансово-экономические институты, Физической культуры институты, Химико-технологические институты, Художественно-промышленные училища, Художественные институты, Экономические институты, Энергетические институты, Электротехнические институты, Юридические институты.*

Лит. см. при статьях *Высшее образование, Заочное обучение* и статьях об отдельных отраслях высшего образования, напр. *Педагогическое образование* и др.

С. И. Зиновьев. Москва.

ВЫСШИЙ КОММУНИСТИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ПРОСВЕЩЕНИЯ (ВКИП) — научно-учебное заведение, готовившее научных работников и преподавателей педагогических дисциплин для вузов и руководящих работников системы народного образования. Основан в Москве по постановлению Совета нар. комиссаров РСФСР от 23 окт. 1931. Срок обучения — 3 года. Во ВКИП принимались лица со стажем пребывания в ВКП(б) не менее 7 лет (для рабочих — 5 лет), обладавшие знаниями в объёме вуза (педвуза и комвуза) и имевшие опыт преподавательской или культурно-просветительной и руководящей работы. ВКИП разрабатывал методич. и пед. проблемы, принимал к защите диссертации. Ин-т имел 4 отделения: педагогическое, педологическое, оргплановое и политехническое. ВКИП издавал науч. работы, проводил доклады, лекции для работников школ, изучал и обобщал опыт работы в области просвещения и т. д. При ВКИП в 1933 был организован Центральный н.-и. ин-т педагогики (ЦНИИП). В 1938 ВКИП был закрыт.

ВЫШНЕГРАДСКИЙ. Николай Алексеевич (5. XII. 1821—19. IV. 1872) — русский педагог. Активно содействовал развитию женского общего и пед. образования, доступного для различных сословий. Окончил (1845) Главный пед. ин-т в Петербурге. С 1849—профессор педагогики в этом ин-те. В 1845—51—преподаватель рус. словесности в петербургской Ларинской гимназии; с 1853—инспектор классов Павловского женского ин-та. С 1858 возглавлял петербургские женские уч. заведения. По проекту В. в 1858 впервые было открыто женское училище для приходящих девиц (Мариинское). По образцу этого училища были открыты училища в Вильно, Гродно, Минске, Саратове и др. городах. В. разработал устав, к-рый лёг в основу деятельности всех Мариинских училищ (переименованы в 1862 в Мариинские женские гимназии). В. — основатель одного из первых рус. пед. журн. «Русский педагогический вестник» (1857—61), составитель первой рус. программы по педагогике. В 1867 В. под давлением реакционных кругов был отстранён от активной пед. деятельности.

Соч.: О специально-педагогических учебных заведениях, в кн.: Акт 25-летнего юбилея Главного пед. ин-та, СПБ, 1853; Об основных предметах первоначального образования, в кн.: Опыты историко-филологических трудов студентов Главного пед. ин-та шестого выпуска, СПБ, 1852.

ВЬЕТНАМ (Viêt-nam) — страна в Юго-Восточной Азии, на Индокитайском п-ове. Площадь—328 тыс. км². Население — 29,6 млн. чел. Гос. язык — вьетнамский. В результате победы Национальной народно-демократич. революции 2 сент. 1945 была создана Демократическая Республика Вьетнам (ДРВ). В 1946—54 вьетнамский народ вёл войну за независимое демократич. гос-во. В соответствии с Женевскими соглашениями (1954) В. временно разделён демаркационной линией, проходящей несколько южнее 17° с. ш. На территории к северу от неё распространяется власть правительства ДРВ. Территория к югу от демаркационной линии контролируется правительством т. н. республики Вьетнам, придерживающимся проамериканской ориентации. Площадь ДРВ — 157 тыс. км²; население — 15,9 млн. чел. (1960). Столица — г. Ханой. Имеются 2 автономных нац. округа: Тхай-Мео и Вьетбак. Площадь Южного Вьетнама — 171,7 тыс. км²; население — 13,7 млн. чел. (1959). Административный центр — г. Сайгон.

Просвещение. До 1945 население страны было фактически лишено права на образование, 95% его было неграмотным, количество уч-ся в нач. школе не превышало 1,5% населения, в средней — 0,026%, в высшей школе обучались единицы. Обучение шло в отрыве от нац. интересов, воспитание детей осуществлялось в духе колониализма и феодализма.

Демократическая Республика Вьетнам. С первых дней существования ДРВ нар. правительство стало последовательно осуществлять демократизацию просвещения. Характер образования определён следующим образом: оно должно быть национальным, научно-обоснованным и народным. В Конституции ДРВ, принятой в ноябре 1946, утверждены равные права всех граждан в области культуры, право нац. меньшинств на образование на родном яз., равноправие женщин в области образования, бесплатное обязательное обучение на родном яз. для всех уч-ся. Уже в первые годы существования ДРВ была проведена большая работа по ликвидации неграмотности. В сентябре 1945 издан декрет о создании управления образованием взрослых и ликвидацией неграмотности. В декабре 1946 количество грамотных увеличилось до 2,5 млн. чел. За время войны с колонизаторами (1946—54) это количество возросло до 10 млн. чел., а к началу 1959 ликвидировало свою неграмотность 93,4% лиц в возрасте от 12 до 50 лет. Руководство нар. образованием осуществляет Мин-во просвещения.

В 1950—51 проведена реформа системы просвещения. Создана единая девятилетняя школа, состоящая из трёх ступеней. В 1956 проведена новая реформа школы и установлена единая десятилетняя школа, призванная готовить работников, овладевших социалистич. идеями, культурой, готовых служить борьбе за построение социализма и нац. объединение. В основу обучения положен принцип связи теории с практикой и соединения образования с производительным трудом. Школа делится на 3 ступени: 1-я ступень — 4 года, 2-я — 3 года и 3-я — 3 года. В 1956/57 уч. г. в общеобразовательной десятилетней школе занималось 952 485 чел., из них в школах 1-й ступени обучалось 852 676 детей, в школах 2-й ступени — 90 198 детей, в школах 3-й ступени — 9611 детей. В 1957/58 уч. г. число уч-ся составляло 1008 тыс. чел., в 1958/59 уч. г.— 1117 тыс. чел., в 1959/60 уч. г. оно достигло 1522 тыс. чел. При школах работают дополнительные классы для дошкольников, к-рые в 1956/57 уч. г. посещало 600 тыс. детей, в 1958/59 уч. г.— 800 тыс., в 1959/60 уч. г.— ок. 1 млн. детей. Имеются школы для нац. меньшинств. Наряду с гос. школами имеются общественные школы, организуемые и поддерживаемые населением. Все они работают по единым гос. программам. В нач. школе изучаются: родной яз., арифметика, история, география, гигиена, с. х-во. В число основных предметов изучения в ср. школе входят: родной яз., иностранный яз., математика, физика, химия, история, география, естествознание, философия, экономика, с. х-во. Кроме того, выделяется время для ручного труда, рисования, музыки, физич. воспитания, домоводства (для девочек). Быстро растёт число учителей. В 1954/55 уч. г. было 16,7 тыс. учителей, в 1956/57 уч. г.— св. 20 тыс., в 1959/60 уч. г. их число превысило 43 тыс. чел.

Большое внимание уделяется обучению взрослых и поднятию культурного уровня народа. 3-летний план реконструкции, развития экономики и культурного развития (1958—60) поставил задачей поднять культурный уровень рабочих, крестьян и особенно руководящих кадров и лиц, работающих в основных производственных отраслях. Конференция по образованию в июне 1959 постановила рассматривать дополнительное образование как первостепенную неотложную задачу. Конференция коммунистов — работников просвещения в ноябре 1959 также отметила исключительную важность дополнительного образования в период социалистич. строительства. В период с 1954 по 1959 курсы дополнительного обучения закончило св. 1 млн. чел.

Специалистов средней квалификации для строительства, гидротехники, горного дела, металлургии, текстильной и химич. пром-сти, транспорта, связи, культуры, здравоохранения и т. д. готовят ср. проф. школы. В 1956 их было 8 с числом уч-ся 3750 чел., в 1956/57 уч. г.— 13 школ (свыше 10 тыс. уч-ся), в 1959/60 уч. г.— 38 с числом уч-ся св. 18 тыс.

Подготовка учителей ведётся в пед. училищах, на пед. курсах, в пед. ин-тах в Ханое и Вине, в Ханойском ун-те.

В ДРВ имеется 8 вузов: ун-т, два пед. ин-та, медико-фармацевтич., политехнич., художеств., с.-х. и финансово-экономич. ин-ты. В 1959/60 уч. г. в них обучалось 8 тыс. студентов. Кроме того, ок. 1 тыс. студентов обучалось в зарубежных вузах.

В Ханое находятся Центральная б-ка, Историч. музей и Музей народно-освободительной армии.

Южный Вьетнам. Существующая система образования была установлена декретом от 27 авг. 1949 с последующими дополнениями и изменениями. Руководит образованием Мин-во нац. просвещения. Согласно закону от 20 янв. 1952, возраст обязательного обучения — с 6 до 14 лет, однако минимальная продолжительность обязательного обучения ограничивается всего лишь тремя годами. В нек-рых отсталых районах обязательное обучение ограничивается 9-месячными краткосрочными курсами.

Система образования включает 5-летнюю нач. школу (возраст обучения 6—11 лет) и 7-летнюю ср. школу (возраст обучения 11—18 лет). Нач. школа делится на 2 ступени — 3-летнюю элементарную и 2-летнюю высшую начальную. Сельские нач. школы имеют, как правило, 3-летний курс обучения и дают образование в меньшем объёме, чем городские 5-летние школы. Уч. планы и количество часов установлены спец. декретом от 15 сен. 1949. Правительство ставит себе целью ограничить «необузданное стремление к получению высшего, начального и среднего образования» и сделать элементарную школу школой ремесленного ученичества без достаточной общеобразовательной подготовки. В уч. план нач. школы включаются: родной яз., арифметика, история, география, мораль, граждановедение, практич. знания, ручной труд, физич. воспитание. Имеется значительное количество частных школ. В 1959/60 уч. г. было 4418 гос. нач. школ, в к-рых обучалось св. 1 млн. чел., 1714 частных нач. школ с 225,8 тыс. уч-ся, 368 гос. и частных ср. школ с 160,5 тыс. уч-ся. Нек-рые частные школы получают гос. субсидии.

Проф. образование осуществляется в 12 нач. школах-мастерских, 7 ср. проф. школах и различных проф. курсах.

Подготовка учителей ведётся в нац. нормальной школе в Сайгоне, готовящей учителей нач. школы, и высшей пед. школе в Сайгоне, готовящей учителей ср. школы. Высшая пед. школа имеет отделения вьетнамского языка и лит-ры, математики, иностранных языков, а также естественнонаучное отделение. Крупнейшие из 6 вузов — ун-ты в Сайгоне и Хуэ, в к-рых учились в 1959/60 уч. г. 9,2 тыс. студентов. В Сайгоне находятся Нац. б-ка, Нац. музей. *Ю. И. Бирилко.* Москва.

ВЮРЦБУРГСКАЯ ШКОЛА — идеалистическое направление в исследовании мышления, возникшее в начале 20 в. как реакция на сенсуалистическую и *ассоциативную психологию.* Основателем В. ш. был профессор Вюрцбургского ун-та О. Кюльпе (Külpe), создавший в 1896 психологич. лабораторию и руководивший ею до 1909. Философские взгляды Кюльпе эволюционировали от позитивизма маховского типа к критич. реализму как новой разновидности субъективного идеализма. Представителями В. ш. были К. Марбе (Marbe), Н. Ах (Ach), А. Мессер (Messer), К. *Бюлер* и др. Методом исследования мышления в В. ш. было утончённое *самонаблюдение* — «систематическая экспериментальная интроспекция» (Ах). Правильное положение о качественном отличии мышления от ощущений и представлений было развито В. ш. в идеалистич. теорию «безобразного мышления» как якобы чисто духовного акта, оторванного от чувственной основы (восприятий, представлений) и речи, лишённого всякого материального носителя и ускользающего даже от интроспекции. В. ш. поставила важную проблему движущих сил и детерминации мышления, но решить её на основе идеалистич. теоретич. предпосылок и интроспективного метода не смогла. Результаты исследований В. ш., вопреки желаниям исследователей, доказали неадэкватность и бесплодность интроспективного метода в психологии.

Лит.: Новые идеи в философии. Сб. 16. СПБ, 1914, с. 43—108.

ВЮРЦБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (Баварский университет имени Юлия Максимилиана) — один из старейших ун-тов Германии. Основан в г. Вюрцбурге в 1582 в составе 4 ф-тов: богословского, философского, юридического и медицинского. Со времени своего основания ун-т находился под полным контролем ордена иезуитов и до падения ордена в 1773 не смог развернуть сколько-нибудь значительной науч. работы. Оживление работы В. у. происходит в нач. 19 в. Ун-т теряет свой узкоклерикальный характер. В 1803 при участии приглашённого из Мюнхена философа Ф. Шеллинга была проведена реорганизация ун-та. Особую популярность приобрёл мед. ф-т В. у., при к-ром еще в 1724 был открыт анатомич. театр, а в дальнейшем ряд других ин-тов и клиник. Мед. ф-т пользовался международной известностью и привлекал студентов из Прибалтики, Венгрии, Чехии, Швейцарии, Франции. Во 2-й пол. 19 в. здесь работали Р. Кёллинкер и Р. Вирхов. В 1911/12 уч. г. более половины студентов В. у. училось на мед. ф-те. Видные учёные рабо-

тали и на других ф-тах: естествоиспытатель Э. Геккель основал здесь свою школу; в В. у. работал физик В. Рентген, видные лингвисты, археологи и др. В В. у. ведутся исследования в области ядерной физики. Имеется бетатрон. В 1961 В. у. включал 5 ф-тов: богословский, юридич. и политич. наук, философский, мед., естественных наук. В 1960 в В. у. было 6160 студентов. Библиотека ун-та, сильно пострадавшая во время 2-й мировой войны, насчитывает 400 тыс. книг.

О. А. Коган. Москва.

ВЯЗЕМСКАЯ, Любовь Орестовна (3.XI.1869 — 1958) — советский педагог и методист английского языка, доктор педагогических наук, профессор. В 1901 окончила Кембриджский ун-т, а затем 2-й Моск. гос. ун-т. Пед. деятельность начала в 1902 преподавательницей англ. яз. в женской гимназии в Москве. С 1924 вела научно-пед. работу в Моск. ин-те инженеров ж.-д. транспорта. В 1938—57 — начальник кафедры иностранных языков этого ин-та.

Разрабатывала проблемы методики преподавания англ. яз. в технич. школах и технич. высших уч. заведениях.

Соч.: Английский язык для рус. технических школ, 2 изд., М.— Л., 1930; Английский язык для взрослых. Техника устной и письменной речи, М.— Л., 1930; Английская хрестоматия по дорожным машинам, М.— Л., 1932 (совм. с др.).

«ВЯСЁЛКА» («Радуга») — журнал для детей младшего школьного возраста. Орган ЦК ЛКСМ Белоруссии и Белорусского республиканского совета пионерской организации им. В. И. Ленина. Выходит с апреля 1957 в Минске на белорус. яз. 1 раз в месяц. Печатаются небольшие рассказы, стихи, сказки, загадки, весёлые игры и забавы. Много красочных иллюстраций. На страницах «В.» помещаются лучшие образцы детского художественного творчества: рисунки, стихи, рассказы. Активное участие в журнале принимают белорус. писатели: М. Т. Лыньков, А. И. Якимович, И. А. Брыль и др.

ГАБДУ́ЛЛИН, Малик [р. 1(14).V.1915] — советский филолог и педагог, доктор филологических наук, действительный член АПН РСФСР (с 1959). Член Коммунистической партии с 1940. В 1935 окончил ф-т языка и лит-ры Казах. пед. ин-та им. Абая. Научно-пед. деятельность начал в 1939 младшим науч. сотрудником Казах. филиала АН СССР. Директор Казах. пед. ин-та им. Абая в Алма-Ате.

Г. разрабатывает вопросы истории казах. фольклора и лит-ры. Автор учебника по казах. лит-ре для ср. школы (ч. 1—2, 8 изд., 1959), пособий для пед. ин-тов: «Казахское народное поэтическое творчество дооктябрьского периода» (автореферат, 1957), «Фольклор казахской литературы» (1958) и др., а также ряда критич. статей о творчестве виднейших казах. писателей и по вопросам просвещения и работы школы.

ГАБО́Н (Gabon), Габонская Республика,— государство в Западной Африке. Площадь — 267 тыс. км². Население — 500 тыс. чел. (1962). Столица — г. Либревиль. Гос. язык — французский.

Просвещение. Длительное колониальное господство Франции в Г. (с 1888 до 1960) привело к крайне низкому жизненному и культурному уровню страны. Первые нач. школы были открыты в 1863 в Либревиле католич. и протестантскими миссиями. Лишь в 1944 была создана первая высшая нач. школа, преобразованная в 1958 в лицей. Школьная система создавалась по типу французской, без учёта местных условий. Преподавание велось на франц. яз. Программы и учебники — французские. В 1959 был принят закон об обязательном нач. обучении, к-рый фактически не проводится в жизнь. Св. 30% детей возраста обязательного обучения не охвачено школой. После провозглашения независимости (август 1960) политика габонского правительства носит открыто профранцузский характер. Подавляющее большинство специалистов, работающих в стране, французы. Система образования остаётся прежней, т. е. строится по образцу французской. Нар. образованием ведает Мин-во просвещения, возглавляемое инспектором, назначаемым франц. правительством. Уч. программы французские. Образование в значительной степени финансируется из фондов франц. правительства. Ок. половины школ — частные, организуемые католич. или протестантскими миссиями. Дошкольных учреждений нет. Обучение в нач. и ср. гос. школах бесплатное.

В 1961 в 511 нач. школах обучалось 63 857 чел., в 21 ср. школе было 2519 уч-ся. В 1952 в Либревиле было создано 5-летнее пед. училище, готовящее учителей для нач. школ. Созданы женские пед. курсы (гос.) и мужские (частные). В 1961 в пед. уч. заведениях было 460 уч-ся.

Проф. образование развито очень слабо. В стране ощущается острый недостаток в квалифицированных кадрах. В Либревиле работает 4-летний технич. коллеж. Есть с.-х. школа и школа лесоводства. В 1961 в проф.-технич. уч. заведениях было лишь 343 уч-ся. Высших уч. заведений нет. В 1960 в вузах Франции обучалось 119 студентов из Г.

ГАЙТИ (Haiti), Республика Гаити,— государство в Вест-Индии, расположенное в западной части острова Гаити. Площадь — 27,8 тыс. км². Население— 4,3 млн. чел. (1961). Столица — г. Порт-о-Пренс. Гос. язык — французский.

Просвещение. Официально обязательное и бесплатное нач. обучение детей с 7 до 14 лет установлено ещё конституцией 1874 и подтверждено последующими конституциями. Однако тяжёлое экономич. положение страны препятствует осуществлению обязательного обучения: не хватает школ, особенно в удалённых горных районах. Ок. 85% населения неграмотно.

Возраст	Год обучения
24	19
23	18
22	17
21	16
20	15
19	14
18	13
17	12
16	11
15	10
14	9
13	8
12	7
11	6
10	5
9	4
8	3
7	2
6	1
5	
4	
3	

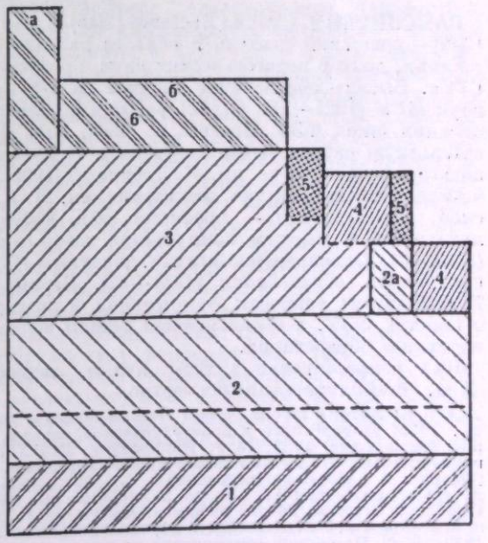


Схема системы народного образования Гаити: *1* — дошкольные учреждения; *2* — начальная школа, *2а* — высшая начальная школа; *3* — средняя школа; *4* — профессиональные школы; *5* — нормальные школы; *6* — высшая школа: *а* — медицинский, *б* — другие факультеты и высшие учебные заведения.

Для детей от 3 до 6 лет существует небольшое количество дошкольных учреждений, гл. обр. частных. Нач. школы — 6-летние. В них преподаются: франц. яз., арифметика, история Г., география Г., всеобщая география, естествознание, мораль, религия, граждановедение, гигиена, рисование, сольфеджио, ручной труд и с.-х. работы, иностранный яз. (английский или испанский). В сельских школах рекомендуется уделять больше внимания с.-х. практике и ручному труду.

В 1959 в 1494 нач. школах обучалось ок. 238,5 тыс. чел. На базе 6-летней нач. школы работают 3-летние высшие нач. школы и 7-летние ср. школы (лицеи и колледжи). Окончание последнего класса ср. школы даёт право на поступление во все вузы, в то время как окончание 6 классов даёт возможность поступить только в высшую школу счетоводства, военную или фармацевтическую школу. Большинство ср. школ частные. В 1959 в 72 ср. школах обучалось св. 14 тыс. чел. По окончании нач. школы можно поступить в 3-летнюю проф. школу, 3-летнюю высшую нач. с.-х. школу или 3-летнюю школу домоводства. Окончание высшей нач. школы или трёх классов ср. школы даёт право на поступление в 3-летнюю торговую школу, школу медицинских сестёр, школу, готовящую обслуживающий персонал гостиниц. Учителей нач. школ готовят 3-летние нормальные школы, в к-рые принимаются лица, окончившие 4 класса ср. школы или 3-летнюю высшую нач. школу. Учителей ср. школы готовит высшая нормальная школа при ун-те, в к-рую можно поступить по окончании 7-го класса ср. школы. Нормальных школ 4 с 311 уч-ся.

В Порт-о-Пренсе находится ун-т (ф-ты: юридич., мед., зубоврачебный), в к-ром в 1960 обучалось 963 студента. К вузам относятся также политехнич. школа в Порт-о-Пренсе и две юридич. школы — в городах Кап-Аитьен и О-Ке. В Порт-о-Пренсе находится наиболее крупная б-ка Г.— Национальная (осн. в 1939, 40 тыс. тт.). Б-ка ун-та насчитывает 7 тыс. тт. В Порт-о-Пренсе имеется Нац. музей (осн. в 1932), музей народов Г. (осн. в 1949), Художественный центр (осн. в 1944).

Р. Б. Иоффе. Москва.

ГАЙСИНО́ВИЧ, Самуил Евсеевич [3(16).II.1901—14.V.1939]— советский деятель в области народного образования, доктор педагогических наук, профессор, член ГУСа. Высшее образование получил на ф-те общественных наук МГУ (1921—25). С 1921 работал в области организации школ ФЗУ Москвы и Моск. обл. Преподавательскую работу начал доцентом в Индустриально-педагогическом ин-те им. К. Либкнехта (1926), а затем в Академии коммунистич. воспитания им. Н. К. Крупской, впоследствии — профессор, зав. кафедрой политехнизма в Высшем коммунистич. ин-те педагогики (1932—37). Одновременно был зам. директора Н.-и. ин-та политехнич. образования (1931—37). Первые работы Г. посвящены вопросам организации и преподавания в школах ФЗУ, а в дальнейшем общим вопросам политехнич. образования.

Был репрессирован в годы культа личности Сталина. Реабилитирован посмертно.

Соч.: Летняя школа, в сб.: Летняя школа в фабзавуче, М., 1926; Политехнизм и политехнические навыки, «Жизнь рабочей школы», 1929, № 8; Наркомпрос, ВСНХ и ЦИТ о политехнизме, «На путях к новой школе», 1929, № 3; «Динта» (Фашизм в рабочем образовании), Х., 1929; Проблема индустриального педагога, «Жизнь рабочей школы», 1930, № 1; Проблема качества нового рабочего, там же, № 4; Производство и формы производственного обучения, «Робітнича освіта», 1930, № 6; Принципы организации политехнического обучения, [М.], 1931; Содержание и организация трудовой политехнической подготовки в ФЗС, М.— Л., 1931, и др.

Лит.: Крупская Н. К., Пед. соч. в 10 тт., т. 4, М., 1959, с. 205, т. 10, М., 1962, с. 370—72; Первый Всероссийский съезд по политехническому образованию. Доклады, прения, резолюции и др. мат-лы, М.—Л., 1931 (см. указатель).

ГАЛА́НИН, Дмитрий Дмитриевич [р. 19(31).III.1886] — советский физик-методист, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1944). В 1910 окончил физико-математич. ф-т Моск. ун-та. В том же году начал пед. деятельность преподавателем физики в женских гимназиях в Москве и работу в лаборатории проф. П. Н. Лебедева. С 1921 вёл пед. работу в вузах. Работа по методике физики началась с конструирования физич. приборов, руководства комиссиями наркомата просвещения и Мин-ва просвещения РСФСР, утверждающими образцы приборов. Руководил отделами методики физики в н.-и. ин-тах политехнич. образования, ср. школы и Ин-те школ. С 1934—52 (с перерывами) заведовал кафедрой физики и читал лекции по методике физики в Моск. обл. пед. ин-те. С 1944 по 1954 заведовал естественнонаучным сектором и был старшим научным сотрудником Научно-исследовательского ин-та методов обучения АПН.

Г. разрабатывает вопросы методики преподавания физики в ср. школе.

Соч.: Физический кабинет в начальной школе, 3 изд., М., 1928; Физический эксперимент в школе, тт. 1—5, М., 1934—38 (в соавторстве с др.); Физика и военная техника, М., 1945; Состояние методики физики и задачи политехнического обучения, «Изв. АПН», 1959, в. 106.

ГАЛЛЮЦИНА́ЦИЯ (от лат. (h)allucinatio — бред, грёзы) — мнимое восприятие, т. е. восприятие, возникающее без реально существующего в данный момент раздражителя и принимаемое за образ реального предмета; важный признак многих психич. заболеваний. Г. не следует смешивать с *иллюзиями*, свойственными нормальному восприятию. Согласно учению И. П. Павлова, в основе Г. лежит патологич. инертность (застойность) раздражительного процесса в нек-рых участках коры больших полушарий головного мозга на фоне неполного торможения всей остальной коры (т. н. фазовое состояние); при этом интенсивность раздражения в области к.-л. анализатора (органа чувств) может быть доведена до степени реального ощущения. В зависимости от того, в области какого анализатора возник застойный очаг возбуждения, Г. могут быть зрительными, слуховыми, обонятельными, вкусовыми, тактильными. Наблюдаются и сложные Г., когда больной не только видит несуществующего человека, но и слышит его голос, чувствует пожатие его руки и т. д. При различных заболеваниях преобладает то одна, то другая форма Г. Зрительные Г. чаще всего наблюдаются при острых психозах инфекционного и интоксикационного происхождения. Слуховые Г. более характерны для шизофрении (т. н. голоса).

В детском возрасте Г. необычайно ярки. При шизофрении у маленьких детей преобладают зрит. Г., у детей старшего возраста — чаще слуховые. Нередко Г. возникают у детей при инфекциях и интоксикациях. При психозах инфекционного происхождения на фоне помрачённого сознания у ребёнка возникают страшные фантастич. образы животных, насекомых, людей и т. п. Дети беспокойны, прячутся от кого-то, плачут, ищут защиты. Г. в виде целых картин или сцен (пожар, буря и др.), всегда одинаковых, предшествуют у нек-рых эпилептиков припадку.

Появление Г. у ребёнка в большинстве случаев указывает на серьёзные нарушения в психич. сфере и требует немедленной консультации и помощи психиатра. В зависимости от формы психич. заболевания галлюцинирующим детям назначается спец. лечение — снотворные, дезинтоксикационные, успокаивающие и др. средства. Во время Г. больные требуют самого тщательного и непрерывного наблюдения, ласкового и спокойного подхода.

Лит.: Симсон Т. П., Шизофрения раннего детского возраста, М., 1948; Гиляровский В. А., Учение о галлюцинациях, М., 1949; Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, М., 1955.

Е. М Лубоцкая-Россельс. Москва.

«ГАЛЧЁНОК» — многокрасочный художественный детский журнал. Выходил в Петербурге в 1911—13 один раз в неделю (в 1911 № 1—8, в 1912—52 номера, в 1913—50 номеров). В журнале печатались повести и рассказы (в большинстве своём приключенческие), стихи и поэмы, научно-популярные очерки из области физики и естествознания, полезные сведения о выдающихся людях и событиях («Газета Галчёнка»), ноты, шарады, загадки на сообразительность, юмористич. рисунки. В числе сотрудников состояли: С. М. Городецкий, А. И. Куприн, А. Н. Толстой, художники — А. Н. Бенуа, И. Билибин, композитор А. К. Лядов. В качестве приложений давались детские книги с рассказами и сказками.

ГАЛЬ (Gal), Роже (р. 1906) — французский педагог. В 1936—38 участвовал в проведении исследований по профессиональной ориентации уч-ся. После освобождения Франции от гитлеровской оккупации Г. был секретарём комиссии *Ланжевена*, разрабатывавшей план реформы школьного образования, советником Мин-ва нац. образования по *психотехнике*. Г. руководит н.-и. работой во франц. Нац. пед. ин-те, является председателем международной ассоциации по распространению методов «активного воспитания» (см. *Новое воспитание*), членом руководящего бюро ин-та педагогики ЮНЕСКО.

Соч.: L'orientation scolaire, [nouv. éd.], P., 1955; La réforme de l'enseignement et les classes nouvelles, P., 1947; Histoire de l'éducation, [4 éd.], P., 1961; Où en est la pédagogie?, [P., 1961].

ГА́НА (Ghana), Республика Гана,— государство в Западной Африке. Площадь—ок. 238 тыс. км². Население — 7,1 млн. чел. (по уточнённым данным, 1960). Столица — г. Аккра. Гос. язык — английский.

Просвещение. Первые школы на территории Г. созданы миссионерами в 19 в. В период колониального господства Великобритании на территории Г. развитие просвещения шло очень медленно. Лишь в 1925, когда под влиянием освободительного движения была введена первая конституция, издан закон об оказании финансовой помощи миссионерским школам и об организации гос. нач. школ. В колониальный период всё обучение проводилось на англ. яз., изучались чужие страны, дети не знали ни истории, ни географии родной страны. После провозглашения независимости Г. (1957) нар. образование в стране стало развиваться быстрыми темпами. В 1961 введено обязательное бесплатное нач. обучение. Управление нар. образованием децентрализовано; вся территория Г. разделена на 5 самостоятельных уч. округов. Вводится преподавание на родном яз., меняется содержание обучения, изменяются программы школы с тем, чтобы африканские дети имели возможность изучать родную страну. Наряду с общеобразовательными уч. заведениями создаются проф. школы, готовящие нац. кадры. Нач. школы — 6-летние, для детей 6—12 лет. В деревне обучение мальчиков и девочек совместное, а в крупных городских школах—раздельное. В нач. школе преподаются: родной язык, ручной труд, санитария и гигиена, в деревне большое внимание уделяется изучению с. х-ва. В 1960/61 уч. г. в нач. школах было 478 тыс. уч-ся (из них 166 тыс. девочек). После окончания нач. школы уч-ся могут поступить в 4-летнюю промежуточную школу, дающую гл. обр. практич. подготовку. Промежуточная школа имеет несколько циклов: с.-х., домоводческий, изобразительных искусств и ремёсел. В 1960/61 уч. г. в промежуточных школах обучалось 157 тыс. чел. (из них 42 тыс. девочек). Ср. школа — 6-летняя. В неё принимаются по конкурсным экзаменам лица, проучившиеся два года в промежуточной школе. Обучение в ср. школе носит академич. характер и имеет целью подготовку уч-ся к поступлению в вузы. В ср. школе изучаются: родной яз., англ. яз. и лит-ра, математика, физика, химия, история, граждановедение, география, биология, иностр. яз., рисование, физич. культура, музыка. В 1960/61 уч. г. в ср. школах было 16,1 тыс. уч-ся (из них 2,9 тыс. девочек).

В Г. имеются гос. 5-летние технич. училища (отделения: строительное, инженерное, коммерческое, домоводческое) и гос. 4-летние проф. школы (отделения — строительное и инженерное). В них в 1959 обучалось 4563 уч-ся. В эти училища и школы принимаются лица, окончившие промежуточную школу. Для подготовки учителей нач. и промежуточных школ имеются пед. училища с 4-летним курсом обучения на базе промежуточной школы и 2-годичным курсом обучения на базе ср. школы. В 1960/61 уч. г. в пед. училищах было 4,4 тыс. уч-ся. Учителей ср. школ готовят пед. отделения вузов. Ганский ун-т (находится близ Аккры, основан в 1948 как университетский колледж, в 1961 преобразован в ун-т) имеет 7 ф-тов: изобразительного искусства, богословский, экономич., социологич., естественный, с.-х., пед. В 1960/61 уч. г. в нём обучалось 609 студентов. Ун-т точных наук в Кумаси (основан в 1951 как технологич. колледж, в 1961 преобразован в ун-т) также имеет 7 ф-тов: с.-х., коммерч., инженерный, фармацевтич., естественнонаучный, обществоведческий и пед. В 1960/61 уч. г. в нём обучалось 533 студента.

Ганский библиотечный совет объединяет Центральную б-ку Аккры и ряд местных б-к, в к-рых насчитывается 250 тыс. тт. Б-ка Ганского ун-та содержит 140 тыс. тт. В Аккре находится Нац. музей и музей Г.

«ГАНАТЛЕ́БА» («Просвещение») — первый грузинский ежемесячный научно-педагогический журнал. Издавался в Тбилиси в 1908—20. Основателем и издателем его был Л. Г. *Боцвадзе*. «Г.» сыграл большую роль в борьбе против «просветительской» политики царского правительства, за укрепление связи между рус. и груз. народами, за обучение на родном яз. Журнал способствовал развитию груз. пед. мысли, распространению в Грузии передовых пед. идей.

ГА́НДЕР, Владимир Александрович (1864—10.I.1939) — советский тифлопедагог, профессор. С 1898 работал в Воронеже, в 1910—13 — в Харькове в качестве заведующего (инспектора) школой слепых. Особое внимание Г. уделял проф. подготовке уч-ся и устройству окончивших на работу. С этой целью он организовывал мастерские для взрослых слепых, выставки их работ, выпускал листовки, популяризирующие дело обучения слепых, выступал по вопросам профилактики слепоты. Своей деятельностью Г. привлёк внимание общественности: города и земства стали принимать участие в открытии и содержании школ слепых. По его инициативе было построено спец. здание для училища слепых в Воронеже и перестроено здание для училища слепых в Харькове. С 1913 по 1919 работал в Московском училище слепых. С 1918 принимал активное участие во всех мероприятиях Наркомпроса по вопросам обучения и воспитания слепых детей. С 1920 по 1923 — заведующий Московским ин-том слепых. Позднее — член методич. комиссии по разработке программно-методич. вопросов в Наркомпросе. С 1922 руководил кафедрой тифлопедагогики в Пед. ин-те детской дефективности, а затем в Пед. ин-те им. В. И. Ленина. С 1932 по 1939 редактировал в Учпедгизе уч. и пед. лит-ру по дефектологии. Уделял большое внимание изданию для слепых лит-ры и учебников по Брайлю.

Осн. работа Г.— «Первоначальное воспитание и обучение слепых детей» (1934).

Лит.: Марголин З. И., История обучения слепых, М., 1940; Коваленко Н. Б., Лекции по истории тифлопедагогики, Л., 1957.

А. Д. Доброва. Москва.

ГА́НДИ, Мохандас Карамчанд (2.X.1869—30.I.1948)— деятель национально-освободительного движения в Индии, основатель религиозно-философского и общественно-политического учения, ставшего идеологией индийского буржуазного национализма в период широкого антиимпериалистического движения в Индии. Закончив ср. школу, Г. в 1887 отправился в Англию для получения юридич. образования. В 1891 вернулся на родину и занимался адвокатской практикой. В 1893 уехал в Юж. Африку, где возглавил борьбу индийцев-



эмигрантов против их дискриминации, за демократич. права. В этот период находился в переписке с Л. Толстым, к-рого высоко чтил. В Юж. Африке Г. организовал колонии сначала возле г. Дурбана («Феникс»), а затем под г. Иоханнесбургом («Толстой-фарм» — «Ферма им. Толстого»). В этих колониях Г. проводил новые принципы воспитания и обучения детей: жизнь в колонии основывалась на физич. труде и самообслуживании, каждый обучался к.-л. определённому ремеслу, преподавание велось на родном языке, каждый ученик обучался основам своей религии и должен был соблюдать установленные ею обряды. Г. считал «воспитание души» основой воспитания. Это достигалось, по его мнению, внедрением в сознание учеников необходимости самовоздержания (брахмачарии). Решающая роль в воспитании отводилась личному примеру учителя. В 1915 Г. вернулся на родину и вскоре стал одним из видных руководителей нац.-освободительного движения, выдвинув программу массовой борьбы против англ. империализма под лозунгом «сатьяграхи» (букв.—упорство в истине), осн. принципом к-рой являлось «ненасилие». Осуществление «сатьяграхи» Г. связывал с процессом нравственного самоусовершенствования на основе любви, готовности к самопожертвованию, самовоздержания и др. принципов морали.

Большую роль в развитии нац.-освободительного движения и строительстве свободной Индии Г. отводил нар. образованию. Он ратовал за нац. систему просвещения, основанную на родных языках Индии и нац. традициях. В 1920 по инициативе Г. в г. Ахмадабаде был открыт нац. ун-т, идеалом к-рого провозглашалась независимая Индия.

В дальнейшем, особенно с 1937, Г. широко пропагандировал свою систему нар. образования, т. н. основного образования, или нового образования (Basic Education, или New Education). Заявляя, что англ. система образования в Индии подчинена задаче подготовки клерков для колониальных властей, Г. провозглашал целью своей «новой системы просвещения» формирование людей, способных на патриотич. служение во имя «великих идеалов». Как идеолог нац. буржуазии Г. отнюдь не был сторонником к.-л. коренных социальных преобразований, поэтому свою систему образования он объявлял основой «молчаливой социальной революции», к-рая призвана устранить все пороки бурж. цивилизации «без ужаса кровавой классовой борьбы». Исходя из необходимости всестороннего умственного, физич. и нравственного развития человека, Г. выступал за сочетание обучения с физич. трудом. Уч-ся должны участвовать в с.-х. труде и ремесленном производстве — прядении, чесании хлопка, плотничестве, ковроткачестве и т. п. Г. полагал, что таким путём ученики научатся зарабатывать своим трудом и оплачивать стоимость своего обучения. Это, по мнению Г., не только привьёт детям трудовые навыки и частично окупит расходы на образование, но и будет содействовать их умственному развитию. Внедрение в обучение с.-х. труда и ремесла Г. противопоставлял капиталистич. индустриализации, для к-рой, по его мнению, нет почвы в Индии.

Отмечая необходимость религиозного воспитания детей, Г. говорил, что его система образования обучает их «практической религии, религии самопомощи». Немалое внимание уделял Г. эстетич. воспитанию, отмечая, что физич. подготовка и трудовая практика должны идти «рука об руку» с обучением рисованию

и музыке, развивающим у детей художественный вкус и чувство ритма. Основой всякого образования Г. провозглашал преподавание на нац. языках, считал необходимым изучение древней культуры индийского народа, так же как и других народов Азии. Г. был поборником женского образования и просвещения касты «неприкасаемых».

После завоевания независимости Индии пед. идеи Г. нашли своё воплощение в т. н. системе основного обучения. Его гл. цель — привить уч-ся практич. навыки и приучить их к физич. труду посредством обучения таким ремёслам, к-рые содействуют подготовке квалифицированных рабочих для растущей промышленности страны.

Соч.: Towards new education, Ahmedabad, 1956; Basic education, Ahmedabad, [1956]; Educational reconstruction, 4 ed., Sevagram, 1947; в рус. пер. — Моя жизнь, [М.], 1959.

Лит.: Роллан Р., Махатма Ганди, [пер. с франц.], Л.—М., 1924; Намбудирипад Е. М. Ш., Махатма Ганди и гандизм, пер. с англ., М., 1960; Tendulkar D. G., Mahatma. Life of Mohandas Karamchand Gandhi, v. 1—8, [Bombay, 1951—54]; Nanda B. R., Mahatma Gandhi. A biography, L., 1958; [Nair] Pyarelal, Mahatma Gandhi. The last phase, v. 1—2, Ahmedabad, 1956—58.

А. Д. Литман. Москва.

ГАНЁЛИН, Шолом Израилевич [р.19.XI(1.XII).1894] — советский педагог, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1947). В 1921 окончил Петроградскую пед. академию. Пед. деятельность начал в 1916 преподавателем вечерних рабочих курсов. С 1924 ведёт пед. работу в Ленинградском гос. пед. ин-те им. А. И. Герцена.

Г. разрабатывает проблемы теории и истории педагогики.

Соч.: Основные вопросы сов. дидактики, М., 1939; История педагогики, М., 1940 (совм. с др.); Педагогика, М., 1940 (совм. с др.); Вопросы воспитания мышления в процессе обучения, под ред. Ш. И. Ганелина и др., М.—Л., 1949; Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в., 2 изд., М., 1954; Вопросы сознательности усвоения знаний учащимися, под ред. Ш. И. Ганелина и А. И. Сорокиной, М., 1954; Основные вопросы учебно-воспитательной работы в V кл., т. 1—2, под ред. Ш. И. Ганелина и др., М., 1958; Преемственность в обучении и взаимосвязь между учебными предметами в V—VII классах, под ред. Ш. И. Ганелина и др., М., 1961; Дидактический принцип сознательности, М., 1961.

ГАНО́ВСКИЙ (псевдоним — Трудин), Савва Цолович (р. 1897) — болгарский философ-марксист, педагог. Член Болгарской АН (с 1952), проф. Софийского ун-та, с 1959—директор Пед. ин-та Болгарской АН. Получил высшее образование в Софии, изучал философию в Германии (1923—28) и СССР (в Ин-те красной профессуры, 1928—31). С 1914 принимал участие в революционном движении. За участие в борьбе против фашизма неоднократно подвергался преследованиям и арестам.

После освобождения Болгарии (1944) Г. активно участвует в построении социалистич. школы и разработке пед. науки.

Г.—автор ряда пед. трудов: «Педагогический альбом» («Педагогический албум», 1936), «Образование на Востоке» («Образование на Изток», 1937), «Проблемы воспитания» («Проблеми на възпитанието», 1940) и др.; издал книгу «Образованието в Съветския Съюз» (1945), в к-рой знакомит болг. учителей с теорией и практикой обучения и воспитания в сов. школе.

ГА́НСБЕРГ (Gansberg), Фриц (9.IV.1871 — 12.II.1950) — немецкий педагог. С нач. 20 в. выступал с резкой критикой традиционной школы с позиций *свободного воспитания*. По мнению Г., цель воспитания — формирование личности посредством творческого саморазвития, к-рому в значительной степени способствуют эстетич. переживания. В своей школе в Бремене Г. стремился создать условия для развития творческих сил каждого ребёнка. Из методов обучения он выше всего ценил живое слово учителя, образный рассказ, связанный с конкретной ситуацией. Большое значение

Г. придавал изучению родного яз., он создал многочисленные методические пособия, учебники, сборники упражнений по изучению немецкого языка и книги для чтения; его книга «У нас дома» («Bei uns zu Haus») выдержала много изданий. Причисляя себя к сторонникам *трудовой школы*, Г. под трудом понимал, однако, не производительный труд, а активную деятельность учащихся, гл. обр. умственный труд, связанный с овладением знаниями через книгу. Важность собственно трудового воспитания и обучения Г. отрицал.

Соч.: Produktive Arbeit, Lpz., 1909; Demokratische Pädagogik, Lpz., 1911; в рус. пер.— Творческая работа в школе, 2 изд., М., 1920; Педагогика, т. 1—2, П., 1916; Unsere Heimat, Bremen, 1929.

А. И. Пискунов. Москва.

ГАНШИНА, Клавдия Александровна [3(15).VIII.1881—21.X.1952] — советский филолог и методист, доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1945). В 1901 окончила Варшавские пед. курсы иностранных языков. Пед. деятельность начала в 1901 преподавательницей франц. яз. в гимназии. С 1918 вела научно-пед. работу в высшей школе. В 1944—52 — зав. кафедрой иностр. яз. Моск. гор. пед. ин-та им. В. П. Потёмкина.

Г. разрабатывала гл. обр. проблемы методики преподавания франц. яз. в средней и высшей школах.

Соч.: Методика преподавания иностранных языков. Задания 1—16, М., 1930—31; Как научить иностранный язык, М., 1936; Методика преподавания французского языка, М.—Л., 1946; Современный французский язык, М., 1947 (совм. с М. Н. Петерсоном); Французско-русский словарь, 4 изд., М., 1960.

ГА́РВАРДСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т (Harvard University)—старейший университет в США. Основан в 1636 как колледж. Находится в г. Кембридже, близ Бостона (штат Массачусетс). До конца 18 в. гл. место в уч. курсе Г. у. занимали библия и древние языки, с конца 18 в. стали преподаваться также новые языки и математика. Еще в нач. 19 в. колледж представлял собой по существу привилегированную ср. школу. В него принимались обычно уч-ся в возрасте 14 лет. Уч. курс был обязателен для всех. Фактич. превращение колледжа в ун-т произошло в 1-й четверти 19 в., когда к Гарвардскому колледжу были присоединены мед. (осн. в 1810) и юридич. (осн. в 1817) ф-ты. Уч. план был расширен: введено изучение истории, политич. экономии, химии, геологии и других предметов; в связи с этим был частично осуществлён принцип выбора предметов. Со 2-й четверти 19 в. Г. у., в к-ром преподавали видные учёные, напр. поэт и литературовед Г. Лонгфелло (Longfellow), стал центром культурной жизни северо-востока США. Важную роль в развитии Г. у. сыграл амер. педагог Ч. Эллиот (Elliot), с 1869 до 1909 занимавший пост президента ун-та (со времени своего основания Г. у. управляется корпорацией, возглавляемой президентом, и советом попечителей, избираемым всеми выпускниками ун-та). При содействии Эллиота был открыт ряд новых ф-тов. В этот период широкое применение на общеобразовательном курсе получил принцип выбора предметов изучения, ставший с этого времени характерной особенностью Г. у. и других ун-тов и колледжей США; на спец. ф-ты стали приниматься только лица, имеющие степень *бакалавра*. Эту степень даёт общеобразовательный колледж, входящий в состав Г. у. В колледже каждый студент должен изучать лишь четыре предмета в неделю по 3 часа каждый; остальное время он использует на изучение тех предметов, к-рые представляют для него интерес. В состав Г. у., кроме общеобразовательного колледжа (с 4-годичным курсом), входят факультеты: гуманитарных и естественных наук (продолжительность курса — 3—5 лет по окончании колледжа), юридический (3 года), мед. (4 года), здравоохранения (3 года), богословский (3 года), конструкторский

(4 года), гос. управления, практич. администрации (1—3 года), пед. (1—5 лет), отделение прикладной физики и инженерное. Женщины принимаются только на пед. ф-т; желающие изучать другие дисциплины принимаются в Ин-т им. Радклиф, в к-ром преподают профессора Г. у. Кроме того, в состав Г. у. входят: школа гуманитарных и естественных наук, зубоврачебная школа, Ин-т экспериментальной прикладной ботаники, астрономическая и метеорологическая обсерватории, многочисленные клиники, лаборатории (биологич., химич., физич. и др.), музеи — сравнительной зоологии, геологич., минералогич., ботанич. и др. Б-ка Г. у. (осн. в 1638) насчитывает ок. 6,7 млн. книг и брошюр; помимо центрального книжного собрания, имеется 90 отдельных б-к (б-ка редких книг и рукописей, медицинская, китайско-японская и др.). В 1961/62 уч. г. в Г. у. было 11,7 тыс. студентов.

А. А. Нусенбаум. Москва.

ГАРНИЗО́ННЫЕ ШКО́ЛЫ — низший разряд военных учебных заведений в России для детей солдат. Первые Г. ш. основаны Петром I в 1716. Были вновь открыты по уставу 21 сент. 1732. Находились при воинских частях. В Г. ш. принимались мальчики 7-летнего возраста. Их обучали грамоте, арифметике и, в зависимости от профиля Г. ш., «артиллерийской и инженерной науке», «солдатской экзерциции», «художествам и мастерствам, кои армии и полкам потребны» (музыке, игре на флейте и барабане), писарскому делу, слесарным, плотничным, портняжным, сапожным и другим ремёслам. Когда воспитанникам исполнялось 15 лет, их зачисляли в армию. В 1744 к Г. ш. были присоединены *цифирные школы*. Г. ш., сохранив военный характер, просуществовали до конца 18 в.

ГА́РНИШ, Харниш (Harnisch), Христиан Вильгельм (28.VIII.1787—15.VIII.1864)—немецкий педагог, последователь И. Г. Песталоцци. Теолог по образованию, Г. сначала был домашним учителем, а в 1809 стал преподавателем ин-та Пламана в Берлине—первого уч. заведения песталоццианского направления в Германии. С 1812 возглавлял учит. семинарии в Бреславле (Вроцлаве), а с 1822 — Вейсенфельсе. Сторонник рационализма (в начале своей деятельности), Г. в дальнейшем всё более склонялся в сторону официальной религии и *пиетизма*. В 1842 он отошёл от пед. деятельности и стал протестантским священником.

Г.— автор многочисленных пед. трудов, посвящённых подготовке учителей, нар. школе, гимнастике и её преподаванию, а также уч. пособий по геометрии, нем. яз. и другим предметам. Он издавал нем. пед. журналы: «Schulrat an der Oder» («Школьный совет на Одере», 1814 — 20) и «Der Volksschullehrer» («Народный учитель», 1824—28). Г.— организатор Бреславского союза школьных учителей.

Соч.: Deutsche Volksschulen, mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze, B., 1812; Die Weltkunde..., Breslau, 1817; Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen, Breslau, 1819; Handbuch für das Deutsche Volksschulwesen, Breslau, 1820; Der jetzige Standpunkt des gesamten preussischen Volksschulwesens, Lpz., 1844; Die künftige Stellung der Schule..., Erfurt, 1848.

Лит.: Diesterweg F. A. W., Wilhelm Harnisch, «Rheinische Blätter», 1866, Neueste Folge, Bd 7, S. 3—20.

В. А. Ротенберг. Москва.

ГА́РТЛИ, правильнее Хартли (Hartley), Дэвид (30.VIII.1705—28.VIII.1757) — английский психолог, философ-материалист, врач. Образование получил в Кембриджском ун-те. Один из основателей эмпирич. *ассоциативной психологии*. Основной труд — «Размышления о человеке, его строении, его долге и упованиях» («Observations on man, his frame, his duty and his expectations», v. 1—2, 1749). Г. пытался применить принцип механич. причинности к изучению психич. явлений. Причиной их он считал физиологич. процессы — «вибрации» нервной ткани, в результате

к-рых возникает ощущение или движение. Психич. жизнь, по мнению Г., начинается с ощущений (ослабленными повторениями к-рых являются представления и идеи) и элементарных чувствований удовольствия и неудовольствия. Все остальные психич. явления и процессы (вплоть до самых сложных) — только сочетания (ассоциации) ощущений и элементарных чувствований. Движения первоначально непроизвольны, затем с ними ассоциируются представления, к-рые в дальнейшем сами начинают вызывать эти движения, и тогда движения становятся произвольными. Анализ психич. функций сводится у Г. к показу образования ассоциаций в процессе развития ребёнка. Процесс обучения Г. считал целиком построенным на прежнем опыте, понимая его как результат накопления ассоциативных связей. Вслед за Дж. *Локком* Г. решающую роль в формировании человека отводил воспитанию. Его взгляд на знания, мотивы, способности и т. п. как на продукт воспитания был для своего времени прогрессивным. Однако понимание и объяснение этой мысли было механистическим. Материализм Г. был непоследовательным. Г. признавал бога, к-рый, по его мнению, в конечном счёте определяет человеческие действия. Основной задачей воспитания Г. считал выработку определённых моральных и религиозных принципов.

Последователем ассоциативной теории Г. был Дж. *Пристли*.

Лит.: Пристли Д., Избр. соч., М., 1934; Виноградов Н. Д., Д. Гартли и его «Наблюдения над человеком», в сб.: Л. М. Лопатину, М., 1912; Ивановский В., К вопросу о генезисе ассоциационизма, «Уч. записки Императорского Казанского ун-та», год 77-й, книга 9, Казань, 1910; Ribot T., Quid D. Hartley de consociatione idearum senserit, P., 1872; Schönlank B., Hartley und Priestley, die Begründer des Associationismus in England, Halle, 1882; Warren H. C., A history of the association psychology, L., 1921.

ГАУДИГ (Gaudig), Гуго (5.XII.1860—2.VIII.1923)— немецкий педагог, создатель *педагогики личности*. Пед. деятельность начал в 1887 учителем реальной гимназии в г. Гера, в 1896 стал директором женской гимназии в Галле. С 1900 по 1923 руководил женской гимназией и женской учительской семинарией в Лейпциге. Гл. пед. воззрения изложены им в книге «Дидактические ереси». Цель общего образования по Г. — развитие самостоятельно мыслящих умов. Решающим принципом дидактики он считал самодеятельность и активность уч-ся. «Преподавание с самого начала должно вестись в духе развития у учениц самодеятельности и способности к самообразованию,— таково основное наше положение». Он считал, что высший смысл обучения в том, чтобы ученик прочно овладел техникой умственной работы. Роль учителя он видел в том, чтобы с каждым днём становиться «всё более и более лишним» для учеников. С этих позиций он подверг критике современные ему формы и методы обучения. Г. содействовал реформе женского образования. Г. придерживался идей нем. национализма.

Соч.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 3 Aufl., Lpz., 1930; Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik, Lpz., 1923; Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau, 1925; Didaktische Präludien, 3 Aufl., Lpz.—B., 1923; в рус. пер.— Дидактические ереси, Казань, 1910.

Лит.: Marx C., Die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs, Padeborn, 1925; Günther K. H., Über die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs, B., 1957.

П. А. Лебедев. Москва.

ГАФУРИ́, Мажит [Гафуров, Губдулмажит Нургалеевич; 20.VII (1.VIII). 1880—28.X. 1934] — классик башкирской и татарской литературы, общественный деятель. Родился в семье сельского учителя. Учился в *медресе*. Много занимался самообразованием, изучил арабский, иран. и рус. яз., историю и географию, лит-ру (татарскую и классич. восточную и русскую).

Г. вёл решительную борьбу против мусульманской схоластич. педагогики, подвергал суровой критике старометодное *мектебе*, разоблачал невежественных и деспотич. мулл, хальфэ (учителей), ярко рисовал тяжёлое, бесправное положение шакирдов (уч-ся медресе), бессмысленную зубрёжку («Шакирдам Ишана», «Сибирская железная дорога», «Когда мы учились в старом медресе»). В период летних каникул ряд лет занимался обучением казахских детей в степях Казахстана.

Под влиянием революции 1905—07 в мировоззрении Г. совершается коренной переворот — демократ-просветитель становится революционным демократом и одним из основоположников революционно-демократич. педагогики в Башкирии. В многочисленных стихотворениях и баснях Г. воспевает идею равного для всех образования. Необходимым условием правильного воспитания детей Г. считал труд («Труд и знание», «Летние работы» и др.), придавал большое значение физич. труду, подчёркивая воспитательное значение с.-х. труда.

В своих стихотворениях Г. привлекает внимание общественности к крестьянскому вопросу: как сделать жизнь крестьян обеспеченной, как поднять их нравственное и умственное состояние, как правильно воспитывать детей («Батрак», «Работа детей», «Старательный ученик» и др.).

Г. был одним из первых в Башкирии борцов за равноправие женщин-мусульманок в общественных делах и образовании, приветствовал совместное обучение мальчиков и девочек.

В 1911 Г. выступил на совещании учителей башк. и тат. школ в Уфе за 4-летнюю нач. школу с обучением на родном яз., в 1915 составил (совместно с Ш. Ахмадзеевым) букварь «Первый учитель» («Беренче муаллим»), в основу к-рого положены дидактич. принципы К. Д. Ушинского.

Г.— активный участник строительства сов. школы в Башкирии, член Научно-академич. центра Наркомпроса Башкирии, член комиссии по борьбе с детской беспризорностью. Основными темами пед. творчества Г. стали сов. патриотизм, дружба народов, интернационализм, умственное воспитание детей, трудолюбие (произведения: «Детям», «Когда мы были маленькими», «Теперь легко, раньше было тяжело», «РКСМ» и др.).

Пед. наследие Г. получило широкое распространение в настоящее время, его произведения вошли в учебники общеобразовательных школ, пед. ин-тов и ун-тов Башкирии и Татарии.

Соч.: әҫәрҙәр, тт. 1—6, Өфө, 195—457; в рус. пер.—Избранное, Уфа, 1955.

А. А. Еникеев. Уфа.

ГАЮ́И, правильнее А ю и (Найу), Валентин (13.XI. 1745—18.III.1822) — французский педагог, один из основоположников *тифлопедагогики*. Создал систему обучения слепых чтению, письму, арифметике и музыке и основал на свои средства в 1784 в Париже первую школу для слепых. В 1806 приехал в Петербург, где пробыл до 1817. Здесь в 1807 под его руководством был открыт первый в России ин-т для слепых (уч. заведение типа интерната). Г. впервые стал рассматривать слепого как полноценного члена общества, приобщал его к общественно полезному труду. Методы обучения Г. получили распространение во многих странах, что положило начало систематич. обучению и воспитанию слепых. Осн. работы Г.— «Очерк обучения слепых» («Essai sur l'éducation des aveugles», 1786), «Зарождение, развитие и современное состояние просвещения слепых» («Précis ... sur l'éducation des aveugles», 1788).

Лит.: Скребицкий А., Создатель методов обучения слепых Валентин Гаюи в Петербурге, СПБ, 1886.

ГВАТЕМА́ЛА (Guatemala) — государство в Центральной Америке. Республика. Площадь — 131 тыс. км². Население — 3980 тыс. чел. (1962). Столица — г. Гватемала. Гос. язык — испанский.

Просвещение. В период исп. колонизации (1522—1821) на территории Г. существовали только конфессиональные школы. После освобождения от колониального гнёта и включения Г. в федерацию центральноамериканских государств (1823) стали открываться гос. школы. Система нар. образования впервые была упорядочена декретами 1835. Современная система образования строится в соответствии с Конституцией 1945, провозгласившей всеобщее обязательное обучение детей с 7 до 14 лет. Закон о преобразовании нач. школ из 3-летних в 6-летние был принят только в 1949. Св. 70% населения старше 10 лет неграмотно (1950). Дошкольные учреждения предназначены для детей от 4 до 7 лет. В 1961 в 66 дошкольных учреждениях было 18,5 тыс. детей. Нач. школы в городе — 6-летние. Ок. половины нач. школ в сельских местностях продолжает оставаться 3-летними. В сельских нач. школах преподаются чтение, письмо, арифметика, естествознание и гигиена, обществоведение; в городских нач. школах— исп. яз., естествознание, арифметика, обществоведение, география Г., история Г., география Центральной Америки, история Центральной Америки, география Сев. и Юж. Америки, история Сев. и Юж. Америки, всеобщая география, всеобщая история, граждановедение и мораль, домоводство, ручной труд, физкультура, предметы эстетич. воспитания (рисование и живопись, музыка и пение, каллиграфия); в программу входит также с.-х. практика. В 1961 в 4014 нач. школах было ок. 325,6 тыс. уч-ся. Ср. школа — 5-летняя, на базе 6-летней нач. школы. Она делится на 2 цикла — 3 и 2 года.

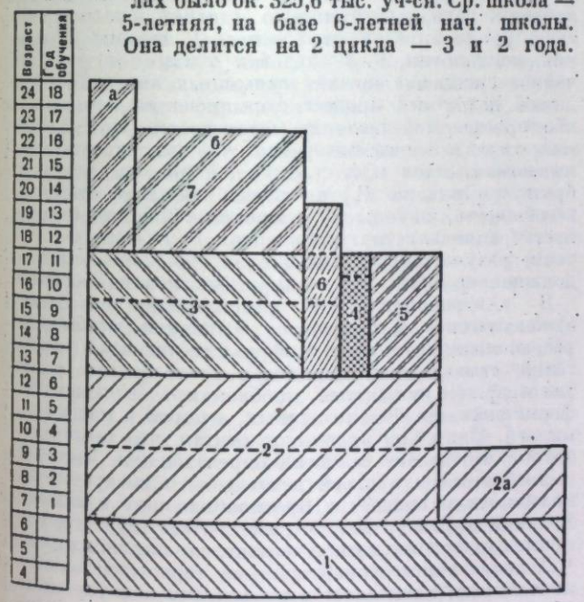


Схема системы народного образования Гватемалы: *1* — дошкольные учреждения; *2* — городская начальная школа, *2а* — сельская начальная школа; *3* — средняя школа; *4* — профессиональные школы; *5* — сельские нормальные школы; *6* — педагогический институт; *7* — высшая школа: *а* — медицинский, *б* — другие факультеты.

В первом цикле средней школы преподаются: испанский яз., математика, естествознание, география, история, конституция, иностр. яз. (английский), рисование, каллиграфия, пение и музыка, ремесло, с.-х. практика, физкультура, первая помощь при несчастных случаях, уход за детьми (для девочек). Во втором цикле уч-ся изучают математику, бухгалтерию, всеобщую лит-ру, физику, социологию, общую психологию, франц. яз., лат. яз., астрономию, геологию и географию, химию и минералогию, лит-ру и искусство Г., историю философии, политич. экономию, пение и музыку, физкультуру. В 1961 в 31 ср. школе было ок. 24,5 тыс. уч-ся. Проф. школы: 4- и 5-летние торговые, с.-х. и индустриальные школы на базе 6-летней нач. школы. В 1961 в 54 проф. школах насчитывалось 3,7 тыс. уч-ся. Учителей нач. школ готовят 5-летние сельские нормальные школы на базе 6-летней нач. школы, а также 7-летний пед. ин-т, представляющий собой объединение общеобразоват. ср. и нормальной школы. На первом цикле (3 года) ин-та даётся общее образование, второй цикл (2 года) имеет два отделения — общеобразовательное, готовящее к ун-ту, и педагогическое, готовящее учителей нач. школы. Окончившие пед. отделение могут учиться еще 2 года (3-й цикл) для подготовки к работе в дошкольных учреждениях. Учителей ср. и нормальных школ готовит гуманитарный ф-т ун-та. В г. Гватемала имеется ун-т (осн. в 1676, ф-ты: мед., гуманитарный, инженерный, экономич., юридич. и социальных наук, зубоврачебный, с.-х., химии и фармакологии), в к-ром обучается св. 4 тыс. студентов.

Наиболее крупная б-ка — Национальная (осн. в 1879, 75 тыс. тт.). Музеи: Нац. археологический и этнографический, Нац. музей истории и изящных искусств и др.

Р. Б. Иоффе. Москва.

ГВИНЕ́Я, Гвинейская Республика,— государство в Западной Африке. Площадь — 246 тыс. км². Население — св. 3 млн. чел. (1962). Столица — г. Конакри. Гос. язык — французский.

Просвещение. Почти 60 лет Г. была колонией Франции, лишь в 1958 она добилась независимости. Колониальное господство крайне отрицательно сказалось на развитии культуры и просвещения. К моменту провозглашения республики менее 10% населения было грамотно. Во всех общеобразовательных школах было лишь 45 тыс. уч-ся. Франц. колонизаторы всемерно препятствовали обучению гвинейской молодёжи и созданию нац. кадров специалистов. Конституцией 1958 признано право каждого гражданина республики на образование. Реформой 1959 все образовательные учреждения переданы в ведение Мин-ва нац. просвещения. Провозглашён принцип бесплатного обязательного обучения для всех лиц в возрасте с 7 до 15 лет (этот принцип пока не реализован). В первом 3-летнем плане развития хозяйства Г. (разработан в 1960) особое место занимает подготовка нац. кадров. Изменяется содержание образования, меняются уч. программы в направлении всестороннего изучения своей страны, создаются новые учебники, в школах как уч. предмет введено изучение гл. местных языков, арабский алфавит заменяется латинским. Со времени завоевания независимости число уч-ся в школах выросло почти втрое. В 1961/62 уч. г. в школах было 133 тыс. учащихся.

Нач. школа предназначена для детей 7—13 лет, состоит из 2 циклов: первый цикл (3 года) для детей 7—10 лет, второй цикл (3 года) для детей 10—13 лет. После сдачи экзамена, определяющего склонности уч-ся, они переходят в ср. школу. Ср. школа имеет также 6-летний срок обучения и состоит из 2 циклов: первый называется циклом «по ориентации», второй— «по специализации». Первый цикл (3 года) даёт основное образование, к-рое включает изучение африканской и общей литературы, математики, естественных наук, физкультуры, граждановедения, курс нравственного воспитания и введение в производство. Второй цикл (3 года) включает проф. и теоретич. отделения. Лучшие ученики проф. отделения после года подготовки могут пойти учиться в высшую проф. школу. Отделе-

ние теоретич. подготовки имеет 2 основных курса: общий и политехнический. На этом отделении уч-ся изучают историю, философию, эстетику. На всех отделениях изучаются иностранные языки — английский как обязательный, второй язык — по выбору. Успешное окончание второго цикла ведёт к получению звания *бакалавра*.

До 1962 высшее образование гвинейцы получали в зарубежных странах, гл. обр. в Дакарском ун-те (Сенегал) и во Франции. В 1960 насчитывалось ок. 800 студентов, обучающихся за границей.

С осени 1962 функционирует построенный с помощью СССР Политехнич. ин-т в Конакри (рассчитанный на 1600 студентов), в к-ром предусматриваются инженерно-строительный, инженерно-механич., геологоразведочный и с.-х. ф-ты. В Конакри функционирует Ин-т научных исследований и документации, одной из задач к-рого является изучение истории Г. При ин-те создан музей (экспонируются орудия труда, оружие, маски и т. п. предметы, найденные при раскопках).

ГВО́ЗДЕВ, Александр Николаевич [3(15).III.1892—19.XII.1959] — советский филолог, доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1945). В 1918 окончил историко-филологич. ф-т Моск. гос. ун-та. Пед. деятельность начал в 1918 преподавателем рус. яз. и лит-ры Пензенской учительской семинарии. С 1920 вёл научно-пед. работу в высшей школе. В 1944—59 — проф. Куйбышевского пед. ин-та.

Г. разрабатывал проблемы диалектологии совр. рус. яз., орфографии, стилистич. грамматики и др.; большое внимание уделял вопросам методики преподавания рус. яз. в школе.

Соч.: Вопросник для составления диалектологического атласа рус. языка, [Куйбышев], 1939; Усвоение ребёнком звуковой стороны рус. яз., М.—Л., 1948; Формирование у ребёнка грамматического строя рус. яз., ч. 1—2, М., 1949; О фонологических средствах рус. яз., М.—Л., 1949; Вопросы рус. орфографии и методика ее преподавания, М., 1950; Сборник упражнений по современному рус. языку, 3 изд., М., 1953; Основы рус. орфографии, 4 изд., М., 1954; Очерки по стилистике рус. языка, 2 изд., М., 1955; К. С. Станиславский о фонетических средствах языка, М., 1957; Об основах рус. правописания. В защиту морфологического принципа рус. орфографии, М.,1960; Вопросы изучения детской речи, М., 1961; Современный рус. лит. язык, ч. 1—2, 2 изд., М., 1961.

ГЕ́ГЕЛЬ (Hegel), Георг Вильгельм Фридрих (27.VIII. 1770—14.XI.1831) — немецкий философ, объективный идеалист, представитель немецкой классической философии. На идеалистич. основе впервые в истории философии систематически разработал диалектический метод познания.



Родился в Штутгарте, в 1788—93 учился в Тюбингенском ун-те, по окончании к-рого работал домашним учителем в бурж. и аристократич. семьях. С 1801 преподавал в Иенском университете, в 1808—16 был директором гимназии в Нюрнберге, в 1816—1818 — проф. Гейдельбергского ун-та, с 1818 — Берлинского. В первый период деятельности выступал как сторонник республики, восторженно встретил революционные события во Франции, отрицательно относился к феодально-абсолютистским порядкам Германии. Общеевропейская реакция, установившаяся после падения Наполеона, отразилась и на эволюции взглядов Г. С 1816 начинается деятельность Г. в качестве официального философа прусского правительства. Во вступительной лекции в Гейдельбергском ун-те Г. сказал: «...Прусское государство, в особенности, построено на разумных началах» (Соч., т. 9, Л., 1932, с. 4). Особенно резко консервативные стороны мировоззрения Г. выявились в период работы в Берлинском ун-те. В целом Г. являлся идеологом нем. буржуазии, вступившей в компромисс с феодализмом.

Основоположники марксизма-ленинизма подчёркивая внутреннюю противоречивость философии Г., отмечали две стороны её — диалектич. прогрессивный метод и метафизич. консервативную систему. Диалектич. метод Г. имел большое прогрессивное значение. Руководствуясь диалектич. концепцией развития, Г. сформулировал и привёл в систему основные законы и категории идеалистически истолкованной диалектики и попытался применить её к анализу самых различных областей человеческого знания.

Частью его философской системы является психологич. теория, к-рая в систематизированном виде изложена в работе «Философия духа». Однако цельное представление о психологич. взглядах Г. можно составить только в результате анализа всех других его работ, в особенности «Феноменологии духа», «Науки логики», «Философии истории», «Лекций по эстетике». Основу психологич. теории Г. составляет исследование души и тела («антропология»), сознания («феноменология») и личности («психология»).

В своём учении о душе, сознании и личности Г. попытался раскрыть основные психологич. проблемы, исходя из диалектич. принципа развития и принципа историзма. Он поставил своей задачей показать внутреннюю взаимную связь и взаимопереходы психич. явлений; дать основательную критику как эмпирич., так и рационалистич. психологии. В отличие от эмпирич. психологии, Г. исследовал психику не как случайное скопление внешне связанных явлений, а как живой целостный процесс формирования и развития, ибо простое перечисление человеческих способностей «еще гораздо менее интересно, чем перечислять виды насекомых, мхов и т. д.». В психике человека надо брать, по мнению Г., не случайное, а её сущность, всеобщность, законы её развития. В противоположность рационалистич. психологии Г. считал, что изучение разума, общих психологич. закономерностей не должно отрываться от конкретных психич. явлений.

В «Антропологии» Г. рассматривает проблемы: а) психическое и физическое, б) психич. особенности рас, в) индивидуальные особенности человека (талант, гений, темперамент, характер), г) возрастное развитие и др. По всем этим проблемам Г. в систематич. форме высказал немало ценных, а порой и гениальных мыслей. Напр., он правильно считал, что характер — это то, что делает человека определённым. Бесхарактерный человек в своей деятельности неопределён, колеблется и впадает в противоположные крайности. Великий характер тот, к-рый соответствует требованиям объективных, существенных, справедливых целей. Человек с таким характером не теряет перспективы, не мельчает, не впадает в субъективизм и упрямство, обладает силой воли, достигает цели, к-рую он себе ставит. Возвышенная цель делает человека цельным, с твёрдым характером и несгибаемой волей.

В «Феноменологии» Г. устанавливает связь между развитием индивидуального сознания и общественным сознанием. Особенный интерес представляет рассмотрение им индивидуального сознания, начиная с низшей формы (ощущений) и кончая высшей (диалектич. мышлением). Переход от чувственного (эмпирического) сознания к самосознанию, по Г., возможен только благодаря практике (духовной). Введение практики в процесс развития сознания (и познания) является гениальным открытием Г. Однако практика понималась им идеалистически. Следует подчеркнуть также и то, что Г.

поставил (хотя и не мог её решить) очень важную проблему — «психика и деятельность».

В «Психологии» Г. рассматривает мышление, как: высшую ступень развития теоретич. духа. Мышление проходит следующие ступени: рассудок, суждение, разум; оно является внутренне противоречивым, разрешающимся, восходящим процессом. Поставленные Г. в этой связи проблемы до сих пор остаются важнейшими проблемами науки, именно: а) взаимоотношение представлений и понятий, б) взаимосвязь мышления и речи, в) взаимосвязь мышления и воли и др.

Диалектика Г. основывалась на объективном идеализме. Провозглашая «демиургом действительного» абсолютную, до мира существующую идею, Г. изображал все реальные отношения в виде отношений абсолютного духа, реальный человек превращался в «критический сосуд» проявления абсолютной идеи. Развитие души и тела, сознания и личности Г. рассматривал как три ступени развития «субъективного духа». Вместе с тем, хотя и на ложных исходных принципах, Г. создал цельную психологич. систему понятий, основанную на диалектич. методе.

Отбросив идеализм, мистику, содержащиеся в психологич. теории Г., нужно использовать с марксистских позиций её разумное содержание.

Ф. И. Георгиев. Москва.

Пед. сочинений Г. не оставил, однако его философские идеи, его практич. пед. деятельность оказали влияние и на развитие пед. мысли. Задача педагогики, по Г.,— воспитать мыслящее существо и привить ему правильное нравственное поведение. Предпосылкой нравственного поведения Г. считал выполнение человеком (субъектом сознания) всеобщей нравственной идеи (нравственного духа). Добровольное подчинение всеобщему нравственному духу и «послушание закону, который я признаю справедливым» — есть, по Г., высшая форма нравственности и сущность внутренней свободы индивидуума. Истинная свобода воли человека состоит, по мнению Г., в том, чтобы подчинять свои цели всеобщим целям. Воспитание должно посредством убеждения и принуждения научить ребёнка подчинять свои природные стремления общественным, свою волю всеобщей воле, индивидуальное сознание общему. Но воспитание должно больше поддерживать, развивать самосознание ребёнка, чем подавлять его.

Всеобщая нравственность, согласно Г., воплощается в социальных и гос. формах — семье, гражданском обществе, гос-ве. В семье развиваются индивидуальные особенности ребёнка, в школе начинается приобщение его к общим порядкам, к жизни по общим правилам. Отсюда вытекало требование сделать воспитание функцией гос-ва, осуществляемой прежде всего через обязательную для всех элементарную школу. При этом Г. подчёркивал, что школа выполнит свою задачу, если преподавание в ней будет авторитетным для уч-ся, будет вестись на высоком научном уровне и давать серьёзные, глубокие знания. Основное внимание Г. уделял гимназии, переоценивал значение формального образования (см. *Материальное и формальное образование*), поэтому в уч. плане отдавал предпочтение гуманитарным предметам в ущерб естественно-математическим. Наряду с развитием природных задатков ребёнка школьное обучение и воспитание должно готовить ребёнка к жизни в обществе. Конечная цель воспитания и обучения — научить ребёнка жить в соответствии с нравами страны и законами своего гос-ва.

Эволюция политич. взглядов Г., его позиция как идеолога нем. буржуазии и официального философа прусского правительства нашли отражение в его пед. воззрениях. Поэтому мысли Г. о воспитании и образовании широко использовались официальной прусской педагогикой.

Пед. воззрения Г. отражены в основном в его гимназич. речах («Gymnasial-Reden und-Berichte»).

А. И. Пискунов. Москва.

Лит.: Георгиев Ф. И., Противоположность марксистского и гегелевского учения о сознании, М., 1961; Thaulow G., Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht, B., 1912; Glockner H., Hegel-Lexikon, Bd 1—4, Stuttg., 1934—39.

ГЕЙДЕЛЬБЕ́РГСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — старейший университет в Германии. Основан в 1386 в составе 4 традиционных средневековых ф-тов (свободных искусств, богословского, мед. и юридического; в 16 в. ф-т свободных искусств был преобразован в философский). В конце 15 — начале 16 вв. в нём работали выдающиеся учёные [в частности, филолог-гуманист И. Рейхлин (Reuchlin)], усилиями к-рых Г. у. был превращён в один из центров гуманизма. Во время Тридцатилетней войны и разорения г. Гейдельберга католич. войсками (1622) ун-т сильно пострадал. В конце 17 в. он был сожжён французами. Возрождение его как уч. и науч. учреждения началось после присоединения г. Гейдельберга к Бадену (1803). В 19 в. Г. у. стал одним из ведущих уч. заведений Германии. В нём работали выдающиеся учёные, в частности философ Г. Гегель (Hegel), химик Р. Бунзен (Bunsen), физик Г. Кирхгоф (Kirchhoff), естествоиспытатель Г. Гельмгольц (Helmholtz), историк философии К. Фишер (Fischer) и др. При Г. у. созданы разнообразные н.-и. ин-ты, лаборатории, музеи, семинары и другие вспомогательные учреждения. В 1961/62 уч. г. Г. у. включал 5 ф-тов: философский, богословский, юридич., мед., естественнонаучный. При юридич. ф-те имеются: ин-т международного и зарубежного права и др., при философском ф-те — ин-ты египтологии, археологии, истории искусств, психологии, семинар по славяноведению и др.; при естественнонаучном ф-те — ботанич., химич., математич., физич., зоологич. и др. ин-ты, ботанич. сад, зоологич. музей и др.; при мед. ф-те — ин-т экспериментального изучения рака, анатомич., ортопедич., физиологич. и др. ин-ты, ряд клиник (хирургич., глазная, детская, нервно-психиатрич. и др.). Б-ка Г. у. (осн. в 1390) насчитывает 878 тыс. тт. В 1961/62 уч. г. в Г. у. было св. 9,5 тыс. студентов.

А. А. Нусенбаум. Москва.

ГЕ́ЙНИКЕ, Хейнике (Heinicke), Самуэль (10.IV. 1727—30.IV.1790) — немецкий сурдопедагог, один из основоположников устного (звукового) метода обучения глухонемых, оказавшего большое влияние на теорию и практику *сурдопедагогики* во многих странах. Г. считал, что лишь устная форма словесной речи может служить основной базой мышления глухонемого; опора на наглядные или письменные образы, по мнению Г., ненадёжна. Обучение строилось в соответствии с этим принципом, что неизбежно приводило к противоречиям между задачами общего развития глухонемого ребёнка и возможностями овладения произношением. Позиция Г. подвергалась критике уже его современниками. Г. основал (1778) первое в Германии уч. заведение для глухонемых — Лейпцигский ин-т (ныне школа его имени), к-рым руководил до конца жизни. Им написаны «Наблюдения над немыми и человеческой речью» («Beobachtungen über Stumme und die menschliche Sprache», 1778), «Об образе мыслей глухонемого» («Über die Denkart der Taubstummen», 1780) и др.

ГЕЛЬВЕ́ЦИЙ (Helvétius), Клод Адриан (янв. 1715—26.XII.1771) — французский философ-материалист, идеолог революционной буржуазии 18 в. Родился в Париже в семье придворного врача. Окончил иезуитский коллеж. Был близок с представителями старшего поколения франц. просветителей — Монтескьё, Вольтером, входил в кружок, группировавшийся вокруг Д. *Дидро* и П. Гольбаха. На основе философского материализма строил последовательно сенсуалистич.



психологию, учение о морали, развивал пед. идеи. В 1758 написал книгу «Об уме» («De l'Esprit», рус. пер. 1917 и 1938), направленную против основ феодального порядка, феодально-религиозной идеологии и католич. церкви. Книга вызвала ярость господствующих реакционных кругов, была запрещена властями и сожжена. Г. уехал из столицы в свое поместье, где написал книгу «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» («De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation», 1773, посмертно, рус. пер. 1938), в к-рой развил и обосновал основные принципы книги «Об уме».

Во взглядах Г. можно выделить четыре основные идеи: 1) врождённое равенство всех людей; 2) личный интерес как движущая сила индивидуального развития и решающее начало в деятельности людей; 3) воспитание как направляющая сила в развитии интересов; 4) политич. система как определяющее начало воспитания. Пытаясь применить материалистич. сенсуализм к объяснению жизни общества, Г. утверждал, что человек — продукт среды. Нет врождённых идей и страстей, говорил Г., врождённой является лишь простейшая физич. чувствительность; человек от рождения ни глуп, ни умён, ни зол, ни добр — он только невежествен и невоспитан. Идеалистически понимая общественную жизнь и общественную среду, Г. видел в изменении законов и улучшении воспитания рычаг создания всеобщего счастья. Благосостояние общества, полагал Г., зависит от талантов и добродетелей его граждан, и т. к. они зависят от воспитания, то общество, поняв механизм воспитания, может управлять формированием талантов и добродетелей и само определять своё благополучие в настоящем и будущем. Г. требовал, чтобы школы были изъяты из-под контроля церкви; организовывать школы и ведать ими должно гос-во.

Большое место в произведениях Г. занимает проблема *способностей*. Врождённые различия в остроте ощущений, силе памяти и даже внутренней организации мозга, по мнению Г., не имеют существенного значения для различия людей по способностям. Эти различия являются следствием различий в условиях воспитания, к-рое Г. понимал очень широко — как всякое формирующее психику влияние среды. Он подробно рассматривал воспитание ребёнка в семье, подростка в школе, юноши в более широком социальном общении и везде подчёркивал роль случая (совпадения определённых внешних обстоятельств с состоянием повышенной восприимчивости). Анализируя роль случая в воспитании, Г. пытался раскрыть внутренний механизм воспитательного воздействия и тем открыть возможность его сознательного применения. Г. стремился доказать, что воспитание никогда не бывает одинаковым; ссылка на одинаковые условия воспитания у детей с разными интересами и способностями, по мнению Г., несостоятельна и не доказывает происхождения этих различий из различия врождённых задатков. Даже незначительные внешние изменения могут оказать большое влияние на формирование личности.

Г. подверг резкой критике религиозную этику, учение о врождённых нравственных чувствах и представлениях и доказывал их опытное происхождение и обусловленность интересами людей. В процессе воспитания, считал Г., основное значение имеет не столько умственное развитие, сколько воспитание интересов,

«страстей»; они каждого делают умным, и только они могут побудить людей на трудные дела, великие поступки и большие открытия. Основной социальный вопрос, считал Г., состоит в том, при какой политич. системе интересы правителей совпадают с интересами народа и усилия отдельных людей направляются на общую пользу. Таким общественным строем он признавал только республику — правительство всего народа, к-рое стремится воспитывать людей так, чтобы личный интерес каждого совпадал с интересом всего общества. Воззрения Г. выражали наиболее революционные тенденции буржуазии того времени и оказали значительное влияние на формирование идей франц. бурж. революции конца 18 в., а в последующем — идей виднейших представителей утопич. социализма 1-й пол. 19 в.

Лит.: Маркс К. и Энгельс Ф., Святое семейство. Соч., 2 изд., т. 2, М., 1955, с. 144—48; Дидро Д., Размышления по поводу книги Гельвеция «Об уме». Систематическое опровержение книги Гельвеция «Человек», Собр. соч., т. 2, М.—Л., 1935; Момджян Х. Н., Философия Гельвеция, М., 1955; История философии, т. 1, М., 1957, с. 552—59; История педагогики, под ред. Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, М. Ф. Шабаевой, М., 1955, с. 107—12; Очерки по истории педагогики. Сб. статей, под ред. Н. А. Константинова, [М.], 1952, с. 73—79; Хрестоматия по истории педагогики, т. 1, 2 изд., М., 1936. *П. Я. Гальперин.* Москва.

ГЕЛЬМИНТО́ЗЫ (от греч. ἕλμινς, род п. ἕλμινθος — червь) — заболевания, возникающие вследствие паразитирования глистов в организме. Большинство глистов паразитирует в кишечнике, однако нек-рые из них могут локализоваться в лёгких, печени, мышцах и т. д. Нередко у одного и того же больного обнаруживаются сочетания различных глистов. Попадая в организм человека и развиваясь в нём, глисты вызывают механич. повреждение органа, в к-ром они располагаются, выделяют токсины, отравляющие организм, и способствуют возникновению ряда (иногда довольно тяжёлых) заболеваний. У детей глисты встречаются очень часто, и их отрицательное действие на организм ребёнка проявляется значительно сильнее, чем у взрослых. Не все дети одинаково реагируют на заражение глистами, в одних случаях оно выявляется случайно при обследовании на глистоносительство коллективов дет. садов, школ и т. д., в других — на первый план выступают болезненные явления, развивающиеся вследствие действия глистов на организм ребёнка. Дети, страдающие глистной инвазией, в большинстве случаев бледны, имеют плохой аппетит. Отнимая у организма питательные вещества, глисты могут привести к общему истощению организма. Дети часто жалуются на боли в животе, тошноту, у них наблюдаются рвота, расстройства стула и т. д. Вредное влияние на организм ребёнка оказывают продукты жизнедеятельности глистов. Под их воздействием нарушается нормальная деятельность нервной и сердечно-сосудистой системы, нередко развивается анемия. У детей появляются головные боли, они становятся раздражительными, невнимательными во время занятий, работоспособность их снижается, что отрицательно отражается на учении. Предупреждение, своевременное выявление и лечение Г. имеет большое значение. Внимательное наблюдение за состоянием и поведением детей в школе позволяет педагогу или воспитателю первому заподозрить возможность заражения глистами и направить ребёнка к врачу. Для своевременного выявления Г. в организованных дет. коллективах периодически проводится обследование детей на глистоносительство. При обнаружении глистов проводится соответствующий курс лечения (строго по назначению врача). Первостепенное значение для предупреждения заражения глистами имеет воспитание у детей гигиенич. навыков, особенно привычки мыть руки перед едой, ибо грязные руки — наиболее частый путь заражения глистами.

Лит.: Марина А. А., Аскаридоз, Ижевск, 1960; Смирнов Г. Г., Глисты вредят здоровью, Л., 1960; Гринберг А. И., Гельминтозы у детей, М., 1961; Сирябин К. И., Проблемы борьбы с гельминтозами, М., 1961. *Л. П. Гаврюшова.* Москва.

ГЕМЕРАЛОПИЯ, куриная слепота (от греч. ἡμεράλωψ — видящий днём),— расстройство зрения, выражающееся в том, что человек плохо видит при слабом освещении (в сумерках и ночью), хотя при достаточно сильном освещении (днём) его зрение функционирует относительно нормально. Г. связана с недостатком витамина А, необходимого для восстановления зрительного пурпура в палочковых клетках сетчатки глаза, воспринимающих свет. К Г. может привести также отсутствие витамина B_2. Заболевание проявляется обычно ранней весной. Днём, при ярком освещении наблюдается нек-рая светобоязнь, в сумерках — резкое понижение остроты зрения. Во многих случаях нарушается также цветоощущение синего и жёлтого цвета.

ГЕНЕРАЛИЗА́ЦИЯ условных рефлексов (от лат. generalis — общий, главный) — «обобщение» условных рефлексов. Имеет место в начальном периоде выработки всякого *условного рефлекса*. Состоит в том, что индифферентные (безразличные) раздражители, более или менее сходные с тем, на к-рый вырабатывается условный рефлекс, вызывают такую же реакцию, какую вызывает условный раздражитель. Напр., у собаки вырабатывается пищевой условный рефлекс на тон 500 колебаний в сек. Если применить тон с частотой 450 колебаний в сек., то сначала собака будет реагировать на него так же, как и на тон в 500 колебаний. Чем меньше сходство индифферентного раздражителя с условным, тем реакция на него слабее. Основой Г. условных рефлексов является *иррадиация* нервных процессов (возбуждения или торможения). Как правило, Г. ограничивается тем анализатором (зрительным, слуховым и т. д.), к к-рому принадлежит условный раздражитель, но иногда может выходить за пределы этого анализатора. На более поздних стадиях выработки условного рефлекса (или внутреннего торможения) его Г. сменяется специализацией, т. е. реакцию вызывает лишь тот раздражитель, на к-рый вырабатывается условная связь. В основе такой специализации условного рефлекса лежит *концентрация нервных процессов* (возбуждения или торможения). Биологич. смысл Г. условных рефлексов состоит в том, что она позволяет обобщённо реагировать на сходные раздражения и тем самым переносить опыт в сходную ситуацию. Вместе с тем Г. имеет и отрицательную сторону, препятствуя точности анализа внешних воздействий и различению близких по характеру раздражителей, имеющих разное биологич. значение.

У человека явления Г. особенно резко выражены в детском возрасте, когда образуется большое количество новых временных связей. У взрослых временные связи носят, как правило, более специализированный характер, а процессы Г. временных связей наиболее ярко проявляются в эмоциональной сфере. Г. временных связей, являясь физиологич. основой первонач. обобщений (недифференцированных знаний), служит затем важным условием развития высших форм *обобщения*. *Э. Г. Вацуро.* Ленинград.

«ГЕНЕРА́ЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕ́НИЕ О ВОСПИТА́НИИ ОБОЕГО ПО́ЛА ЮНОШЕСТВА» — официальная декларация об изменении существующей и организации новой системы воспитания и образования в России в 18 в. Утверждена 12 марта 1764 по проекту И. И. *Бецкого*. Отражает пед. взгляды автора и отчасти Екатерины II, по поручению к-рой была составлена. Декларация предусматривала организацию закрытых сословных уч. заведений. Дети должны были воспитываться в них с 5—6 лет до совершеннолетия (18—20 лет).

К ней прилагалось «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества» (оно переиздавалось в 1766 и 1768). Задачи, выдвинутые в декларации, были осуществлены в гл. обр. в отношении дворянских детей.

ГЕНЕТИ́ЧЕСКАЯ ПСИХОЛО́ГИЯ (от греч. γένεσις — происхождение) — психология, изучающая законы развития поведения животных и психики человека. Она прослеживает изменение различных психич. процессов при развитии вида в процессе его биологич. эволюции (в филогенезе), в истории становления человека, в процессе историч. развития человечества и при возрастном, индивидуальном развитии организмов (в онтогенезе). Важнейшие аспекты Г. п. составляют сравнительное изучение психики человека и животных и психики представителей животных разных систематич. групп (см. *Сравнительная психология*), а также изучение закономерностей развития и возрастных особенностей высшей нервной деятельности, поведения, психики ребёнка (см. *Детская психология*). Рассмотрение проблем Г.п. с диалектико-материалистич. позиций даёт возможность раскрыть и познать происхождение и развитие психич. процессов (ощущения, восприятия, представления, мышления), тем самым исключая метафизич. понимание их возникновения и сущности, содействуя построению общей психологии на естественнонаучной основе. В. И. Ленин особо подчёркивал значение генетич. метода исследования при анализе психич. процессов для разработки философских вопросов. Он отмечал, что история умственного развития ребёнка, а также история умственного развития животных наравне с историей языка, психологией и физиологией органов чувств являются теми областями знания, из к-рых должна сложиться теория познания и диалектика (см. Соч., т. 38, с. 350).

ГЕНИА́ЛЬНОСТЬ (от лат. genius — гений)— высшая степень одарённости, выражающаяся в творчестве, имеющем для жизни общества историческое значение. Отличие Г. от *таланта* — в степени одарённости и, главное, в общественной значимости творчества: гений создаёт новую эпоху в своей области. Таково, напр., значение Н. Коперника, Г. Галилея, И. Ньютона, Ч. Дарвина, И. П. Павлова в естественных науках, У. Шекспира, В. Гёте, А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого — в истории языка и литературы, В. Моцарта, Л. Бетховена, П. И. Чайковского — в развитии музыки. Иногда гений охватывает своим творчеством не одну, а многие области, напр. Аристотель, Леонардо да Винчи, М. В. Ломоносов. Непревзойдённая по своей силе и разносторонности Г. характеризует классиков марксизма-ленинизма — К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина,— творческая деятельность к-рых имеет величайшее значение для развития всего человечества, для революционного преобразования мира. Для гения характерны чрезвычайная работоспособность и творческая продуктивность, критич. овладение культурным наследием прошлого и вместе с тем могучее преодоление устаревших норм и традиций, создание новых величайших ценностей в области науки, техники, искусства, в преобразовании человеческого общества.

Основополагающим для понимания Г. является марксистское определение сущности человека как совокупности общественных отношений. Г. не может быть понята только как выдающаяся личная одарённость. Гениальный человек неразрывно связан с народом, всегда выражает социальный прогресс, и этим объясняется колоссальная действенность Г.

«ГЕНИС» («Д я т е л») — ежемесячный детский журнал, орган ЦК ЛКСМ Литов. ССР и Республиканского совета пионерской организации имени В. И. Ленина.

Выходит с 1954 в Вильнюсе на литов. яз. Предназначен для детей младшего школьного возраста. В журнале помещаются народные сказки и предания, рассказы и стихотворения русских, украинских, польских и литовских классиков литературы и современных писателей и поэтов. Имеется много иллюстраций.

ГЕ́НКЕЛЬ, Павел Александрович [р. 13(26).I.1903]— советский ботаник, доктор биологических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1959). Член Коммунистич. партии с 1943. В 1924 окончил отделение естествознания Пермского гос. ун-та. Пед. работу начал в 1920 преподавателем Пермского ин-та нар. образования. С 1924 ведёт научно-пед. работу в вузах. С 1939 возглавляет лабораторию физиологии засухо- и солеустойчивости растений в Ин-те физиологии растений им. К. А. Тимирязева АН СССР.

Г.— специалист в области физиологии растений и, в частности, в области физиологии засухоустойчивости и солеустойчивости, водного режима и состояния покоя у растений.

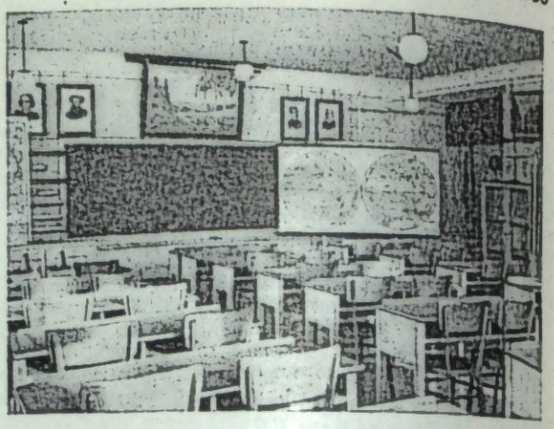
Соч.: Устойчивость растений к засухе и пути её повышения, М.—Л., 1946; Летняя полевая практика, под ред. П. А. Генкеля, М., 1950; Ботаника, 2 изд., М., 1952 (совм. с Л. В. Кудряшовым); Как живут растения, М., 1957; Физиология растений с основами микробиологии, 2 изд., М., 1962.

ГЕННА́ДИ, Григорий Николаевич [18(30).III.1826—26.II(9.III).1880] — русский библиограф, представитель формалистического направления. Образование получил на юридич. ф-те сначала Московского, а затем Петербургского ун-та, к-рый окончил в 1847. Начал библиографич. деятельность в 1849. В первый период своей деятельности работал над библиографией самых разнообразных тем по географии, этнографии, статистике, истории, археологии, краеведению, истории русской литературы по произведениям отдельных русских писателей, библиографии русской библиографии. Г. принадлежит идея создания библиографич. свода (репертуара) русской книги гражданской печати. Главные из его работ: «Справочный словарь о русских писателях и ученых, умерших в XVIII—XIX столетиях и список русских книг с 1725 по 1825 г.» (т. 1—3, 1867—1908), «Список русских анонимных книг с именами их авторов и переводчиков» (1874), «Литература русской библиографии» (1858) — систематический аннотированный указатель почти всей русской библиографич. литературы. Г. принимал участие в журнале «Библиографические записки», основанном в 1858. Ему принадлежит св. 160 работ по библиографии.

Лит.: Здобнов Н. В., История русской библиографии до начала XX века, 3 изд., М., 1955; Бабинцев С. М., Архив Г. Н. Геннади, «Сов. библиография», 1955, в. 39, с. 54—60.

ГЕОГРА́ФИИ КАБИНЕ́Т в школе — обычно состоит из класса-кабинета и лаборантской комнаты. В Г. к. сосредоточиваются уч. пособия, используемые на уроках и во внеклассной работе,— карты, таблицы, приборы, модели, образцы горных пород, материалы наблюдений на пришкольной *географической площадке*, краеведческие исследования уч-ся, лучшие самостоятельные работы уч-ся по карте, важнейшая справочная лит-ра.

Кроме обычного классного оборудования, в Г. к. должен быть столик для эпидиаскопа и кинопроектора, экран, шторы на окнах для затемнения, приспособление для развешивания карт и таблиц. У стены — высокий шкаф, застеклённый в верхней части, для приборов и моделей, расположенных на полках по разделам курса; витрины для образцов горных пород, стенд для выставки работ уч-ся. В верхней части стен — портреты географов и путешественников, в простенках — картины типичных ландшафтов по зонам, гор, моря, карты своего края и план города (села) с отметкой местоположения школы. У окна в углу — глобус. На полу класса проводятся две линии — меридиан



и параллель своего города, села (приблизительно), в месте пересечения их указываются координаты.

В лаборантской комнате делаются стеллажи для приборов и моделей, используемых при фронтальных работах в классе (теллурии, малые глобусы), инструментов, применяемых при топографич. съёмке (планшеты, компасы, анероиды, рейки и пр.), для справочной лит-ры, уч. атласов; шкаф для приборов географич. площадки (термометры, самописцы), контурных карт и работ уч-ся, диафильмов и т. п.; место для хранения карт в вертикальном положении (решётка с гнёздами для карт), рабочий стол лаборанта (учителя). Рядом с Г. к. вывешиваются «дежурная» географич. карта и стенной календарь погоды.

При наличии площади Г. к. создаётся из двух смежных классов с разделением на физич. (5—8-е классы) и экономич. географию зарубежных стран и СССР (старшие классы). В разделе экономич. географии, кроме карт, таблиц, схем, находятся модели электростанций, объёмные схемы географич. размещения промышленных предприятий на территории определённой страны или экономич. района, связей между ними, модели междугородных транспортных средств, муляжи и натуральные образцы продуктов производства, особенно своего края; стеллаж для работ уч-ся.

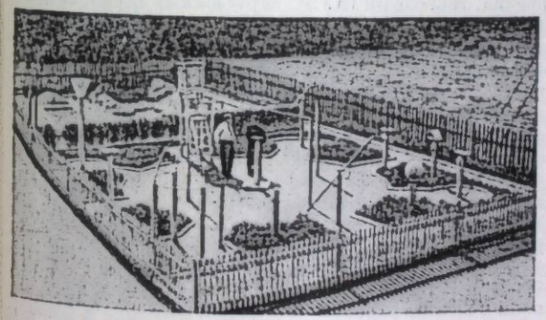
В Г. к. уч-ся ведётся «летопись географич. событий», во внеурочное время проводятся встречи с географами и путешественниками, географич. викторины, кружковая работа с уч-ся, подготовка к уч. занятиям вне школы, к экспедициям, походам, обработка материалов наблюдений в природе, колхозе, на производстве. Оборудование Г. к. и пополнение его самодельными приборами, материалами о природе и х-ве своего края производится в значительной мере силами уч-ся под руководством учителя.

Лит.: Давыдов А., Опыт создания географического кабинета, «География в школе», 1950, № 4; Григорьева А., Географический кабинет, М., 1950; Даринский А. В., Методика преподавания географии, М., 1958, с. 163; Детская энциклопедия, т. 1, М., 1958; Каргалова С. Ф., Панфилова Т. С., Эрдели В. Г., Методика преподавания географии, М., 1959. *А. И. Соловьев.* Москва.

ГЕОГРАФИ́ЧЕСКАЯ ПЛОЩА́ДКА в школе — специально оборудованная площадка для наблюдений и практических занятий по физической географии. На Г. п. учитель проводит практич. работы, предусмотренные уч. программой, по наблюдению за высотой Солнца, определению азимута, ориентировке по Полярной звезде и Солнцу, наблюдению за погодой и т. д. На Г. п. находятся астрономич. и метеорологич. приборы.

По примерным планам школьных учебно-опытных участков предусматривается создание метеорологич. площадки, к-рую, несколько увеличив по площади и

соответственно оборудовав, можно превратить в Г. п. Г. п. должна находиться в стороне от зданий и высоких деревьев (чтобы горизонт в сторону юга и севера был как можно более открыт), в ряде случаев из-за небольших размеров учебно-опытного участка Г. п. располагается вне его пределов и может быть использована несколькими близлежащими школами. Поверхность площадки ровная. Размеры её могут быть от 12 *м*×12 *м* до 21 *м*×12 *м*. Г. п. огораживается забором-измерителем, служащим для определения длины шага уч-ся. На Г. п. размещаются следующие приборы, приспособления и наглядные пособия: ростомер; столб-высотомер высотой до 10 *м* (служит для определения высоты других предметов) с флюгером; площадка в 1 *м*² (для выработки представления о квадратной мере); кубический метр (из деревянных брусков—для выработки представления о кубической мере); площадка в 1 *ар*; гномон (для показа направления истинного и магнитного меридианов и магнитного склонения и для ориентирования по Солнцу); указатель Полярной звезды; азимутомер (для тренировки в определении азимутов); круг направлений с ромбическим кольцом (для развития пространственных представлений и выработки навыка ориентирования); вертикальный угломер (для определения широты места и высоты Солнца); солнечные часы (для определения истинного солнечного времени и для определения долготы места); указатель сторон горизонта (для обозначения местного меридиана и параллели); метеорологич. будка (в ней гигрометр и термометры); дождемер (осадкомер); снегомерная рейка; нефоскопическое кольцо (для определения процента облачности, направления и скорости движения облаков); типичные формы рельефа (горы, равнины) и ящик с песком для воспроизведения из влажного песка различных форм рельефа; уголок ориентирования по местным признакам (в к-ром ставится пень с хорошо видимыми годичными кольцами, ствол берёзы, ствол двойного дерева, квартальный столб); почвенный разрез и типы почвы; уголок для демонстрации результатов работы внешних сил; краеведческий уголок (в нём размещены местные горные породы, полезные



ископаемые и образцы древесных пород). Кроме того, на географической площадке ставятся столы и скамейки для занятий, устраивается площадка для практических работ.

Иногда в школе имеется только *астрономическая площадка* или метеорологическая площадка.

Лит.: Будун А. С., Школьная географическая площадка, 2 изд., М., 1960.

ГЕОГРАФИ́ЧЕСКОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ — подготовка специалистов-географов в вузах. Как уч. дисциплина в спец. училищах и вузах география была введена в 17 в., а в нек-рых ун-тах Зап. Европы ещё раньше. В 17 в. появились первые уч. руководства по географии для высшей школы, напр. «География генеральная» голландца Варениуса, переведённая в нач. 18 в. на рус. яз. В России география как спец. уч. предмет была введена в 1715 — в Петербургской морской академии. М. В. Ломоносов, считая, что география должна занимать видное место в высшем образовании, предусмотрел её в проекте первого в России Моск. ун-та (курс читался Д. В. Савичем с открытия ун-та). К концу 18 в. в географии ясно наметились три направления — география физич., экономич. (чаще называвшаяся тогда «статистикой») и страноведение. Физич. география преподавалась в ун-тах того времени на ф-тах естественных наук, а «статистика» и страноведение — на ф-тах словесности (историко-филологич.). В Моск. ун-те эти направления географии были представлены профессорами И. Ростом, Ф. Дильтеем, И. Рейхелем, Х. А. Чеботарёвым, Н. Е. Черепановым. Ф. Дильтей составил «Детский Атлас, или Новый удобный и доказательный способ к учению географии» (ч. 1—6, 1768—77); И. Рейхель — уч. курс «Краткое руководство к познанию натурального, церковного, политического, экономического и учебного состояния некоторых знатнейших Европейских государств» (1775); Х. А. Чеботарёв — первый рус. учебник по географии России «Географическое методическое описание Российской империи, с надлежащим введением к основательному познанию Земного шара и Европы вообще» (1776); Н. Е. Черепанов — «Географическо-историческое учение» (1792), в к-ром география определялась как «основательное описание Земли в рассуждении естественного качества общественного устройства народов на лице земном».

Становление географии как университетской науки было признано уставом ун-тов 1804, по к-рому на словесных ф-тах были учреждены две кафедры: «Всемирной истории, статистики и географии» и «Истории, статистики и географии Российского государства».

Уставом, однако, не предусматривалась подготовка специалистов-географов. Уч. курсы географии были «подсобными» при подготовке историков и филологов. В последующие годы подготовку географов в нек-рой мере выполняли учреждённые тем же уставом пед. институты. Обучение географии в ун-тах и пед. ин-тах в 1-й пол. 19 в. проводилось по учебникам И. Гейма (Моск. ун-т), Е. Зябловского и К. Арсеньева (Петерб. ун-т). Лучшими из них были учебники К. И. Арсеньева «Краткая всеобщая география» (1818) и «Начертание статистики Российского государства» (ч. 1—2, 1818—19). В условиях николаевского режима университетская география была на положении второстепенного предмета. Реакционный университетский устав 1835 оставлял нек-рую возможность развития лишь физич. географии в составе уч. предметов кафедр «физики и физической географии» на естественных отделениях философских ф-тов. В эти десятилетия путешественниками и географами в России становились представители иных отраслей науки. Многие из них занимались географией в возникшем в 1845 Русском географическом обществе; именно в нём развивается теория географич. науки.

Между тем в странах Зап. Европы география, удовлетворявшая практич. интересы буржуазии, развивалась как наука и уч. предмет. Преобладающим направлением в географии становится страноведение. Обильный фактич. материал по страноведению обогащает и общую географию. Одна за другой появляются сводки географич. данных о Земле в целом, её лито-, гидро- и атмосферах. Постепенно формируются отдельные ветви учения о поверхности Земли — океанография, метеорология и климатология, география растений и животных, география человека («антропогеография»). Кафедры географии возникают во всех крупных ун-тах Англии, Германии, Франции, США. К концу 19 в. в Англии издаются капитальные сводки по страноведению (Х. Дж. Маккин-

дор, 1861—1947), океанографии (Ч. У. Томсон, 1830—82); во Франции наиболее сильно выраженным течением оказалось также страноведение (П. Видаль де ла Блаш, 1845—1918); в Германии — геоморфология (А. Пенк, 1858—1945), общая география (А. Зупан, 1847—1920, Э. Зюсс, 1831—1914), сравнительное землеведение (К. Риттер, 1779—1859), география населения (Ф. Ратцель, 1844—1904). Значительное влияние на развитие Г. о. в высшей школе оказал знаменитый нем. географ А. *Гумбольдт*. Выдающийся путешественник и географ, автор известных сводок: «Земля», «Земля и люди», «Земля и человек», Э. Реклю (1843—1905) организовал в Брюсселе спец. высшее уч. и науч. учреждение — Географич. институт. В США, в отличие от Европы, география развивалась в тесной связи с картографией, особенно в системе военного ведомства.

Передовые люди России неустанно указывали на отсталое положение географии в стране, на необходимость создать высшее Г. о. В 1860 с требованием создания кафедр географии выступил Г. И. *Пирогов*, бывший в то время попечителем Киевского уч. округа. Его поддержал проф. Моск. ун-та этнограф и антрополог Д. Н. Анучин. Затем выступили Казанский, Петербургский, Харьковский, Новороссийский (Одесский) ун-ты и Русское географическое общество. По уставу ун-тов 1863 было разрешено создать кафедры физич. географии в составе физико-математич. ф-тов. Для студентов-естественников и математиков были введены обязательные курсы физич. географии и метеорологии. Эти уч. курсы читались, как правило, физиками (в Моск. ун-те курс физич. географии читал много лет А. Г. Столетов). Только в 1884 было разрешено открыть в ун-тах кафедры географии и этнографии и приступить к подготовке специалистов-географов. На этих кафедрах ввиду отсутствия географов соответствующей квалификации работали профессора смежных наук: в Москве —антрополог и этнограф Д. Н. Анучин, в Казани — геолог П. И. Кротов, в Харькове —ботаник А. Н. Краснов и др.

С учреждением кафедр в уч. планы физико-математич. ф-тов был внесён ряд географич. дисциплин, обеспечивавших специализацию студентов по географии,— общая физич. география, география России, география материков, антропология, этнография, история географии. Ведущая моск. «анучинская» университетская школа воспитала плеяду рус. географов, многие из к-рых стали выдающимися исследователями: Л. С. Берг, А. А. Борзов, А. С. Барков, Б. Ф. Добрынин, С. Г. Григорьев, А. А. Крубер, И. С. Щукин, М. С. Боднарский. В Петербургском ун-те географическим образованием руководили А. И. Воейков, Н. И. Броунов, Г. И. Танфильев, П. П. и В. П. Семёновы-Тян-Шанские, Ю. М. Шокальский. Постепенно сложились и успешно развивались географич. кафедры и в др. ун-тах страны. В нач. 20 в. они выпустили немало специалистов-географов, к-рые в основном уходили на пед. работу в среднюю школу, а частью оставались при кафедрах или проводили исследовательскую работу в «земских» и др. экспедициях. Анучин организовал в Москве пед. комиссию из учителей, разрабатывавшую вопросы методики преподавания географии. Большую роль в улучшении школьного преподавания географии сыграли новые учебники и уч. пособия А. С. Баркова, С. Г. Григорьева, А. А. Крубера и С. В. Чефранова; немалое значение имел и созванный в Москве в 1915 Всероссийский съезд преподавателей географии. Университетская профессура стремилась сблизить географию с жизнью и практикой и активизировать методы преподавания. С этой целью в уч. планы со временем были внесены такие дисциплины, как статистика, переселенческое дело, экономич. география и др., введена уч. практика (экскурсионная и на уч. станциях). В нач. 20 в. при физико-математич. ф-тах ун-тов стали готовить специалистов-

географов как для исследовательской работы, так и для преподавания географии.

Вел. Окт. социалистич. революция резко изменила положение высшего Г. о. С первых лет Сов. власти почувствовалась острая потребность в специалистах-географах для изучения огромных пространств страны, для исследования естественных ресурсов и природных сил, для решения проблемы восстановления и правильного размещения х-ва. В 1918 в Петрограде был создан Географический ин-т (вуз), к работе в нём были привлечены такие крупные географы-исследователи, как Л. С. Берг, А. Е. Ферсман, В. И. Вернадский, В. Н. Сукачев. В 1923 были учреждены н.-и. ин-ты географии при Московском и Петроградском ун-тах. Уч. планы географич. специальностей и программы преподавания географич. дисциплин в ун-тах были радикально перестроены и ежегодно пересматривались, обогащаясь предметами, вооружающими студентов практич. методами исследований. При многих ун-тах возникли базы для уч. практики; в уч. планы была введена обязательная практика студентов в экспедициях. В дальнейшем большие изменения в Г. о. произошли во время реорганизации вузов в 1929—30. Подразделения ф-тов, готовившие специалистов-географов, были реорганизованы сначала в географич. или геолого-географич. отделения, а затем — в самостоятельные ф-ты (географич., геолого-географич. или почвенно-геолого-географические). Вместе с тем вырабатывалась типовая структура ф-тов, совершенствовался уч. план и уч. процесс, возрастало количество спец. кафедр. К концу 30-х гг. основной задачей ун-тов стала подготовка географов-исследователей. Специализация оканчивающих всё больше углублялась; они направлялись главным образом на работу в н.-и. учреждения, хоз. организации и в меньшей степени на пед. работу в школу. Ныне типовая структура географич. ф-тов в ун-тах включает в себя специальности физич. географии, экономич. географии и картографии. В Московском, Ленинградском и других крупных ун-тах специализация оканчивающих достигла очень сильной дифференциации: имеются специальности геоморфологии, климатологии, гидрологии моря и суши, географии почв, биогеографии, а также специальности регионального направления (физич. географии СССР, зарубежных стран, экономич. географии СССР, зарубежных стран). Ф-ты готовят специалистов-географов и для изучения природы по «географическим элементам» (рельеф, климат, воды, почвы, растительность, животный мир Земли) и в региональном профиле — по странам и районам СССР. В соответствии с этим в типовой структуре ф-тов предусмотрены кафедры: общей географии, геоморфологии, климатологии, океанологии, гидрологии суши, почвенной географии, ботанич. географии, географии животного мира, физич. географии СССР, физич. географии зарубежных стран, экономич. географии СССР, экономич. и политич. географии зарубежных стран, истории географии. В таком полном составе они имеются в Московском и Ленинградском ун-тах. Во многих ун-тах страны имеются географич. или геолого-географич. ф-ты. Крупные ун-ты (МГУ, ЛГУ, Киевский и др.) ежегодно выпускают от 100 до 300 специалистов-географов, а всего в стране ежегодно оканчивают дневные, вечерние и заочные отделения географич. ф-тов около 1000 молодых специалистов. Такого количества географов не готовит и не выпускает ни одна другая страна в мире.

С конца 50-х гг. в развитии Г. о. наметилась новая тенденция. В нек-рых уч-тах уменьшено дробление географии на узкие специальности и усилена пед. подготовка оканчивающих ун-ты. Переведены в систему ун-тов географич. ф-ты нек-рых пед. ин-тов. На географич. ф-тах студентам даётся широкое общегеографич. образование; читаются общее землеведение, геология, геодезия и картография, общая геоморфология, метеорология и климатология, гидрология, почвоведение и география почв, ботаника и ботанич. география, методика географич. исследований, физич. география СССР и зарубежных стран, экономич. география СССР и зарубежных стран, история географии. На старших курсах, соответственно специальностям, студентами изучается цикл спец. дисциплин и выполняется дипломная работа по избранной специальности. В соответствии с законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) значительно повысился уровень практич. подготовки студентов. На всех курсах проходится учебная, а затем производственная полевая практика: по общей географии, картографии, комплексно-ландшафтная, а на 4-м курсе — преддипломная по специальности в экспедициях различных ведомств (Академии наук, Главного управления геодезии и картографии и др.). Пед. подготовка и практика в школе проводятся не по всем специальностям. По выполнении уч. плана готовится и защищается дипломная работа и сдаётся государственный экзамен по общественным дисциплинам.

Как уч. предмет география занимала известное (правда, довольно скромное) место в уч. планах пед. ин-тов и в дореволюционное время, но специально учителей географии пед. ин-ты не готовили. В СССР в большинстве пед. ин-тов были организованы географич. или естественно-географич. ф-ты. Специфика географич. ф-тов в пед. ин-тах состоит в том, что в них, в отличие от ун-тов, нет деления на узкие специальности и наряду с географич. дисциплинами значительное место в уч. планах занимают пед. дисциплины (особенно методика преподавания географии), а также пед. практика в школе и в пионерских лагерях. Меньший удельный вес по сравнению с ун-тами имеет полевая экспедиционная практика. Нек-рые пед. ин-ты ведут подготовку учителей по двум профилям: географии и биологии (естественно-географические ф-ты) или географии и истории (историко-географические ф-ты).

Планы естественно-географич. ф-тов пед. ин-тов, помимо общеобразовательных и общественных предметов, включают в себя 3 спец. цикла: биологич. (ботаника, физиология растений, зоология, анатомия человека, физиология животных, дарвинизм, основы с. х-ва, химия); географич. (основы топографии и картографии, геология и минералогия, география почв, география растений, география животных, общая физич. география, физич. география СССР и частей света, экономич. география СССР, экономич. и политич. география зарубежных стран); педагогич. (педагогика, психология, методика преподавания географии и биологии, методика краеведения, изготовление наглядных пособий, уч. кино, спец. методич. семинар). Пед. практика начинается с первого года обучения: первые 3 года без отрыва от аудиторных занятий студенты ведут внеклассную работу, на старших курсах — с отрывом от учёбы дают уроки. На последнем курсе практика приближена к стажёрской и длится в течение 3 месяцев.

Полевая подготовка на первых двух курсах проводится на базах, расположенных в районах работы ин-та; уч. план предусматривает также географич. практику, в ходе к-рой студенты знакомятся с отдалёнными районами СССР. Кроме того, в течение летнего времени проходится практика в пионерских лагерях (часто имеющая краеведческое направление).

И в ун-тах, и в пед. ин-тах при кафедрах географии имеется аспирантура. Окончившим аспирантуру и защитившим диссертацию присваивается учёная степень кандидата географических или пед. наук.

Опыт сов. высшей школы широко используется в странах социалистич. лагеря. В вузах Польши, Чехословакии, Болгарии, Венгрии, Румынии, Китая стала более

углублённой спец. подготовка физико-географов и экономико-географов; большее место в уч. планах заняла уч. и производственная практика. По приглашению ун-тов этих стран сов. профессора читали курсы физич. и экономич. географии для студентов в Варшавском, Пекинском и др. ун-тах.

В капиталистич. странах Европы (Великобритания, Франция и др.) специалистов-географов, в т. ч. учителей, готовят преимущественно ун-ты. Окончившие 3 курса ун-та с общегеографич. подготовкой (без узкой специализации) могут получить свидетельство учителя географии и преподавать в ср. школе. При этом нередко совмещение двух различных профилей, напр. географии и психологии, географии и иностранного яз., географии и физкультуры. Пед. практика в школах занимает сравнительно небольшое место. Для приобретения более узкой специальности в одной из отраслей географии состоятельные студенты продолжают образование на 4-м и 5-м курсах ун-тов, внося за обучение довольно высокую плату. Отдельные студенты работают при этом по индивидуальным уч. планам, составляемым для них кафедрами географии. Выпуск специалистов-географов обычно немногочислен.

Наиболее разнообразна система подготовки географов в ун-тах США. В Нью-Йорке, в Колумбийском ун-те, географич. кафедра находится в Школе предпринимателей. Эта школа готовит управляющих предприятиями промышленности, конторами банков, агентствами, будущих бизнесменов. Из общего числа студентов этой школы по географии специализируется всего ок. 3%. Изучается здесь экономич. география и региональная по странам. Для студентов, избирающих географию как область н.-и. деятельности, читаются лекции на старших курсах по картографии, климатологии, геоморфологии; физич. географии, методике географич. исследований, ряд региональных курсов по экономич. географии (Европы, Азии, Африки, Лат. Америки, США). Большую роль в амер. географии играет Чикагский ун-т. Студенты, специализирующиеся по географии, изучают здесь ок. 40 спец. курсов, от введения в географию до географии городов, количественных методов в географич. исследованиях, методики преподавания географии и т. д. Весьма значительное место занимают страноведческие курсы (Европа, Вост. Азия, Африка и др.), а среди них — курс географии СССР. Студенты ун-та проходят полевую исследовательскую практику. В системе ун-та имеется летний ин-т по применению количественных методов в географии. Учителя готовятся здесь 4 года, будущие магистры и доктора географии — 5 лет. В разных ун-тах США система подготовки специалистов-географов существенно различается.

А. И. Соловьев. Москва.

ГЕОГРАФИЯ в школе (греч. γεωγραφία — описание Земли) — учебный предмет, имеющий целью дать уч-ся знания основ физической и экономической географии. Физич. Г. исследует ландшафтную оболочку земного шара, к-рая состоит из земной коры, нижней части атмосферы, вод, почвенного покрова, растительности и животного мира. Физич. Г. делится на общую (общее землеведение) и частную, региональную (физич. страноведение). Экономич. Г., будучи социальной наукой, изучает размещение населения и общественного производства, условия и особенности развития производства в различных странах и районах.

В качестве самостоятельного уч. предмета Г. введена в школах Зап. Европы в конце 17 в., в школах России — в нач. 18 в. Необходимость в распространении географич. знаний была вызвана интересами развивающейся торговли и промышленности. Первым уч. заведением в России, в к-ром преподавалась Г., была *Школа математических и навигацких наук*, открытая в 1701. Двумя годами позже Г. была введена в первой рус. гимназии

Э. Глюка в Москве. В Школе математических и навигацких наук и в нек-рых других уч. заведениях преподавалась преимущественно математич. Г., включавшая сведения о форме, величине и движении Земли как планеты, о географич. координатах. В большинстве же уч. заведений России изучалась политич. Г., включавшая описания различных стран мира. Постепенно такому описанию стали предпосылать нек-рые сведения из математич. Г. Первые руководства по Г. были переводными. В 1-й пол. 18 в. использовались учебники: «География, или Краткое земного круга описание» (изд. в России в 1710), «География генеральная» Б. Варениуса (изд. в Амстердаме в 1650, рус. пер. в 1718), «Земноводного круга краткое описание» И. Гибнера (изд. в Германии в 1693, рус. пер. в 1719). Учебники содержали большие перечни географич. названий, фактов и цифр. Весь материал давался в виде вопросов и ответов, к-рые ученики были обязаны заучивать наизусть. Сведения по Г. России в учебниках были незначительны по объёму и содержали много ошибок. В 1742 вышел первый рус. учебник «Руководство к географии», в 1776 — учебник отечественной географии Х. Чеботарёва «Географическое методическое описание Российской империи...», в к-ром, в отличие от переводных учебников, давались более полные и правильные сведения о Г. России. Учебник был составлен на основе материалов, собранных рус. учёными во время экспедиций. Методич. приёмы преподавания Г. были рассчитаны гл. обр. на облегчение механич. запоминания детьми многочисленных географич. названий и сведений справочного характера (географич. маршруты по карте, рисование карт, изложение учебников в стихотворной форме и пр.). В конце 18 в. и 1-й четверти 19 в. в развитии школьной географии большую роль сыграли Е. Ф. Зябловский и К. П. Арсеньев. Е. Ф. Зябловский был профессором кафедры географии и статистики в Главном пед. ин-те в Петербурге. Здесь впервые была начата подготовка педагогов-географов. В большинстве высших и ср. уч. заведений в течение первых трёх десятилетий 19 в. использовались учебники Е. Ф. Зябловского. Одновременно широкое распространение имели учебники К. П. Арсеньева, в к-рых отводилось значительное место объяснительному материалу о связях х-ва и природы, а также вопросам физич. географии. В середине 19 в. под влиянием значительных успехов в развитии географич. науки и прогрессивных пед. идей, особенно идей К. Д. Ушинского, наметилась тенденция к улучшению качества учебников Г. Усилилось внимание к наглядности в преподавании и прежде всего к применению карт и атласов. В 60-х гг. 19 в. появились первые рус. географич. хрестоматии. Ученик Ушинского Д. Д. Семёнов подготовил уч. пособие «Уроки географии» (изд. 1860—67), основанное на родиноведческом принципе. Этот принцип был обоснован им в книге «Педагогические заметки для учителей», явившейся одной из первых рус. работ по методике Г. Однако при малом количестве уроков обучение Г. в большинстве школ ограничивалось гл. обр. заучиванием огромного числа географич. названий.

Достижения географич. науки нач. 20 в. положительным образом сказались на постановке преподавания Г. в школе; большую роль в этом отношении сыграли Д. Н. Анучин и его ученики. В нач. 20 в. был издан ряд новых учебников (Г. Э. Лесгафта, Г. И. Иванова и учебник московских учителей А. А. Крубера, С. Г. Григорьева, А. С. Баркова и С. В. Чефранова), стоявших как по содержанию, так и по методич. основам значительно выше прежних. Были изданы также новые географич. хрестоматии, школьные атласы, карты и несколько серий географич. картин. Однако официальные программы слабо поддерживали идеи передовой методики. Поэтому в большей части школ преподавание Г. оставалось по-прежнему на низком уровне. Это объяснялось и тем, что Г. преподавали учителя, не имевшие спец. географич. подготовки. В гимназии на изучение Г. выделялось 8 уроков в неделю — в 1—4-х классах (по 2 часа в неделю в каждом классе). После 1905—06 Г. была введена в 5—6-х классах реальных училищ и мужских гимназий (по 1 часу в неделю), и общее число недельных уроков достигло 10. В 1915 уч. время на Г. было увеличено до 16 часов в неделю, но новые программы успели ввести только в нек-рых более передовых гимназиях Петербурга и Москвы. Курс Г. по годам обучения распределялся следующим образом: 1-й класс гимназии — начальная Г. (краткий курс общего землеведения); 2-й класс — Г. частей света (внеевропейские страны); 3-й класс — физич., политич. и этнографич. описание Европы; 4-й класс — Г. Российской империи (курс страноведческого характера); 5-й и 6-й классы — коммерч. Г. и отечествоведение (экономич. Г.). Преподавание Г. в младших классах гимназий рассматривалось как одно из средств подготовки уч-ся к изучению истории в старших классах. Не случайно поэтому Г. часто вели по совместительству учителя истории.

Советская школьная Г. в своём развитии прошла сложный путь. С первых лет существования сов. школы учителя и методисты-географы стремились вложить новое содержание в курс Г. Первая гос. программа по Г. была создана в 1921 под непосредственным руководством Д. Н. Анучина, при участии А. А. Борзова и др. По программе 1921 изучение Г. делилось на 2 ступени: 1-я ступень (3-и и 4-е классы) начиналась родиноведением (своя деревня, город, уезд, губерния), затем давался обзор типичных картин природы и жизни людей в разных частях страны. 2-я ступень (5—8-е классы) включала курсы: Г. частей света (5-й класс); география России (6—7-е классы); экономич. Г. (8-й класс). Эта программа усилила изучение отечественной Г., осуществила родиноведческий принцип в построении Г. в нач. школе, повысила роль науч. объяснения в курсе. Основные понятия физич. Г. выяснялись на местном материале и углублялись при изучении страноведческих курсов. Составители программ ориентировали учителя на применение методов обучения, способствующих пробуждению в ученике самодеятельности и интереса к географич. знаниям. Программа вместе с тем страдала рядом существенных недостатков и в первую очередь неверным пониманием вопросов взаимосвязи общества и природы. В качестве основного объекта изучения в курсах страноведения программа выдвигала ландшафт. Для курса Г. частей света был принят «культурно-географический принцип» («от стран древних речных цивилизаций к берегам Средиземного моря, отсюда на побережье Атлантического океана и к странам заокеанским»). Это нарушало принцип систематичности в построении курса. Программа не отражала больших изменений, происшедших после Вел. Окт. социалистич. революции во внешней политике и экономике страны. Несмотря на недостатки, эта программа явилась значительным шагом вперёд в развитии школьн. Г. К тому же по сравнению с дореволюционной программой было увеличено время на изучение Г. Создавались местные программы по курсу родиноведения в нач. школе, большое внимание уделялось активизации методов обучения и краеведческой работе. В 1924 были введены новые, т. н. комплексные программы ГУСа. С введением этих программ Г. как самостоятельный предмет фактически была исключена из уч. плана школы. Географич. материал на 1-й ступени обучения включался в комплексные темы, на 2-й — распределялся между естествознанием и обществоведением. Практика преподавания Г. при таком распылении предмета показала, что уч-ся не получают необходимых географич. знаний и в первую очередь знания карты. Поэтому уже в 1927 Г. как самостоятельный предмет была

восстановлена в 5—7-х классах, а в 1929 и в 8-х классах. Вместо учебников в эти годы использовались «рабочие книги», а затем «рассыпные учебники». Г. в этот период стала ближе к вопросам современности, усилилась краеведческая работа, в практику преподавания прочно вошли экскурсии в природу и на производство, большое значение придавалось наглядности, однако недооценка роли карты, стремление подменить экономич. Г. экономич. политикой приводили к тому, что школа не обеспечивала своих воспитанников нужными географич. знаниями.

Значительные изменения в преподавание Г. были внесены после постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 16 мая 1934. Этим постановлением изучение Г. предусматривалось не только в младших (3-и и 4-е классы), но и в ср. и старших классах (до 9-го класса включительно); было усилено внимание к физич. Г., к работе с картой. Курс экономич. географии СССР был освобождён от излишнего экономико-статистич. материала и в нём усилена районная часть. В подготовке новых учебников и уч. программы приняли участие виднейшие учёные-географы и методисты: А. А. Барков, Н. Н. *Баранский*, И. А. Витвер, Г. И. Иванов, С. В. Чефранов, В. Г. Эрдели. В помощь учителям Г. были созданы хрестоматии. Школа получила разнообразные карты и атласы. Увеличилось производство стенных картин, кинофильмов, диафильмов. В стране была развёрнута широкая сеть географич. ф-тов по подготовке учителей. С 1934 начал издаваться научно-методич. журнал «География в школе» под ред. Н. Н. Баранского. Всё это содействовало повышению уровня преподавания Г. в школе, улучшению качества географич. знаний школьников, усилению интереса к предмету. Получили развитие разнообразные формы внеклассной работы: географич. кружки, олимпиады, краеведческо-туристич. походы, внеклассное чтение и т. п.

Вступление нашей страны в период развёрнутого строительства коммунистич. общества поставило перед сов. школой задачи повышения уровня общего и политехнич. образования, соединения обучения с производительным трудом. Решение этих задач потребовало существенных изменений в содержании школьн. образования. В частности, нужно было усилить практич. направленность курса Г. Большое внимание стало уделяться вопросам нар.-хоз. значения и использования природных богатств. Курс экономич. Г. СССР из 8-го класса был перенесён в 9-й. Это позволило более глубоко рассматривать вопросы размещения важнейших отраслей нар. х-ва и развития экономич. районов СССР. В программу были введены разнообразные практич. работы, направленные на воспитание умений и навыков, имеющих важное значение в практич. жизни (чтение карт, наблюдения погоды и пр.).

Большой опыт, накопленный учителями Г. и обобщённый в ряде методич. работ за период с 1934 по 1958, послужил основой для перестройки школьн. Г. в соответствии с требованиями закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958). В настоящее время курс Г. в школе строится следующим образом. В восьмилетней школе Г. изучается с 5-го по 8-й класс при 2 час. в неделю в каждом классе. Задача курса — дать относительно завершённый круг знаний о природе земного шара, природных условиях, населении и главных чертах х-ва СССР и важнейших зарубежных гос-в. Решение этой задачи обеспечено страноведческим построением основных курсов школьн. Г. Систематич. изучение Г. в восьмилетней школе начинается с 5-го класса нач. курсом физич. Г., в к-рый включены элементарные сведения о плане и карте и основные общие физико-географич. понятия (о формах земной поверхности, водах, суши и мировом океане, погоде и климате, природных зонах).

Изучение нач. курса физич. Г. опирается на географич. подготовку, получаемую детьми в курсе природоведения нач. школы. Программа этого курса большое внимание уделяет накоплению уч-ся представлений о природе и трудовой деятельности населения как в ближайшем окружении школы, так и в различных природных зонах СССР. В 6—8-х классах изучаются Г. частей света и важнейших государств и география СССР (каждый курс изучается в течение полутора лет). Части света изучаются в такой последовательности: Европа и Азия (6-й класс), Африка, Америка, Австралия, Антарктида (1-е полугодие 7-го класса). По каждой части света вначале даётся общий обзор: географич. положение и очертания, рельеф, полезные ископаемые, климат, реки и озёра, природные зоны; население и политич. карта. Сведения по Г. отдельных стран даются преимущественно в виде элементарных обзорных характеристик. Характеристики отдельных стран включают сведения о природе, населении и х-ве. Элементарное ознакомление с отдельными странами обеспечивает формирование понятия о различиях общественного строя социалистич. и капиталистич. стран, об особенностях использования природных богатств и различиях в условиях жизни и труда населения в странах с различным общественным строем. Курс географии СССР включает 3 основных раздела: 1) общий географич. обзор СССР (природа, население, нар. х-во и политико-административное деление); 2) обзор по союзным республикам (природа, население и х-во); 3) Г. своей области (края, АССР). В 8-м классе при изучении Г. своей области (края, АССР) предусматривается использование спец. местного учебника по географии своей области, дополнительно к основному учебнику по Г. СССР.

При изучении страноведческих курсов предусматривается также постепенное расширение круга общих физико-географич. понятий. Усвоение географич. знаний в восьмилетней школе опирается на наблюдения в окружающей природе, на конкретное ознакомление с хоз. деятельностью населения родного края, на широкое использование разнообразных карт. Краеведческий материал включается в программу в определённой системе с учётом задач каждого курса. Изучение природы и хоз. деятельности населения своего района осуществляется во время экскурсий в природу и на производство, путём наблюдений за погодой, на местной реке, озере, через непосредственное участие школьников в общественно полезном труде по охране природы, поискам полезных ископаемых, благоустройству своего города, села. Большое внимание в восьмилетней школе уделяется воспитанию практич. умений и навыков: чтению карты, умению на карте определять направления, расстояния, положение мест, размеры и форму географич. объектов; пользоваться условными знаками различных карт и давать по ним географич. характеристику территории, устанавливать связи между явлениями и объектами природной среды; ориентироваться на местности по компасу, находить путь, пользуясь топографич. картой и компасом; делать топографич. план местности; вести наблюдения над погодой, составлять коллекции горных пород и полезных ископаемых, делать зарисовки, составлять диаграммы, графики. Страноведческое построение основных курсов Г. даёт возможность знакомить школьников с разнообразными видами хоз. деятельности населения своей Родины и других стран. Широкое использование краеведческого материала в преподавании и большое внимание развитию практич. умений и навыков обеспечивают возможность укрепления связи обучения Г. с жизнью, с общественно полезным трудом уч-ся.

В старших классах средней общеобразовательной школы изучаются основы экономич. Г. зарубежных стран (все социалистич. страны и важнейшие капиталистич. государства) и экономич. географии СССР.

Зарубежные страны изучаются в той же последовательности, что и в восьмилетней школе. Изучению отдельных зарубежных стран предпосылается краткая характеристика современного деления мира на две системы —социалистическую и капиталистическую. Выясняются общие черты стран мировой социалистич. системы, их удельный вес в мировом х-ве, перспективы дальнейшего развития стран социалистич. лагеря. Характеристики зарубежных стран строятся по общепринятому плану: экономико-географич. положение, природные условия и их хоз. оценка, население, общая характеристика х-ва, важнейшие отрасли промышленности и с. х-ва, транспорт, крупнейшие города, внешние связи. Главное требование при отборе материала для характеристик отдельных стран заключается в том, чтобы выявить их экономико-географич. специфику. На основе изученного материала по отдельным странам в заключительной теме курса выясняются принципиальные различия международного разделения труда в рамках двух мировых систем — социалистической и капиталистической. Курс экономич. географии СССР включает две части: 1) общий обзор нар. х-ва СССР; 2) обзор х-ва союзных республик, а в пределах РСФСР — крупных экономич. районов. В районном обзоре предусматривается изучение экономич. Г. своей области (края, АССР). Общий обзор СССР раскрывает значение, взаимосвязь, современное размещение и перспективы развития отраслей промышленности и с. х-ва, роль транспорта. Главной задачей изучения обзора по республикам и районам является усвоение экономико-географич. специфики союзных республик и районов и выяснение их роли в общенар. х-ве СССР. Каждая союзная республика (или экономич. район) характеризуется по следующему плану: экономико-географич. положение, природные условия и ресурсы, население, современное состояние и перспективы развития нар. х-ва, города. Предусматривается также изучение экономич. Г. своей области (края, АССР). В процессе изучения экономич. Г. у уч-ся формируются навыки чтения экономич. карт, умения составлять на их основе экономико-географич. характеристики отдельных стран и районов, анализировать статистико-экономич. показатели, использовать статистич. справочники. Изучение основ экономич. Г.— одно из важнейших достижений сов. средней общеобразовательной школы. Уч-ся старших классов, опираясь на знания физич. Г. и смежных предметов, могут с достаточной глубиной понять и усвоить значение природных ресурсов как базы хоз. развития стран, понять зависимость характера использования природных и трудовых ресурсов от уровня развития производительных сил и особенностей производственных отношений в различных странах. Для них доступно понимание взаимосвязей между отраслями нар. х-ва и их сочетаний на территории различных стран и районов в зависимости от природных и экономич. условий. Знания по экономич. Г. помогают уч-ся ориентироваться в современном междунар. положении, понимать задачи и пути развития экономики СССР в настоящем и будущем. Изучение вопросов размещения важнейших отраслей промышленности, с. х-ва, знакомство с особенностями организации общественного производства в странах с различным общественно-экономич. строем обеспечивают более глубокое понимание науч. основ производства. Этим определяется важное место экономич. Г. в политехнич. образовании. Уч-ся подводятся к пониманию задач планирования нар. х-ва на основе учёта природно-экономич. условий, значения непрерывного совершенствования организации и технич. прогресса производства как одного из важнейших условий роста производительности труда. Экономич. Г., опираясь на знания уч-ся по физике и химии, помогает осознать необходимость овладения новейшей техникой, даёт уч-ся элементы экономич. знаний, что является

одним из важнейших путей укрепления связи обучения с жизнью, с практикой коммунистич. строительства. При изучении Г. х-ва стран и районов отдельные отрасли х-ва и их территориальные комплексы также рассматриваются во взаимной связи и в отношении к природным условиям, населению, общественно-экономич. строю. Ознакомление уч-ся с достижениями науки убеждает их в том, что в мире нет ничего сверхъестественного, что развитие природы и человеческого общества протекает по определённым законам, к-рые люди в состоянии познать. Это содействует формированию диалектико-материалистич. мировоззрения и научно-атеистич. взглядов.

При изучении Г. вскрываются изменения в характере использования природных богатств, в жизни населения и в развитии х-ва в зависимости от общественно-экономич. строя общества. Такой подход к изучению Г. содействует формированию у уч-ся материалистич. понимания развития общества.

Г. играет большую роль в идейно-политич. воспитании уч-ся. Уч-ся на уроках Г. широко знакомятся с экономич. политикой КПСС, с условиями и путями создания материально-технич. базы коммунизма в СССР, с успехами строительства социализма в странах социалистич. лагеря, с особенностями современного развития х-ва капиталистич. стран. Это помогает им понять главные черты совр. эпохи. Изучение Г. формирует убеждение в преимуществах социалистич. системы х-ва перед капиталистической. Уч-ся знакомятся с условиями жизни и труда народов СССР и зарубежных стран. На этой основе обеспечивается воспитание уч-ся в духе сов. патриотизма и пролетарского интернационализма. В идейно-воспитательном отношении особо важное значение имеет изучение географии СССР. Оно помогает школьникам понять разнообразие природных богатств нашей Родины, их использование в интересах народа, показывает разнообразные виды свободного творческого труда сов. людей, воспитывает у уч-ся чувство долга перед народом и понимание необходимости готовиться к активной трудовой деятельности.

Широкий круг вопросов, изучаемых в Г., содействует развитию интеллектуальных интересов и мышления уч-ся, к-рые приучаются находить в отдельных географич. явлениях и фактах проявления общих географич. закономерностей и применять эти закономерности к объяснению частных географич. фактов и явлений. Изучаемые в Г. различные страны и районы обладают индивидуальными специфич. чертами. Выявление этих черт достигается с помощью приёма сравнения по сходству и различию. Для каждой изучаемой страны или района при этом из всего множества её признаков отбираются только самые существенные, к-рые с достаточной полнотой позволяют выявить её отличия от других стран. На этой основе совершенствуется и развивается познавательная деятельность уч-ся. Особенность географич. объектов заключается в том, что их признаки — географич. положение, очертания, формы и размеры — не могут быть осознаны без карты. В силу этого одним из условий успешности формирования географич. понятий является наличие в сознании уч-ся прочных картографич. представлений. Использование на уроках географич. карт и картин, кинофильмов и др. наглядных пособий, а также проведение наблюдений в природе и на производстве способствует развитию у уч-ся наблюдательности. Большое значение также имеет изучение Г. и для развития памяти уч-ся, поскольку успешное изучение предмета предполагает запоминание большого числа географич. объектов и их положения на карте.

В преподавании Г. находят применение разнообразные методы. Каждый из них обязательно сочетается с работой уч-ся с географич. картами. Карты используются и на др. уроках, особенно на уроках истории

(см. *Карты учебные*). Но если для др. уч. предметов карта имеет значение наглядного пособия, позволяющего получать необходимые сведения о территории, на к-рой происходили изучаемые явления, то в Г. она используется и как самостоятельный источник географич. знаний. Особое значение карты имеют для формирования пространственных представлений, без к-рых не может быть обеспечено успешное формирование географич. понятий. Большинство объектов, изучаемых в Г., не может быть показано в натуре. Представления о таких объектах создаются у учащихся с помощью различного рода наглядных пособий: стенных географич. *атласов*, *глобусов*, картин, кинофильмов, моделей, коллекций и пр. Широко используется в преподавании показ кинофильмов. Они позволяют всесторонне знакомить уч-ся с любой страной мира, с любым районом СССР. Кино обеспечивает возможность наглядного восприятия природных процессов, в том числе и тех, к-рые протекают медленно или не могут быть показаны другими средствами (напр., приливы и отливы, вулканические извержения, землетрясения и пр.). Среди др. наглядных пособий следует указать: коллекции (полезные ископаемые, горные породы, гербарии, наборы образцов промышленных изделий, почвенные монолиты и пр.), географич. модели (например, модели, отображающие внешний вид отдельных географич. объектов, горных хребтов, речной долины и пр.). Для проведения метеорологич. и гидрологич. наблюдений используются спец. приборы. Во время практич. занятий на местности по топографии применяют, напр., школьн. нивелир, школьн. универсальный угломер и т. д. В ряде школ уч. оборудование, соответствующим образом систематизированное, служит основой для создания географических кабинетов (см. *Географии кабинет*).

Большое место в обучении Г. занимают наблюдения уч-ся. Уч-ся наблюдают окружающую природу и производственную деятельность населения родного края. Значение наблюдений определяется тем, что они способствуют образованию у уч-ся представлений, составляющих прочную основу формирования географич. понятий. Метод наблюдения в преподавании Г. применяется во время экскурсий, во время работы уч-ся на производстве; широко используются и стационарные наблюдения (метеорологич. наблюдения в сочетании с фенологич., гидрологич., геоморфологич. и др.). Наблюдения играют важную роль в краеведческой работе в школе. Вооружение уч-ся практич. умениями и навыками в настоящее время приобретает особое значение, так как это содействует укреплению связи преподавания с жизнью, с практикой. Опыт передовых школ даёт немало таких примеров, когда уч-ся в тесной связи с изучением Г. выполняют задания колхозов по проведению метеорологич. наблюдений, помогают составлять планы с.-х. угодий, принимают деятельное участие в охране природы, в благоустройстве своего населённого пункта, в поисках полезных ископаемых и т. п.

Основными формами организации уч. работы по Г. служат: урок, экскурсия, практич. занятия на местности и на *географической площадке*. Всё шире начинает применяться организация уч. работы уч-ся на основе индивидуальных заданий по проведению наблюдений и сбору различных материалов во время производственной практики в промышленном и с.-х. производстве, по подготовке докладов, рефератов и т. д.

Уч. экскурсии по Г. со всем классом проводятся в природу, на промышленные, с.-х. и транспортные предприятия и на метеорологич. станции. В городах широко практикуются экскурсии в краеведческие музеи. Практич. занятия на местности могут быть как общеклассными, так и бригадно-групповыми и индивидуальными.

Внеклассная и внешкольная работа по Г., основываясь на интересе уч-ся к предмету, имеет своей задачей организовать и направить самодеятельность уч-ся на расширение географич. знаний, на приобретение практич. умений и навыков.

На первом месте во внеклассной и внешкольной работе по Г. стоит краеведческая работа (см. *Краеведение*). Перед краеведческой работой по Г. ставится задача ознакомления уч-ся с окружающей их природой, х-вом и культурой населения родного края. Краеведческая работа может носить общественно полезный характер.

Содержание внеклассной работы по Г.: *внеклассное чтение*, просмотр географич. кинофильмов, подготовка докладов, организация конференций и географич. вечеров, выставок, выпуск газет и журналов, оформление «дежурных» карт, ближние и дальние краеведческие туристич. походы, создание наглядных пособий, оборудование географич. кабинетов и географич. площадок и пр. Основной формой организации внеклассной работы в школе является географич. кружок.

Н.-и. работа по методике обучения Г. направлена на решение следующих основных проблем: определение места и значения Г. в системе общего и политехнич. образования и воспитания уч-ся; разработка содержания школьн. Г. в соответствии с общими задачами школы, состоянием географич. науки и возрастными особенностями уч-ся; усовершенствование методов и организационных форм обучения; разработка системы уч. оборудования. Любое методич. исследование имеет задачей всестороннее изучение и обобщение опыта, практики работы школы. Важное значение имеют также методы теоретич. исследования, позволяющие использовать все достижения методич. мысли и прошлого опыта дореволюционной и сов. школы, а также опыта зарубежной школы. Всё более широкое применение получает пед. эксперимент, особенно по проблеме усовершенствования методов и организационных форм обучения.

Г. как самостоятельный уч. предмет занимает большое место в уч. планах других социалистич. стран. В большинстве этих стран первоначальные географич. знания включаются в программы 2—3-го классов. Систематич. курс Г. обычно начинается с 4—5-го класса и заканчивается на последнем году обучения в средней школе. В одних странах систематич. изучение Г. начинается с общей физич. Г. в элементарном изложении, в других — с Г. своей родины. Далее следуют страноведческие курсы, к-рые завершаются в 8-м или 9-м классах курсом общей физич. Г. Этот курс призван обобщить и углубить полученные ранее географич. знания и подготовить школьников к изучению экономич. Г. Общими чертами построения школьн. Г. в социалистич. странах являются: 1) изучение Г. своей родины в начальных, средних и старших классах; 2) изучение общей физич. Г. (перед страноведческими курсами и в заключение их); 3) экономико-географич. характер курса Г. в старших классах. Общее количество часов в неделю, отводимых на Г. уч. планом (во всех классах ср. школы), колеблется от 13 (в КНР) до 17 (Венгрия, Польша). Большое внимание в курсе Г. уделяется изучению географии СССР.

В школах капиталистич. стран Г. занимает видное место в среднем образовании, напр. в Великобритании, ФРГ, Италии, Франции, и на её изучение выделяется значительное количество часов (от 14 до 19 в неделю). Состав курсов Г. и их содержание в разных странах различны. В школах Франции программа по Г. имеет 2 концентра; в каждом из них изучается общая физич. Г., Г. Франции и региональная Г. мира. В выпускном классе изучается общая экономич. Г. Большое внимание в курсе Г. уделяется Г. населения. В Великобритании в большинстве школ на всех ступенях обучения преподаётся страноведение. Каждый год по выбору учителя

изучается та или иная часть света. Большое внимание уделяется изучению Г. Великобритании и Британского содружества. Содержание школьн. Г. в капиталистич. странах имеет чётко выраженный классовый характер. В разделах учебников, посвящённых СССР и социалистич. странам, содержатся грубые выпады против них. При описании колониальных стран и народов подчёркивается их «неполноценность» и необходимость руководства ими со стороны «белых». В школьн. учебниках Г. толкование взаимоотношения природы и общества до сих пор нередко даётся с позиций географич. детерминизма. В практике преподавания большое внимание уделяется привитию учащимся практич. умений и навыков, особенно по работе с картой, в ряде стран специально изучаются топография, часто воспитание практич. умений и навыков становится самоцелью и мало связывается с приобретением знаний (напр., в английских школах). Важное значение придаётся использованию наглядных пособий, среди к-рых основными считаются географич. картина и кинофильмы.

Лит.: Буданов В. П., Методика преподавания физической географии, М., 1947; Баранский Н. Н., Методика преподавания экономической географии, М., 1960; Даринский А. В., Методика преподавания географии, М., 1958; Полозинкин А. А., Методика преподавания физической географии, М., 1953; Герасимова Т. П., Методика преподавания начального курса физической географии в 5 классе, М., 1958; Корнинская В. А., Ефимова А. А., Методика преподавания физической географии частей света, М., 1957; Матрусов И. С., Низова А. М., Методика преподавания физической географии СССР в 7 классе, М., 1958; Бибик А. Е., Методика преподавания экономической географии зарубежных стран, М., 1958; Каргалова С. Ф., Панфилова Т. С., Эрдели В. Г., Методика преподавания географии, М., 1959; Самойлов Н. Н., Методика обучения экономической географии СССР, М., 1960. *А. Е. Бибик.* Москва.

«ГЕОГРАФИЯ В ШКОЛЕ» — методический журнал Министерства просвещения РСФСР. Предназначен для учителей географии ср. школы. Основан по постановлению СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР» от 16 мая 1934. Выходит 6 номеров в год. Журнал печатает статьи по общей физич. географии, по физич. и экономич. географии СССР и зарубежных стран, по истории географич. открытий, по различным проблемам методики географии построения программ, учебников, по краеведческой работе. Большое место отводится освещению передового опыта учителей. В отделе библиографии печатаются рецензии и аннотации на выходящие географич. книги и методич. пособия. Журнал помещает значительное число карт, схем и иллюстраций.

ГЕОДЕЗИ́ЧЕСКИЕ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие учебные заведения, готовящие инженеров по созданию опорных астроно-геодезич. сетей для картографирования и изучения Земли и космоса; проектированию и высокоточным разбивкам инженерных сооружений; аэрофотосъёмке и созданию карт по аэрофотоснимкам; составлению, изданию и редактированию топографич. и общегеографич. карт; расчёту, конструированию и технологии геодезических, аэросъёмочных, гравиметрических и других оптико-механических и оптико-электронных приборов.

В СССР в 1963 имелось два Г. и.: Московский ин-т инженеров геодезии, аэрофотосъёмки и картографии (МИИГАиК, реорганизован в 1936 из Московского геодезического института); Новосибирский ин-т инженеров геодезии, аэрофотосъёмки и картографии (организован в 1939). В институтах, кроме дневных, имеются заочные ф-ты, аспирантура; в Московском — вечернее отделение оптико-механич. ф-та. Московскому Г. и. предоставлено право принимать к защите кандидатские и докторские диссертации.

Срок обучения в Г. и. 5—6 лет.

По окончании Г. и. студенты защищают дипломный проект и получают квалификацию инженера-астрономогеодезиста, инженера-геодезиста, инженера-аэрофотогеодезиста, инженера-картографа или инженера оптико-механика.

ГЕОДЕЗИ́ЧЕСКОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ (высшее и среднее) (греч. γεωδαισία, букв. —деление земли) — система подготовки специалистов по геодезии и картографии. Геодезия как наука о фигуре Земли, измерении и изображении её поверхности разделяется на ряд научн. дисциплин: геодезию, высшую геодезию, инженерную геодезию, геодезич. астрономию, гравиметрию, аэрофотосъёмку, фотограмметрию, картографию и др. Поэтому Г. о., как высшее, так и среднее, осуществляется по различным специальностям, обеспечивающим подготовку специалистов определённой направленности для нар. х-ва и обороны страны.

Истоки спец. Г. о. в России относятся к 1779, когда в Москве была организована Константиновская землемерная школа с двухгодичным сроком обучения для подготовки техников — землемеров для работ по генеральному межеванию. В 1819 школа была реорганизована в четырёхклассное Землемерное уч-ще (впоследствии срок обучения в уч-ще был увеличен до 6 лет). В 1835 Землемерное уч-ще было преобразовано в Константиновский межевой ин-т — закрытое ср. спец. уч. заведение; директором ин-та был назначен известный рус. писатель С. Т. Аксаков. В 1845 ин-т был преобразован в перворазрядное высшее уч. заведение с семилетним сроком обучения, позже был введён 8-й класс, в 1853—54 —9-й класс. В дореволюционное время ин-т в основном выпускал (после окончания 8-го класса) межевых инженеров — специалистов по землеустройству и межеванию земель. Лишь отдельные выпускники ин-та (из числа окончивших 9-й класс) посвящали свою деятельность геодезии; подготовка этих специалистов обычно заканчивалась науч. стажировкой в Пулковской астрономич. обсерватории. Организованной подготовки гражданских геодезистов в дореволюционной России не было. Основные геодезич. работы выполняли военные геодезисты, к-рые готовились на геодезич. отделении Военной академии Генерального штаба, открытом в сер. 19 в. (отделение выпускало очень незначительное число специалистов).

Организация Г. о. как самостоятельной отрасли высшего образования началась после Вел. Окт. социалистич. революции. В 1917 в Межевом ин-те был создан геодезич. ф-т, положивший начало планомерной подготовке инженерных кадров по геодезии и картографии. В 1919 декретом Совнаркома, подписанным В. И. Лениным, было учреждено Высшее геодезическое управление. В декрете были сформулированы задачи и обязанности гражданской геодезич. службы «в целях поднятия и развития производительных сил страны» (Известия ВЦИК, № 63, 1919, 23 марта). Дальнейшее развитие Г. о. было неразрывно связано с запросами социалистич. строительства. Учёт, выявление и эксплуатация природных богатств страны, проектирование и строительство крупных промышленных объектов различного характера, реконструкция с. х-ва, укрепление обороноспособности страны — всё это требовало современных геодезич. данных, топографич. и спец. карт различной точности и назначения. Задачи культурного развития СССР обусловили большую потребность в географич. и спец. картах и атласах (политич., административных, школьных и т. п.). Развитие геодезич. науки и техники, широкое использование их достижений в нар. х-ве и обороне страны потребовали дифференциации Г. о. по специальностям. В 1917 Константиновский межевой ин-т был преобразован в Московский межевой ин-т в составе двух ф-тов — геодезического и землеустроительного. С 1922 на геодезич. ф-те вводятся специальности — астрономо-геодезическая, географо-картографическая и геодезич. инструментоведения. В 1924 в связи с появлением и развитием метода аэрофотосъёмки, вводится фототопографич. специальность. В 1930 на базе геодезич. ф-та организуется самостоятельный геодезич. вуз — Московский геодезич. ин-т, к-рый в 1936 реорганизуется в Московский ин-т инженеров геодезии, аэрофотосъёмки и картографии (МИИГАиК) с тремя ф-тами (направленность подготовки специалистов в основном осталась прежней). На базе землеустроительного ф-та Московского межевого ин-та был создан Московский ин-т инженеров землеустройства (МИИЗ) с двумя ф-тами — геодезическим и землеустроительным.

Центрами современного Г. о. в СССР являются МИИГАиК и Новосибирский ин-т инженеров геодезии, аэрофотосъёмки и картографии. Г. о. в МИИГАиК осуществляется на следующих ф-тах.

1) Геодезич. ф-т. Специальности — астрономо-геодезия и инженерная геодезия. Подготовка инженеров по специальности астрономо-геодезия основывается гл. обр. на физико-математич. дисциплинах. Главные спец. дисциплины: геодезия, высшая геодезия, теория фигуры Земли, гравиметрия, практич. астрономия, спец. разделы геофизики, математич. картография, методы математич. обработки геодезич. измерений. Специалист этого профиля предназначается для выполнения высокоточных геодезич. работ по созданию астрономо-геодезич. и нивелирных сетей высшего класса и гравиметрич. съёмок. На специальности инженерная геодезия подготовка инженеров осуществляется также на основе дисциплин физико-математич. цикла. Профилирующие дисциплины: геодезия, высшая геодезия, инженерная геодезия, инженерные изыскания, фотограмметрия, практич. астрономия и картография. Специалисты этого профиля предназначаются для выполнения работ, обеспечивающих геодезич. и топографич. данными проектирование крупных инженерных сооружений, их строительство и эксплуатацию.

2) Аэрофотогеодезич. ф-т. Специальность — аэрофотогеодезия. В основе подготовки инженеров этой специальности лежит цикл физико-математич. дисциплин. Профилирующие дисциплины: геодезия, высшая геодезия, аэрофотосъёмка, фотограмметрия, стереофотограмметрия, аэрофотография, картография, применение аэрофотосъёмки в нар. х-ве, инструментоведение. Задачи специалистов этого профиля: производство лётносъёмочных работ и создание топографич. карт аэрофототопографич. методами.

3) Картографич. ф-т. Специальность — картография; специализации — составление и редактирование карт, издание карт. Подготовка инженеров-картографов основывается на цикле математич. и географич. дисциплин. Профилирующие дисциплины: геодезия, география, математич. картография, составление и редактирование карт, издание карт, фотограмметрия, физич. и экономич. география, полевая картография, картографич. черчение и оформление карт. Задачи инженеров этого профиля: разработка и создание типов карт и атласов, руководство работами по составлению, редактированию и изданию географич. и топографич. карт различных масштабов, содержания и назначения.

4) Оптико-механич. ф-т. Специальность — оптические приборы. Специалисты имеют приборостроительную направленность. Отличие её от аналогичных специальностей др. вузов СССР заключается в том, что здесь студенты специально изучают основы геодезич. дисциплин — геодезии, высшей геодезии, аэросъёмки, фотограмметрии, изучают теорию различных инструментов и приборов, применяемых при геодезич. измерениях, знакомятся с условиями их эксплуатации в полевых и лабораторных условиях. Задачи специалистов этого профиля: разработка, конструирование и изготовление геодезич., астрономич., фотограмметрич. и других оптико-механич. приборов.

Г. о. осуществляется также в Новосибирском ин-те инженеров геодезии, аэрофотосъёмки и картографии по специальностям — астрономо-геодезия, инженерная геодезия, аэрофотогеодезия; Львовском политехнич. ин-те на геодезич. ф-те по специальностям — астрономогеодезия, инженерная геодезия и аэрофотогеодезия; в Киевском политехнич. ин-те на инженерно-строительном ф-те по специальности — инженерная геодезия; в Московском ин-те инженеров землеустройства на геодезич. ф-те по специальности — инженерная геодезия (профиль подготовки геодезистов в этом ин-те учитывает особенности запросов к геодезич. работам с. х-ва).

После принятия закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) в Г. о. произошли существенные изменения. Усилен физико-математич. цикл подготовки специалистов геодезич. профиля, что вызвано развитием новой техники геодезич. измерений, основанных на применении электроники и радиотехники (свето- и радиодальномерные измерения, применение электронно-вычислительной техники и т. п.). Организована инженерная стажировка студентов на производстве в течение двух полных полевых сезонов после 4-го и 5-го курсов. Практич. подготовка студентов состоит из практич. работ в лабораториях и кабинетах, проводимых в период зимних занятий на всех курсах; уч. полевых практик, выполняемых в летнее время на трёх курсах, и инженерно-технич. стажировки на предприятиях, организуемой на 4-м и 5-м курсах в течение двух полевых сезонов (по 6 месяцев в каждом). Стажировка на производстве является и преддипломной практикой, в соответствии с содержанием к-рой студент выполняет дипломную работу. Уч. полевые геодезич. практики проводятся на спец. геодезич. полигонах в условиях, близких к производственным. Полигоны играют роль полевых лабораторий; студенты выполняют топографич. съёмки различными методами, астрономич. наблюдения, триангуляционные измерения, производят измерения силы тяжести, нивелирные работы, воздушную съёмку и наземную фототеодолитную съёмку и др. виды геодезич. и картографич. работ; результаты полевых измерений подвергаются далее математич., стереофотограмметрич. и графич. обработке для получения искомых конечных данных: координат пунктов, карт и т. п. В период производственной стажировки студенты направляются для работы в геодезич. экспедиции и партии Главного управления геодезии и картографии; крупные строительства — гидротехнические (Братская ГЭС, Красноярская ГЭС и др.), дорожные промышленные и т. п.; в геологоразведочные партии; на картографич. фабрики; в науч. учреждения и др. организации, где геодезич. измерения и съёмки входят составной частью соответствующего комплекса работ. При этом студенты назначаются на инженерно-технич. должности — инженера, топографа, техника. Часто студенты получают профессиональную подготовку в труднодоступных районах. Сочетание теоретич. обучения с практич. занятиями; особенно с работой на производстве, обеспечивает выпуск молодых специалистов для самостоятельной инженерной деятельности в качестве ответственных исполнителей высокоточных геодезич. измерений и руководителей — организаторов полевых геодезич. и аэрофототопографич. работ и камеральных подразделений. Это позволило повысить теоретич. и практич. подготовку специалистов на уровне современной техники и приблизить Г. о. к требованиям нар. х-ва.

В этих вузах организована подготовка специалистов геодезич. профиля в системе заочного обучения. Уч. планы и программы заочных и очных ф-тов аналогичны, но студенты-заочники, работающие, как правило, по избранной в вузе специальности, освобождаются от производственных практик. Срок обучения на геодезич.

специальностях — 5—6 лет. В ин-тах имеется аспирантура, готовящая науч. геодезич. кадры.

Среднетехнич. Г. о. в дореволюционной России проводилось в военно-топографич. уч-щах, к-рые были открыты в сер. 19 в. и готовили военных топографов для работы в системе Корпуса военных топографов.

Среднее геодезич. образование в СССР осуществляется через сеть топографич. техникумов, находящихся в ведении Главного управления геодезии и картографии Геологического комитета при Совете Министров СССР. Техникумы, расположенные в различных городах страны, готовят специалистов средней квалификации по специальностям: геодезич., топографич., картографич., аэрофотограмметрич., аэрофотосъёмочной и фототехнической. Срок обучения в топографич. техникумах — 4 года 4 мес. (для окончивших 8-летнюю школу) и 2 года 6 мес. (для окончивших среднюю школу).

Г. о. за рубежом как самостоятельная отрасль образования возникло только в последнее время. Ранее инженерные кадры по геодезии готовились путём переквалификации специалистов, получивших высшее образование в ун-тах или втузах негеодезического профиля.

Организация Г. о. в социалистич. странах в основном осуществляется так же, как в СССР, — в самостоятельных вузах или на спец. ф-тах. Так, в КНР в конце 50-х гг. был открыт ин-т геодезии и картографии в Ухане с теми же специальностями, что и в МИИГАиК. В других социалистич. странах, где вследствие меньших размеров территории нет необходимости организации самостоятельных геодезич. вузов, Г. о. осуществляется на геодезич. ф-тах в вузах политехнич. типа. Напр., в Польше в составе Варшавского политехнич. ин-та в 1945—46 был организован геодезич. ф-т со специальностями: основные геодезические работы, инженерно-промышленная геодезия, картография (с двумя специальностями: составление и редактирование карт и издание карт), фототопография и с.-х. геодезия.

В капиталистич. странах наблюдается переход к организации Г. о. как самостоятельной ветви высшего образования. Так, в США, где подготовка инженеров-геодезистов происходила на основе переквалификации специалистов др. профиля, в 1955 был открыт Ин-т геодезии, фотограмметрии и картографии (при Гос. ун-те штата Огайо), в к-ром главными специальностями являются геодезия, фотограмметрия и картография. Для организации этого ин-та в США были приглашены крупные геодезисты из европейских стран.

Лит.: Апухтин А., Очерк истории Константиновского Межевого ин-та с 1779 по 1879 гг., СПБ, 1879; Краевский Ф., О постановке высшего геодезического образования, «Геодезист», М., 1930, № 6; Мазмишвили А. И., Высшая картографо-геодезическая школа в СССР, в сб.: XX лет Советской геодезии и картографии. 1919—39, [т.] 1, М., 1939; Закатов П. С., Основные задачи высшего геодезического образования в СССР, Тр. МИИГАиК, 1959, в. 31, с. 15—21; его же, Перестройка высшего образования в МИИГАиК на основе закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», «Изв. высших учебных заведений Министерства высшего и среднего специального образования СССР», раздел «Геодезия и аэрофотосъемка», 1961, в. 4; Модринский Н. И., Высшее геодезическое образование в Польской Народной Республике, там же, 1958, в. 6; Баграмуни Г. В., Производственное обучение студентов геодезического ф-та МИИГАиК, «Геодезия и картография», 1958, № 5; Ewing C. E., Training ground for surveyors and mappers, «Bulletin Géodésique», 1956, № 40, p. 54—61.

Н. С. Закатов. Москва.

ГЕОЛОГИ́ЧЕСКОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ (высшее и среднее) — техническое образование, имеющее целью подготовку специалистов по поискам и разведке полезных ископаемых, выявлению закономерностей их распределения в земной коре, закономерностей строения и развития самой земной коры и Земли в целом. Г. о. тесно связано с горным образованием и горной промышленностью.

Древние истоки Г. о.— народный опыт поисков и разведки полезных ископаемых. До сер. 19 в. Г. о. в России являлось составной частью *горного образования* и осуществлялось в *горнотехнических училищах, горнозаводских школах*, горных ин-тах (см. *Горные институты*), а также в ун-тах.

Центром подготовки горных инженеров с Г. о. в дореволюционной России было Высшее горное уч-ще (осн. в 1773 в Петербурге). Из его стен вышли выдающиеся рус. геологи А. П. Карпинский, Ф. Н. Чернышов, И. В. Мушкетов, Е. С. Фёдоров, В. А. Обручев, П. И. Степанов, Д. В. Наливкин, А. А. Борисяк, И. М. Губкин и др.

Г. о. как самостоятельная отрасль высшего образования оформилось во 2-й пол. 19 в., когда горное образование дифференцировалось на горное, геологическое и металлургическое. Ведущую роль в Г. о. стали играть ун-ты. Если до сер. 19 в. в Моск. ун-те Г. о. было лишь прикладным сначала на мед. ф-те (минералогия на службе фармацевтич. дела), затем на естественном отделении физико-математич. ф-та (минералогия на службе с. х-ва), то начиная с 60-х гг. ун-т уже стал выпускать специалистов-геологов с широкой эрудицией в области естественных наук. Многие выпускники Моск. ун-та, окончившие в 60—80-х гг. естественное отделение физико-математич. ф-та, стали впоследствии видными представителями отечественной геологии; среди них профессора А. П. Павлов, С. Н. Никитин, К. И. Милашевич, В. Д. Соколов и др. В конце 19 и нач. 20 вв. подготовка геологов осуществлялась во многих ун-тах России, в т. ч. в Дерптском (ныне Тартуском), Казанском, Киевском, Новороссийском, Пермском, Петербургском, Ростовском, Саратовском, Томском и Харьковском. Однако подготовка геологич. кадров в дореволюционной России значительно отставала от растущих запросов промышленности и с. х-ва, от развития геологич. науки и от уровня подготовки геологов за рубежом. После Вел. Окт. социалистич. революции в связи с бурным развитием в СССР горной промышленности открывается большое количество средних и высших уч. заведений для подготовки горных и геологич. кадров (первым горным вузом, открытым при Сов. власти, была Моск. горная академия, организованная в 1918 по инициативе В. И. Ленина). Наряду с увеличением числа геологоразведочных ф-тов в горных, политехнич. и индустриальных ин-тах были открыты вузы нового типа, представляющие собой нечто промежуточное между горными вузами (ин-тами и академиями), выпускавшими гл. обр. горных инженеров, и ун-тами, готовившими учёных-геологов. Новые геологич. втузы были созданы в основном в 1930 на материально-технич. и кадровой базе геологич. кафедр ун-тов. В том же году на базе геологоразведочного ф-та Моск. горной академии и геологич. отделения МГУ организован Моск. геологоразведочный институт (МГРИ). Г. о. в ун-тах было временно ликвидировано. Однако с сер. 30-х гг. университетское Г. о., предусматривающее подготовку геологов, имеющих широкую эрудицию в области естественных наук и знающих горное и геологоразведочное дело, было восстановлено во многих ун-тах — сначала в виде геолого-почвенных, геолого-географич., геолого-почвенно-географич. ф-тов, а с конца 40-х гг.— и геологич. ф-тов. Этого требовала развивающаяся в многообразных направлениях, всё более дифференцирующаяся геологич. наука.

Современная геология как наука разделяется на большое число взаимно связанных отраслей, имеющих характер самостоятельных науч. дисциплин: минералогию, кристаллографию, петрографию, геохимию, стратиграфию, тектонику, вулканологию, палеонтологию, историч. геологию, экономич. геологию, региональную геологию, инженерную геологию и др. Развитие геологич. науки и широкое использование её достижений в нар-

х-ве страны потребовали дальнейшей дифференциации Г. о. по специальностям, подразделяющимся в свою очередь на ряд специализаций.

Наиболее многосторонняя подготовка геологов в настоящее время осуществляется в МГРИ и на геологич. ф-тах Московского и Ленинградского ун-тов. МГРИ готовит кадры геологов-разведчиков по всем геологич. специальностям для Геологической службы СССР: геологов-поисковиков и съёмщиков, геологов-разведчиков-геофизиков, гидрогеологов и инженеров по технике разведки. МГРИ определяет систему подготовки геологов-разведчиков во всех горных, горнорудных, горнометаллургических, нефтяных и политехнич. ин-тах, имеющих геологоразведочные ф-ты или специальности (разработка уч. планов, программ, подготовка учебников и т. д.). Геологич. ф-т МГУ ведёт подготовку геологов по шести специальностям: 1) геологич. съёмка и поиски месторождений полезных ископаемых (специализации — геологич. съёмка, палеонтология), 2) геология и разведка полезных ископаемых; специализации — геология и разведка рудных полезных ископаемых, геология и разведка нерудных полезных ископаемых, 3) геология и разведка нефтяных и газовых месторождений; специализации — геология и разведка нефтяных и газовых месторождений, геология и разведка угольных месторождений, 4) геохимия, специализации — геохимия, минералогия, петрография, кристаллография и кристаллохимия, 5) гидрогеология и инженерная геология; специализации — гидрогеология, инженерная геология, грунтоведение, мерзлотоведение, 6) геофизич. методы исследования земной коры; специализации — гравиразведка и магниторазведка, сейсморазведка, электроразведка. Кроме спец. дисциплин, студенты-геологи втузов и ун-тов изучают общеобразоват. и общественно-политич. дисциплины. Теоретич. обучение обязательно сочетается с практикой на уч. базах, станциях, полигонах, в н.-и. ин-тах, в экспедициях и др. В соответствии с законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) усилена производственная практика студентов в различных областях нар. х-ва и укреплена её связь с изучением теоретич. дисциплин. Всё большее значение приобретает практика привлечения студентов к решению комплексных науч. проблем и к н.-и. работе кафедр. Широкое развитие получило вечернее и заочное Г.о., во многих ун-тах и втузах имеются вечерние и заочные геологич. ф-ты (отделения, специальности). Срок обучения студентов-геологов в ун-тах 5 —6 лет. Науч. и пед. кадры геологов готовятся в системе аспирантуры МГУ, ЛГУ, МГРИ, Ленинградского горного ин-та и др.

В 1963 подготовка геологич. кадров высшей квалификации осуществлялась в МГРИ, в горных ин-тах Днепропетровска, Ленинграда, Свердловска, в Криворожском горнорудном ин-те, в Северокавказском горнометаллургическом (Орджоникидзе), в Грозненском нефтяном, Азербайджанском ин-те нефти и химии, Моск. ин-те нефтехимич. и газовой промышленности (см. *Нефтяные институты*), в политехнич. ин-тах: Всесоюзном заочном (Москва), Грузинском (Тбилиси), Иркутском, Казахском (Алма-Ата), Новочеркасском, Ташкентском, Томском, Фрунзенском и др.; на геологич. ф-тах Белорусского (Минск), Воронежского, Ереванского, Иркутского, Казанского, Киевского, Ленинградского, Львовского, Московского, Пермского, Ташкентского ун-тов; на геолого-географич. ф-тах Азербайджанского (Баку), Ростовского, Тбилисского, Томского ун-тов; на географич. ф-те Саратовского ун-та; на естественно-математич. ф-те Тартуского ун-та; на ф-тах естественных наук Вильнюсского и Таджикского (Душанбе) ун-тов; на технич. ф-тах Туркменского (Ашхабад) и Якутского ун-тов; на вечерних отделениях (геологич. специальности) Ленинградского, Московского, Пермского, Саратовского ун-тов; на заочном отделении (геологич. специальности) Харьковского ун-та.

В 1961 вузы СССР выпустили 3,5 тыс. специалистов-геологов. В 1963 в вузах обучалось св. 20 тыс. студентов геологич. и геологоразведочных специальностей; в разных отраслях нар. х-ва и науки работало св. 100 тыс. специалистов с высшим Г. о.; имелось ок. 40 геологоразведочных и горногеологич. техникумов, выпускавших геологов средней квалификации по большинству вузовских геологич. специальностей.

Д. И. Гордеев. Москва.

За рубежом подготовка геологов осуществляется в основном в ун-тах на геологич. или естественных ф-тах. Геологич. ф-ты выпускают геологов с практич. уклоном преимущественно для разведки полезных ископаемых. Естественные ф-ты имеют н.-и. уклон и готовят кадры для решения общетеоретич. вопросов геологии, петрологии, минералогии, геохимии и др. науч. дисциплин, связанных с изучением геологич. строения страны и её полезных ископаемых. Кроме ун-тов, подготовку высококвалифицированных геологов осуществляют спец. геологич., горные, политехнич. и др. вузы, академии, высшие училища и школы.

В социалистич. странах проведена реорганизация Г. о.; геологич. вузы и ф-ты в этих странах широко используют опыт подготовки геологич. кадров в СССР. Крупнейшими центрами Г. о. в ЧССР являются Карлов ун-т в Праге и Высшее горное училище в Остраве (по профилю сходное с сов. горнотехнич. вузами). В Карловом ун-те геологи готовятся на ф-те естественных наук. Срок обучения — 5 лет (на геофизич. специальности — 6 лет), в процессе обучения обязательна одна производственная (преддипломная) практика. В ГДР подготовка геологов осуществляется в старейшей в мире Фрейбергской горной академии и других уч. заведениях. В КНР имеется 3 спец. геологич. вуза (в Пекине, Чанчуне и Чанду), выпускающих геологич. кадры самого разнообразного профиля (инженеры — геологи-разведчики, инженеры-геофизики и др.). Нац. геологич. школы созданы и в других социалистич. странах.

В капиталистич. странах развитие Г. о. определяется в основном интересами крупных монополий, часто геологи готовятся специально для изучения природных богатств зависимых и колониальных стран. Центром классич. Г. о. в Зап. Европе является Франция. Здесь геологи готовятся в ун-тах, в частности в Сорбонне, в Высшей школе горняков, Высшей школе агрикультуры, Политехнич. школе, а также прикладных школах — горной, строительной, дорожной и др. Лица, получившие в ср. школе звание бакалавра, поступают в ун-т в класс одногодичной подготовки, где на физико-химич. отделении геология изучается в тесной связи с биологией, преподаются основы знаний о структуре земного шара, общая геология, петрография, региональная стратиграфия, геоморфология. После окончания подготовительного класса студенты получают Г. о. по двум вариантам программ: один вариант для подготовки преподавателей ср. школы, другой — для геологов-«исследователей». Уч. планы геологич. и естественных ф-тов в ун-тах различны, но комплекс изучаемых дисциплин в основном одинаков: общая и историч. геология, минералогия, внутренняя и внешняя геодинамика, прикладная геология (2 предмета), петрография, палеонтология позвоночных, микропалеонтология, металлогения, седиментология, структурная геология, высшая кристаллография. Полевые работы проводятся обычно в форме экскурсий.

В США Г. о. дают преимущественно ун-ты, напр. Колумбийский, Чикагский и др. При Колумбийском ун-те имеется Школа предпринимателей, где геология преподается в узкопрактич. целях для будущих «дело-

вых людей». Содержание и уровень Г. о. в уч. заведениях США неодинаковы.

Начинает развиваться Г. о. в странах, добившихся гос. и нац. независимости. На междунар. семинаре по преподаванию основных (точных и естественных) наук в африканских уч-тах, к-рый проводился ЮНЕСКО в 1962 в Рабате, была принята резолюция о развитии высшего и, в частности, геологич. образования в странах африканского континента. В резолюции отмечалось, что богатейшие минеральные ресурсы африканских стран пока еще слабо используются из-за недостатка нац. геологич. кадров, а также были определены конкретные пути подготовки этих кадров, особенно геологов университетского профиля, инженеров-геологов-разведчиков, специалистов в области инженерной геологии, техников-геологов, коллекторов и др. В 1963 в уп-тах и колледжах нек-рых стран Африки имелись отделения геологии, правда, с очень незначительным количеством студентов, напр. в Эфиопии — 5 чел., Конго — 10, Гане — 22, Тунисе — 27, Ливии — 59, ОАР — 147 и т. д. Всего в африканских странах в 1963 обучалось ок. 400 студентов-геологов.

Лит.: Нечаев Н. В., Школы при горных заводах Урала в первой половине 18-го столетия, М., 1944; Хабаков А. В., Очерки по истории геолого-разведочных знаний в России. (Материалы для истории геологии), ч. 1, М., 1950; Гордеев Д. И., М. В. Ломоносов — основоположник геологической науки, М., 1953 и 1961; Смирнов Г. А., «Курс геогнозии» Д. И. Соколова — первое оригинальное русское руководство по геологии, в кн.: Очерки по истории геологических знаний, в. 1, М., 1953, с. 137—152; Поваренных А. С., Начало специального горного образования в России, в кн.: Очерки по истории геологических знаний, в. 4, М., 1955, с. 151—166; Гордеев Д. И., Сергеев Е. М., Московский государственный университет и его роль в развитии геологической науки за 200 лет, М., 1955; Бутягин А. С., Салтанов Ю. А., Университетское образование в СССР, М., 1957.

Д. И. Гордеев, П. Я. Антропов. Москва.

ГЕОЛОГОРАЗВЕ́ДОЧНЫЙ ИНСТИТУ́Т — высшее учебное заведение, готовящее инженеров-геологов для проведения съёмки, поисков и разведки месторождений полезных ископаемых.

В СССР существует один Г. и.— Московский геологоразведочный ин-т им. С. Орджоникидзе (МГРИ), созданный в 1930 на базе геологоразведочного ф-та Моск. горной академии и геологич. ф-та МГУ. МГРИ разрабатывает уч. планы, программы, подготавливает учебники для всех втузов страны, имеющих геологоразведочные ф-ты и специальности (см. *Горные институты*).

В МГРИ — 5 ф-тов: геологоразведочный, гидрогеологический, геофизический, техники разведки и заочный. Срок обучения —5—6 лет. Уч. планом ин-та предусмотрена, помимо теоретич. занятий, учебная и производственная практика студентов в геологич. партиях, экспедициях и т. д.

В ин-те имеется более 50 лабораторий (в т. ч. 15 специализированных), к-рые оснащены современным оборудованием, позволяющим проводить уч. занятия и н.-и. работу на уровне последних достижений в области геологич. методов исследования: напр., лаборатории рентгеноструктурного анализа, электронной микроскопии, масс-спектрографии, минераграфии, электронного моделирования движения подземных вод и др. Ин-т располагает учебно-экспериментальной базой около г. Загорска (Моск. обл.) для проведения студенческой практики по разведочному бурению, геофизич. методам разведки, инженерной геологии, гидрогеологии и геодезии. В ин-те два музея — минералогический, насчитывающий более 50 тыс. ценнейших образцов минералов из различных районов СССР и зарубежных стран, и геологический.

По окончании обучения студенты защищают дипломные проекты и получают квалификацию горного инженера-геолога по специальностям: поиски и разведка полезных ископаемых, геофизич. методы разведки, гидрогеология и инженерная геология. Имеется аспирантура. МГРИ предоставлено право приёма к защите кандидатских и докторских диссертаций. В научной и пед. работе института принимали активное участие видные сов. учёные-геологи: А. П. и М. В. Павловы, П. П. Лазарев, А. Д. Архангельский, Н. С. Шатский, А. А. Ганеев, П. П. Пилипенко и др.

В. А. Галюк. Москва.

ГЕОМЕ́ТРИЯ в школе — см. *Математика в школе*.

ГЕРБА́РИЙ школьный (от лат. herba — трава)— наглядное учебное пособие — тематический, систематизированный набор засушенных растений, прикреплённых к листам белой плотной бумаги (стандартный размер 42 *см*×28 *см*, для школьного Г. допускаются меньшие размеры). Внизу гербарного листа помещается этикетка с точным названием растения, указанием места произрастания и другими сведениями. К нек-рым школьным Г. прилагается коллекция семян растений, содержащихся в Г. (Г. по природоведению для нач. школы), или цветные рисунки тех растений, к-рые даны в Г. отдельными частями (Г. по географии).

Для школ выпускаются систематич. и тематич. Г.: полезных растений — хлебных, кормовых, технических, медоносных, лекарственных; вредных растений — сорных и ядовитых. Уч. Г. дают возможность получить представление о строении, систематике растений, многообразии их видов, использовании растений человеком, о растительных ресурсах той или иной территории, о географич. распространении растений.

Г. в школе является демонстрационным наглядным пособием (листы с крупными экземплярами растений), служит раздаточным материалом на самостоятельных классных и внеклассных занятиях. Г. фабричного изготовления, кроме того, используются в школе как образцы (эталоны) при составлении самодельных Г., а иногда, наряду со специально издаваемыми определителями растений («флоры»), в качестве определителя местных растений. Изготовление Г. самими школьниками имеет большое образовательное и воспитательное значение. Уч-ся получают полезные знания и практич. умения и навыки: по сбору, определению и засушке растений, монтажу гербарных листов, этикетировке.

Составление уч-ся местных, краеведческих Г. помогает лучше изучить растительность своего края.

Для удобства работы с Г. и для предохранения растений от поломки изготовляют лёгкую (из картона) двухстворчатую папку-рамку, в к-рую вкладывают лист Г. Верхняя, лицевая створка-рамка затягивается целлофаном или другим прозрачным материалом. Особенно полезны такие рамки для листов Г., раздаваемых уч-ся. Г. должен храниться в сухом помещении.

И. П. Конобеевский. Москва.

ГЕ́РБАРТ (Herbart), Иоганн Фридрих (4.V.1776—14.VIII.1841) — немецкий философ-идеалист, психолог и педагог. Окончил Иенский ун-т. В 1797—1800 был домашним учителем в Швейцарии. В 1802 стал приват-



доцентом философии и педагогики Гёттингенского ун-та, с 1805 — профессором; с 1809 — профессор Кёнигсбергского ун-та; здесь он основал пед. семинарию с опытной школой. В 1833—41 — вновь профессор Гёттингенского ун-та. Г.— автор многочисленных произведений, важнейшие из к-рых: «Главные пункты метафизики» («Hauptpunkte der Metaphysik», 1806), «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» («Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet», 1806), «Учебник психологии» («Lehrbuch zur Psychologie», 1816, рус. пер. 1895), «Психология как наука, основанная на опыте, метафизике и математике» («Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik», Bd 1—2, 1824—25), «Всеобщая метафизика с принципами философского учения о природе» («Allgemeine Metaphysik, nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre», 1828—29), «Очерк педагогических чтений» («Umriss pädagogischer Vorlesungen», 1835).

По своим философским взглядам Г. был типичным идеалистом-метафизиком и считал, что мир состоит из неизменных простейших сущностей (по терминологии Г.— «реалов»), к-рые вступают между собой в различные связи, создавая только впечатление, что мир изменяется. Г. был сторонником *ассоциативной психологии*, но считал, что превращение её в науку требует соединения «метафизики» с математикой, философских положений о психич. явлениях с математич. расчётом психич. процессов. В качестве психич. «реалов» Г. признавал представления, а психич. процессы (мышление, волю, чувства, воображение и т. д.) рассматривал как отражение в сознании их взаимодействия. Г. подробно разработал математич. «статику» и «динамику» этого взаимодействия, исходя из того, что сознание имеет ограниченный объём и множество представлений теснится за его порогом, стремясь в него проникнуть. Представления взаимодействуют между собой как реальные силы, причём родственные представления объединяются, ассоциируются и усиливают друг друга, а противоположные вытесняют друг друга из сознания или мешают подняться к нему из области *бессознательного*. Даже новые впечатления могут проникнуть в сознание лишь при условии, что они не только обладают достаточной силой, но и получают поддержку со стороны родственных представлений прошлого опыта. Представления прошлого опыта составляют т. н. апперцепирующую массу, соединение к-рой с новыми впечатлениями, т. е. акт *апперцепции*, определяет отчётливость, правильность и прочность восприятия и усвоения нового. Учение Г. об ограниченности объёма сознания, о его пороге, о важности учёта порога сознания для математич. исчисления психич. процессов сыграло большую роль в формировании *экспериментальной психологии*, особенно *психофизики*, а учение Г. о роли апперцепции в усвоении новых знаний послужило теоретич. основой ряда пед. принципов (построения урока, последовательности, системности обучения и др.). Т. о., опираясь на данные философии и психологии, Г. сделал попытку теоретически обосновать педагогику. Философия, по Г., указывает цель воспитания, психология — пути достижения этой цели.

Определяя гл. цель воспитания как гармонию воли с этич. идеями и выработку многостороннего интереса, основными путями достижения этой цели Г. считал управление (подавление «дикой резвости» ребёнка), воспитывающее обучение и нравственное воспитание. Особенно большое значение Г. придавал воспитывающему обучению, в процессе к-рого развивается многосторонний интерес, имеющий, по Г., шесть видов: эмпирический — к окружающему миру, спекулятивный (умозрительный) — к причинам вещей и явлений, эстетический — к прекрасному, симпатический — к близким, социальный — ко всем людям, и религиозный. Первым трём интересам, по Г., соответствует преимущественно изучение предметов естественно-математич. цикла, остальным — гуманитарных предметов. Основой интереса Г. считал внимание и выдвинул поэтому в качестве важнейших дидактич. задач возбуждение и поддержание апперцептивного внимания и развитие произвольного внимания. Рассматривая условия, способствующие возбуждению у детей интереса к школьным занятиям, Г. указывал на необходимость систематического, связного изложения материала учителем, причём изложение не должно быть растянутым, однообразным, излишне упрощённым, т. к. это снижает интерес уч-ся и рассеивает их внимание. Ряд полезных советов высказывал Г. и в отношении методики заучивания детьми материала наизусть с учётом различных типов памяти.

В бурж. педагогике 2-й пол. 19 — нач. 20 вв. большой популярностью пользовалось учение Г. о четырёх ступенях обучения, к-рые должны иметь место на каждом уроке независимо от его содержания и возраста уч-ся. На первой ступени (называемой им «ясность») осуществляется первоначальное ознакомление уч-ся с новым материалом, основанное на широком использовании средств наглядности; на второй ступени («ассоциация») происходит установление связи новых представлений со старыми в процессе свободной беседы; третья ступень («система») характеризуется связным изложением нового материала с выделением основных положений, с выводом правил и формулированием законов; наконец, на четвёртой ступени («метод») у уч-ся в процессе выполнения упражнений с использованием новых знаний вырабатывается навык применения этих знаний на практике. В этих положениях Г. содержится ряд ценных мыслей, однако метафизич. подход к этапам процесса обучения, абсолютизация и универсализация раз навсегда данной схемы вели к господству формализма, особенно сильно выраженному у последователей и учеников Г.

Ставя выше всего развитие формального мышления уч-ся, Г. отводил гл. место в уч. плане древним языкам и математике, к-рые якобы лучше всего дисциплинируют ум уч-ся. Меньшее значение придавал он предметам природоведческого цикла. Г. считал, что ребёнок в своём развитии повторяет путь, пройденный человечеством. Отсюда он делал вывод, что ребёнку ближе и понятнее жизнь древних народов, чем современников. В связи с этим Г. говорил о необходимости до 14 лет обучать в основном языку, лит-ре и истории античного мира, а также математике и географии.

Собственно нравственное воспитание, по Г., как и вся его пед. система, строится на пяти нравственных идеях, к-рые якобы охватывают всю этику. Это — идея внутренней свободы, делающей человека цельным, не имеющим душевного разлада; идея совершенства, совмещающая в себе силу и энергию воли, дающая «внутреннюю гармонию»; идея благорасположения, заключающаяся в согласовании воли одного человека с волей других людей; идея права, применяемая в случае конфликта двух или нескольких воль; идея справедливости, служащая руководящим началом при суждении о награде тому, кто оказывает услуги обществу, или о наказании того, кто нарушает его законы. Правильно воспитанный человек, осознавший эти идеи, к-рые с точки зрения идеалиста и метафизика Г. являются неизменной, незыблемой основой всеобщей морали, не будет вступать в конфликт с окружающим, следовательно, не будет покушаться на изменение существующего строя. Т. о., нравственное воспитание, предлагаемое Г., служило прежде всего интересам правящих классов, и неудивительно, что гербартианство стало чуть ли не официальной нем. педагогикой 2-й пол. 19 в. В качестве средств нравственного воспитания Г. указывал: одобрение и порицание, строгий распорядок дня, отвлечение внимания детей от всего, что могло бы подействовать на них возбуждающе, соблюдение раз навсегда установленных правил поведения. Важную роль в нравственном воспитании Г. отводил религии, к-рая, по Г., должна внушать человеку чувство смирения и зависимости от «высших сил».

К нравственному воспитанию тесно примыкает у Г. управление, задача к-рого состоит во внешнем дисциплинировании уч-ся, в приучении их к порядку. Основными средствами управления, по Г., являются надзор, приказание и запрещение, угроза, различные наказания вплоть до телесных, а также умение занять ребёнка. Вспомогательную роль в управлении он отводил авторитету и любви воспитателя, причём первый, по мнению Г., должен принадлежать отцу, а вторая — матери.

Пед. теория Г. оказала весьма сильное влияние на последующее развитие теории и практики воспитания во многих странах. Несмотря на ряд положительных моментов пед. системы Г. (стремление теоретически обосновать педагогику, разработка идеи воспитывающего обучения и целой серии методич. приёмов, обеспечивающих хорошее качество усвоения уч-ся уч. материала, и т. д.), в целом педагогика Г. носила консервативный характер, обусловленный как метафизич. идеализмом философских воззрений Г., так и его консервативными политич. убеждениями. Учение Г. о подавлении «злой воли» ребёнка, система наказаний, слежка за уч-ся, введение кондуита и карцера, строгая регламентация уч. процесса с разделением его на четыре формальные ступени, отведение большой роли религии в деле воспитания — эти положения были восприняты правительственной педагогикой периода реакции во многих странах, в т. ч. и в России. Во 2-й пол. 19 в. пед. идеи Г. получили дальнейшее развитие в работах его многочисленных учеников и последователей, из числа к-рых наибольшей известностью пользовались Т. *Циллер*, О. *Вильман*, В. *Рейн* и К. *Стой*.

Соч.: Sämtliche Werke, Bd 1—19, Lpz.—Langensalza, 1882—1912; в рус. пер.—Избр. педагогич. соч., т. 1, М., 1940.
П. Я. Гальперин, А. И. Пискунов. Москва.

ГЕРД, Александр Яковлевич [5.IV.1841—13(25).XII.1888] — русский педагог, основоположник методики преподавания естествознания как научной дисциплины и один из зачинателей эволюционно-биологического направления в школьном естествознании. В 1863 окончил Петербургский ун-т экстерном, т. к. был исключён из числа студентов за участие в революционно-демократич. организации. Преподавал в Петербурге сначала в воскресных школах, затем (с 1865 по 1871) в Первой военной гимназии. Был директором исправительной колонии для малолетних преступников (около Петербурга), а позже (с 1877) руководил женской гимназией. Гл. целью преподавания естествознания в ср. школе Г. считал воспитание у уч-ся естественнонаучного мировоззрения. Принципы дарвиновской теории Г. воплотил гл. обр. в написанном им «Учебнике зоологии» (ч. 1—2, 1877—83) и «Кратком курсе естествоведения» (1878), хотя по цензурным условиям при изложении их был вынужден прибегнуть к «эзоповскому языку». Наиболее полно он разработал методику преподавания курса неживой природы для младших классов школы.

Г. написал учебник «Мир божий» (успел закончить первую часть — «Книжка I — Земля, воздух и вода») и методич. пособие к нему — «Предметные уроки в начальной школе» (1883), долгое время являвшиеся основными пособиями по курсу неживой природы. За ряд лет (с 1866) в журн. «*Учитель*» Г. опубликовал серию статей, в к-рых боролся с консерватизмом и схоластич. методами обучения, а затем выступал с критикой проникших в Россию в 60-е гг., но уже устаревших установок нем. методиста А. Любена (1804—78), к-рый с целью повышения активности уч-ся и развития у них наблюдательности пытался проводить в школе индуктивный метод, ограничивая его сравнительным изучением внешних признаков организма. Критикуя Любена, Г. указывал, что его «индуктивный метод» не содействует развитию в детях любви к природе, даёт

мало пищи уму. На конкретных образцах Г. показал применение биологического принципа на экскурсиях в природу и при наблюдении за этими объектами в школе и дома. Г. перестроил преподавание на основах естественнонаучного материализма. Г. написал также «Учебник минералогии» (в. 1—3, 1875—77) для городских училищ, «Учебник географии» (ч. 1—4, изд. 1887—89) и др. Заслуженным успехом пользовались его научно-популярные лекции для населения. Большое значение в распространении передовых пед. идей имела работа (1880—83) Г. с учителями в качестве эксперта по уч. части С.-Петербургской городской училищной комиссии.

Соч.: Избр. пед. труды, М., 1953.
Лит.: Мельников М. И., А. Я. Герд — основоположник рус. методики естествознания, «Естествознание в школе», 1946, № 1; Фёдорова В. И., Развитие методики естествознания в дореволюционной России, М., 1958.

ГЕ́РДЕР (Herder), Иоганн Готфрид (25.VIII.1744—18.XII.1803) — немецкий философ и историк, один из идеологов немецкого Просвещения, участник и теоретик общенемецкого лит.-общественного движения «Бури и натиска», прогрессивный педагог. Г.— один из основоположников изучения славянских языков в западноевропейской филологии. В своих философских произведениях развивал идеи об эволюции природы и всемирно-историч. прогрессе, рассматривал историю как величайшую «воспитательницу рода человеческого». Поэзия, философия и история, по мнению Г.,— три светильника, освещающие путь человечества. В 1764—1769 Г. работал учителем в Риге. По приглашению Гёте переехал в Веймар, где руководил школами (с 1776).

Пед. взгляды Г. сложились под влиянием Дж. *Локка*, Ж. Ж. Руссо, Я. Коменского и в особенности Г. Песталоцци. Засилию классицизма и обучению грамматике Г. противопоставил изучение природы, истории и родного языка. По мнению Г., обучение должно строиться так, чтобы оно вызывало у детей интерес к занятиям и развивало самостоятельность мышления. Для этого он предлагал тщательно отбирать уч. материал, заимствуя факты из окружающей жизни. Им был составлен букварь и книга для чтения для нар. школ (1787) и организована учительская семинария.

Соч.: Herders sämtliche Werke, hrsg. v. B. Suphan, Bd 1—33, B., 1877—1913; Pädagogische Schriften und Äußerungen, hrsg. v. H. Keferstein, Langensalza, 1902; в рус. пер.—Избр. соч., М.—Л., 1959.
Лит.: Гайм Р., Гердер, его жизнь и сочинения, т. 1—2, М., 1888; Гулыга А. В., Из истории немецкого материализма (Последняя треть 18 века), М., 1962; Keferstein H., Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog, Langensalza, 1892; Mundorf G., Die Muttersprache im pädagogischen Werk Herders, B., 1956.

ГЕРМА́НИЯ (Deutschland) — страна, расположенная в Центральной Европе. Площадь — 356 тыс. км² [в границах, установленных Потсдамской (Берлинской) конференцией в 1945]. Население — 72,1 млн. чел. (1962). В 1949 (сентябрь) на территории амер., англ. и франц. зон оккупации Г. было создано западногерманское гос-во — Федеративная Республика Германии (ФРГ). На территории сов. зоны оккупации в том же году (октябрь) была провозглашена Германская Демократическая Республика (ГДР).

Ниже даётся очерк состояния нар. образования в Г. до образования ГДР и ФРГ.

Просвещение. Возникновение школьного дела у герм. племён относится к 7 в. и связано с распространением христианства. При большинстве монастырей и соборов открывались обычные для ср. веков *монастырские школы* и *соборные школы*. Наибольшей известностью пользовались школы при монастырях в Санкт-Галлене и Фульде. Первая возглавлялась учёным монахом Л. Ноткером (ок. 950—1022), вторая — Рабаном Мавром (ок. 776—856). В 14 в. появились первые нем. ун-ты — в Гейдельберге (1386), Кёльне (1388), Эрфурте

(1392). Дети земельной аристократии получали т. н. *рыцарское воспитание*. При женских монастырях для дочерей дворян существовали спец. школы.

В 12—13 вв. в связи с развитием городов, ставших центрами торговли и ремесла, с освобождением их от феод. зависимости начался рост культуры, а вместе с этим и развитие школьного дела. Города добились права открывать наряду с существовавшими монастырскими и соборными школами *городские школы*, *гильдейские школы*, *цеховые школы*. В конце 15 — нач. 16 вв. появились первые немецкие печатные учебники, особой известностью пользовалась «Немецкая грамматика» («Teutsche Grammatica», 1534) В. Иккельзамера.

В 16 в. в Г. развернулось антифеодальное движение нар. масс, принявшее форму общественного движения против католич. церкви. Это движение, известное под названием *Реформации* и переросшее затем в крестьянскую войну 1524—25, оказало сильное влияние и на развитие просвещения. Вождь народного (крестьянско-плебейского) направления Реформации Т. Мюнцер настаивал на необходимости всеобщего обучения грамоте, а в ряде мест городская беднота потребовала открытия бесплатных школ, где учились бы все дети, в т. ч. и девочки. Глава бюргерско-буржуазного направления Реформации М. Лютер в 1524 обратился к бургомистрам с призывом открывать доступные всем детям «христианские школы», к-рые он рассматривал прежде всего как рассадник идей протестантизма. В период Реформации впервые в истории нем. школы стали уделять нек-рое внимание физич. воспитанию детей. Несколько смягчилась и суровая дисциплина средневековой школы. Крупнейшими протестантскими педагогами были Ф. *Меланхтон*, И. *Штурм*, В. *Тротцендорф*. Благодаря их деятельности были реорганизованы ун-ты, возник новый тип ср. школы — гимназия.

В 17 в. наиболее видным педагогом был В. Ратке (Ратихий), разработавший систему правил обучения, близких к правилам Я. А. Коменского. Сложившаяся в 17 в. система школ сохранялась на протяжении всего 18 в. Для широких масс трудящихся существовали нар. школы, где учили чтению, письму и началам счёта, главное же внимание обращалось на заучивание катехизиса. Средними уч. заведениями, дававшими подготовку для поступления в ун-т, были т. н. учёные школы (гимназии, лат. школы), гл. место в к-рых занимало изучение лат. языка. Лишь постепенно в этих школах начали преподаваться математика, физика и нек-рые элементы других реальных наук. Обучение во всех школах страдало крайним вербализмом, против к-рого особенно резко выступал Ратке. Для детей дворянства предназначались т. н. *рыцарские академии*. В сер. 18 в. в связи с развитием капиталистич. отношений, нарушивших строго сословное деление общества, рыцарские академии прекратили своё существование, превратившись в обычные гимназии.

Начиная с 17 в. в ряде нем. гос-в стали издаваться законы, предписывавшие обязательное посещение нар. школы всем детям крестьян (в Веймаре в 1619, в Готе в 1642, в Вюртемберге в 1649, в Бранденбурге-Пруссии в 1717 и т. д.). Но фактически эти законы в жизнь нигде не проводились.

В 17— нач. 18 вв. значительное влияние на теорию и практику воспитания в Г. оказал *пиетизм*. Глава пиетистской педагогики А. *Франке* создал в г. Галле ряд учебно-воспитательных учреждений, в к-рых проводил в жизнь свои идеи. К. Землер (Semler, 1669—1740) и Геккер (Hecker, 1707—68) в 1-й половине 18 в. открыли первые в Г. реальные школы проф. типа. В 18 в., особенно в конце его, под влиянием экономич. развития Г. и под воздействием распространившихся в Зап. Европе идей рационализма на смену пиетизму пришли *неогуманизм* (гл. представители Ф. А. *Вольф*, В. *Гумбольдт*) и *филантропинизм*, основателем к-рого был И. *Базедов*. Педагоги-филантропинисты внесли значительный вклад в развитие прогрессивной теории воспитания и обучения в Г.: И. *Гутс-Мутс* явился основоположником школьной гимнастики, Б. *Влаше* — методики обучения ручному труду, И. *Кампе* — детской лит-ры, Х. *Трапп*— пед. образования. Крупным представителем филантропинизма был Х. *Зальцман*.

В конце 18 в. в Г. усилилась борьба буржуазии против феодализма. В эпоху франц. бурж. революции прогрессивными нем. педагогами было составлено несколько проектов организации т. н. нац. воспитания, к-рое, по их мнению, должно было привести к объединению Г., обеспечить всестороннее обновление нации, подготовить поколение полезных, активных граждан. Теоретики нац. воспитания требовали создать единую школу и отделить школу от церкви. Особенно широкое распространение идеи нац. воспитания получили в период освободительного движения против наполеоновского господства. Наиболее полно план нац. воспитания был изложен И. Г. *Фихте*.

Значительное влияние на развитие пед. мысли оказали идеи нем. философов И. *Канта*, Г. *Гегеля*.

В период революции 1848—49 в Г. вновь остро встал вопрос о необходимости создания системы нац. воспитания, об отделении школы от церкви. Развитие промышленности обусловило требование изменить содержание образования, приблизить его к нуждам практич. жизни. Это отвечало стремлениям как демократических, так и либеральных кругов. Наиболее прогрессивные пед. требования в это время выдвигались на рабочих конгрессах, состоявшихся во многих городах Г. Так, во Франкфурте-на-Майне в августе 1848 рабочий конгресс предложил не только отделить школу от церкви и содержать её за счёт гос-ва, но также открыть проф. уч. заведения, где практич. обучение соединялось бы с теоретическим, создать проф. школы для взрослых рабочих, а также спец. просветительные союзы. Берлинский рабочий конгресс в том же году потребовал улучшения материального положения учительства и передачи контроля за работой школы в руки учителей-специалистов. Выдвигалось требование материального обеспечения детей нуждающихся родителей за счёт общины и запрещения фабричного труда детей до 14 лет. Нац. собрание во Франкфурте-на-Майне одобрило большинство этих требований, и они нашли отражение в конституции 1849. Однако в жизнь они проведены не были.

Школьное дело в 1-й пол. 19 в. находилось в тяжёлом состоянии. Несмотря на неоднократно издававшиеся законы об обязательном посещении школы детьми 6—14 лет, школу фактически посещало не более 50% детей этого возраста. Единого уч. плана в нар. школах не было. Обучение, как правило, ограничивалось чтением, письмом, счётом и изучением катехизиса. В процессе чтения книги-хрестоматии дети получали нек-рые сведения по истории, географии и естествознанию. Однако и этот скудный объём знаний был урезан в эпоху реакции, особенно после издания прусских «Регулятивов» 1854, окончательно ставивших школу на службу церкви.

Типы ср. школ в течение 1-й пол. 19 в. подверглись известной унификации и были сведены к двум основным: гимназиям и реальным училищам различного рода. Уч. работа в гимназиях строилась в духе идеалов неогуманизма, реальные школы в 1859 были разделены на три группы: реальные школы 1-го разряда с 9-летним сроком обучения и изучением лат. языка, реальные школы 2-го разряда с 7-летним курсом и факультативным изучением лат. языка и средние бюргерские школы с 6-летним курсом без лат. языка. До 70-х гг. выпуск-

ники реальных школ не имели права поступать в ун-ты, им был открыт доступ лишь в нек-рые типы проф. уч. заведений (строительные, лесные и т. п.). В 1870 права реалистов были расширены, и они стали допускаться в ун-ты для изучения математики, естественных наук и новых языков.

Крупнейшими педагогами 1-й пол. 19 в., оказавшими сильное влияние на развитие пед. мысли во всех странах, были И. *Гербарт*, А. *Дистервег* и Ф. *Фребель*. Видную роль в нем. педагогике 19 в. играл К. *Вандер*. Пед. теория во 2-й пол. 19 в. разрабатывалась гл. обр. последователями Гербарта — К. *Стоем*, Т. *Циллером*, А. *Штрюмпелем*, О. *Вильманом*, В. *Рейном* и др. Гл. задачу школы они видели в религиозно-нравственном воспитании и развитии формального мышления.

В конце 19 — нач. 20 вв. в Г., как и в других высокоразвитых капиталистич. странах, возникает много новых пед. течений и теорий, отражавших требования буржуазии к школе. Общим для всех этих реформаторских течений был протест против старой школы, где царил отрыв содержания образования от нужд практич. жизни и применялись словесно-схоластич. методы обучения. Широкое распространение получили теория гражданского воспитания, *педагогика личности*, *социальная педагогика* и т. п. С конца 19 в. быстро развивается также *экспериментальная педагогика*. Почти все представители этих новых пед. теорий причисляли себя к сторонникам *трудовой школы*, хотя само это понятие трактовалось ими различно. Основной задачей трудовой школы должно было явиться вооружение детей практическими трудовыми умениями и навыками, воспитание тех черт воли и характера, к-рые, с точки зрения буржуазии, необходимы наёмному рабочему. Такая трактовка трудовой школы наиболее характерна для Г. *Кершенштейнера*. Представители социальной (П. *Наторп* и др.), индивидуальной педагогики (Л. *Гурлитт* и др.), педагогики личности (Г. *Гаудиг* и др.), несмотря на нек-рые второстепенные различия, видели гл. задачу школы в примирении классовых противоречий, к-рые будто бы коренятся не в общественно-экономич. условиях классового общества, а в природе человека.

В 70-х гг. бурный рост крупной промышленности и торговли потребовал улучшения постановки школьного дела. В 1872 были изданы «Общие положения о народных школах и подготовке учителей», предусматривавшие открытие многокомплектных школ. Было несколько сокращено количество часов на изучение религии и усилено преподавание естественных наук. Наполняемость классов в однокомплектных школах устанавливалась в 80 чел., а в многокомплектных — в 70 чел. «Положения» 1872 привели к известной унификации довольно многочисленной группы школ, стоявших несколько выше народных (бюргерские, городские и т. п.). Из них начал вырабатываться тип *промежуточной школы*. В конце 19 — нач. 20 вв. в Г. сложилась та система школ, к-рая просуществовала с незначительными изменениями вплоть до установления фашистского режима. Для детей господствующих классов предназначались классические и реальные гимназии и средние реальные школы с 8—9-летним курсом обучения, ун-ты и другие вузы; для детей трудящихся — народные (8-летние), промежуточные (6-летние) и проф. школы с различным сроком обучения. Характерной особенностью немецкой нар. школы продолжал оставаться её конфессионализм; лишь в немногих школах допускалось совместное обучение детей разных вероисповеданий.

В последние десятилетия 19 в. организованный немецкий рабочий класс выступил на борьбу против монополии буржуазии на образование, против проповеди в школах милитаризма и шовинизма. Наиболее последовательная и принципиальная критика господствовавшей системы воспитания содержалась в выступлениях видных деятелей рабочего движения А. Бебеля и В. Либкнехта. Однако правое крыло нем. социал-демократии, стоявшее у руководства, находилось под сильным влиянием мелкобуржуазной идеологии, что отразилось во взглядах на воспитание и организацию нар. образования, содержавшихся в Готской (1875) и Эрфуртской (1891) партийных программах. Развёрнутую критику ошибочных положений этих программ дали К. Маркс и Ф. Энгельс (см. *Маркс и Энгельс*). В нач. 20 в. левое марксистское крыло социал-демократии (К. *Цеткин*, Р. *Люксембург*, К. *Либкнехт*) сформулировало основные требования нем. пролетариата в области просвещения: создание единой школы, отделение школы от церкви, научность преподавания. Как гл. задача воспитания выдвигалось формирование всесторонне развитой личности. Вопросы нар. образования занимали видное место в работе партийных съездов 1902 и 1904.

В период Веймарской республики (провозглашена в 1919) единство действий и требований пролетариата в области просвещения затруднялось наличием большого количества различных партий. Развитие идей марксистской педагогики продолжалось только внутри Коммунистич. партии Германии, созданной в 1918. КПГ вела борьбу за создание единой трудовой школы, отделение школы от церкви. Особенно большое внимание пролетарские педагоги уделяли политич. воспитанию молодёжи, подготовке её к борьбе за освобождение рабочего класса. Из педагогов-коммунистов этого периода наиболее крупными были Э. *Гёрле* и Т. *Нёйбауэр*. Большую воспитательную работу среди детей трудящихся проводили детские коммунистич. группы, а также созданные во многих местах пролетарские родительские советы. В 20-е гг. активную деятельность развернул «Союз решительных школьных реформаторов» (создан в 1919) во главе с П. *Эстрейхом*. Члены союза боролись за создание единой светской школы, за политехнизацию обучения. С приходом к власти фашистов (1933) все прогрессивные пед. организации были запрещены. В основу фашистской «теории» воспитания были положены реакционнейшие идеи расизма и шовинизма. У детей с раннего возраста вырабатывался навык беспрекословного подчинения начальству и преклонения перед фюрером. Науч. уровень образования был крайне низок, содержание уч. предметов фальсифицировалось и использовалось для пропаганды идей расового превосходства немцев. В школах были запрещены все формы ученического самоуправления и все формы участия родителей в жизни школы. Школы находились под непосредственным контролем нацистов. Многие педагоги-антифашисты были заключены в концентрационные лагеря. Среди расстрелянных гитлеровцами антифашистов были педагоги-коммунисты — Нёйбауэр, К. Штеффельбауэр, Э. *Шнеллер*.

Возрождение нем. школы и построение её на подлинно демократич. основах началось после разгрома фашизма (1945) на территории ГДР. О дальнейшем развитии нар. образования в Германии см. *Германская Демократическая Республика*, *Федеративная Республика Германии*.

А. И. Пискунов. Москва.

ГЕРМА́НСКАЯ ДЕМОКРАТИ́ЧЕСКАЯ РЕСПУ́БЛИКА (ГДР) (Deutsche Demokratische Republik) — государство в Центральной Европе. Площадь — 108,3 тыс. км². Население — 17079 тыс. чел. (к началу 1962). Столица — г. Берлин. Гос. язык — немецкий.

Просвещение. Разгром герм. фашизма в 1945 проложил путь мирному и демократич. развитию Германии. Тем самым были созданы также важнейшие предпосылки построения демократич. системы образования и воспитания. Гитлеризм оставил в наследство разрушенные

школы, голодающих детей и молодёжь, отравленную фашистской идеологией. После освобождения Германии от фашизма началось преобразование во всех областях общественной жизни, в т. ч. и в области образования. В Воззвании Коммунистич. партии Германии от 11 июня 1945 выдвигалась как одна из наиболее неотложных и настоятельных задач: «Очистка всей системы воспитания и образования от фашистской и реакционной нечисти. Забота о действительно демократическом, прогрессивном и свободном духе во всех школах и учебных заведениях». 18 октября 1945 ЦК Коммунистич. партии Германии и ЦК С.-д. партии Германии было издано общее воззвание «К демократической реформе школы», в к-ром указывалось, что ликвидация нацизма и милитаризма, укрепление длительного мира и демократич. обновление Германии немыслимы «без основополагающей реформы немецкой школы, без всесторонней демократизации всей школьной системы». Согласно основным положениям демократич. реформы школы, подрастающее поколение должно быть воспитано свободным от нацистских мыслей, в духе вошествующей демократии, дружбы между миролюбивыми народами. Эти требования отражали решения Потсдамской конференции (17 июля — 2 августа 1945). В отличие от амер., англ. и франц. оккупационных властей, сов. оккупационные власти, верные решениям Потсдамской конференции, оказывали всемерное содействие демократизации системы нар. образования в Вост. Германии.

Развитие демократич. школьной системы в этой части страны проходило по двум этапам. Первый этап длился с 1945 по 1949 и имел целью демократич. школьную реформу. Основой этой реформы стал Закон о демократизации нем. школы, принятый в 1946. В 1-м параграфе этого закона задача школы в период антифашистско-демократич. переворота сформулирована след. образом: «Немецкая демократическая школа должна воспитывать молодёжь самостоятельно мыслящими и сознательно действующими людьми, которые способны и готовы целиком отдать себя делу служения обществу. Перед школой как посредницей культуры стоит задача воспитать молодёжь, свободную от нацистских и милитаристских взглядов, в духе мирного и дружественного сосуществования народов и подлинной демократии, в духе истинной гуманности. Исходя из общественных потребностей, она даёт каждому ребёнку и юноше без различия имущественного ценза, вероисповедания или его происхождения полное образование, соответствующее его склонностям и способностям».

Возникла единая школьная система с всеобщим обязательным 8-летним обучением. 1 октября 1945 начались занятия в 10 946 школах, 2,35 млн. детей снова пошли в школу. Сущность школьной реформы состояла в её антифашистско-демократич. характере, в освобождении школы от влияния империализма, милитаризма и национализма, в ликвидации привилегий имущих классов на образование. Впервые в истории Германии все дети получили одинаковые права на образование в единой школе. Демократич. принципы государственности и светскости школьной системы, научности преподавания были претворены в жизнь. Для ликвидации отставания сельской школы от городской вместо малокомплектных школ, имевших распространение в сельской местности, было предпринято строительство широкой сети т. н. центральных школ (8-летних), расположенных в крупных населённых пунктах; в этих школах получили возможность учиться также дети из окрестных мест. Благодаря этому число однокомплектных сельских школ снизилось с 4 114 в 1945 до 668 в 1949 и постоянно снижалось в последующие годы.

Большое значение для развития школьного дела на первом этапе имела также подготовка новых учителей-антифашистов. Важными вехами в развитии школьного дела были четыре пед. конгресса (1946, 1947, 1948, 1949). Значительное внимание уделялось борьбе с реакционными реформистскими пед. течениями, господствовавшими в империалистич. Германии. Большую роль в становлении демократич. педагогики играла ориентация на принципы и опыт сов. педагогики, а также на прогрессивное пед. наследие.

Второй этап начался после образования ГДР (1949). Его задачей было построение социалистич. школы. Основание ГДР и переход к построению основ социализма поставили и перед школой новые и более высокие требования. III съезд СЕПГ (июль 1950) выдвинул задачу создания нового типа школы — 10-летней школы. В 1952 Политбюро ЦК СЕПГ сформулировало цели образования и воспитания в нар.-демократич. Германии: молодёжь должна освоить основы науки и производства; «она должна присвоить себе богатства культуры своего народа и других народов. Школа должна воспитать молодых строителей социализма здоровыми, жизнерадостными и закалёнными людьми, способными и готовыми на большие подвиги в производстве и при защите Родины» (Решение Политбюро ЦК СЕПГ от 29 июля 1952). Для этого необходимо было укрепить связь школы с жизнью, в особенности с производством, ввести политехнич. обучение. IV съезд (апрель 1954) и III партийная конференция СЕПГ (апрель 1956) поставили целью ускорить создание школ-десятилеток и ввести во всех школах политехнич. обучение. Однако в первые годы политехнич. образованию и связи преподавания с производственным трудом руководящие работники нар. образования уделяли недостаточно внимания. Они не осознали социалистич. перспективы и считали, что преобразование школьной системы якобы закончилось демократич. реформой школы. Руководствуясь решениями XXX Пленума СЕПГ (янв. 1957), школьная конференция СЕПГ (апрель 1958) сосредоточила внимание на преодолении ревизионистских и догматич. явлений в педагогике. В июле 1958 состоялся V съезд СЕПГ, к-рый уточнил задачи социалистич. воспитания и объявил «введение политехнического обучения и воспитание у детей любви к труду и трудящимся людям» коренным вопросом на пути дальнейшего развития школьной системы. 1 сентября 1958 во всех общеобразовательных школах в старших классах был введён день для прохождения производственной практики на предприятиях и новый уч. предмет «Введение в социалистическое производство в промышленности и сельском хозяйстве», что значительно способствовало соединению школы с жизнью, обучения с производительным трудом.

2 декабря 1959 был принят «Закон о социалистическом развитии школьного дела в Германской Демократической Республике», в к-ром подчёркивалась необходимость тесной связи школы с жизнью, обучения с производительным трудом. Одновременно была поставлена задача перехода от всеобщего 8-летнего образования к всеобщему 10-летнему образованию. В соответствии с Законом введены новые уч. планы, созданы новые учебники.

Политбюро СЕПГ 17 мая 1960 приняло решение об «Улучшении и дальнейшем развитии политехнического обучения в средних школах». 12 августа 1960 В. Ульбрихт в письме «К учителям и воспитателям Германской Демократической Республики» обратил внимание учителей на выполнение трёх основных задач: на повышение качества методико-пед. работы по всем уч. предметам, на дальнейшее улучшение политехнич. обучения, на обеспечение прочного, постоянного порядка во всех школах.

С 1960/61 уч. г. началось постепенное введение нового уч. плана для общеобразовательной политехнич. 12-летней ср. школы (расширенная средняя школа).

В июне 1961 в Берлине состоялся 6-й пед. конгресс, на к-ром шла дискуссия об улучшении обучения и социалистич. воспитания. Школа продлённого дня (Tagesschule) характеризовалась как школа будущего. Она создаёт благоприятные предпосылки для выполнения предстоящих задач, и поэтому следует обратить особое внимание на её развитие. Подчёркивалось, что тесная связь школы с жизнью в социалистич. обществе, прежде всего связь обучения с производительным трудом, является важнейшим путём улучшения обучения и социалистич. воспитания.

Важное значение для развития социалистич. системы образования имел VI съезд СЕПГ (январь 1963), принявший Программу всестороннего построения социализма в ГДР. Перед системой нар. образования была поставлена задача воспитания и формирования всесторонне развитого человека, «который сознательно формирует общественную жизнь и изменяет природу». Было отмечено, что сущность социалистич. воспитания заключается в воспитании у подрастающего поколения любви к труду и уважения к трудящимся людям. Растущее значение науки и техники для роста производительных сил общества и повышения производительности труда требует, чтобы науч. знания стали общим достоянием народа. «Эта задача,— сказано в Программе,— может быть разрешена только путём дальнейшего повышения уровня образования на основе единой системы образования, отдельные ступени которой согласованы друг с другом от детского сада и школы, профессионального образования и обучения взрослых до университетов, высших и специальных учебных заведений». Ближайшая задача состоит в формировании квалифицированной смены для ведущих отраслей нар. х-ва. Это требует уже в школе подготовки к спец. профессиям. Поэтому в важнейших экономич. районах республики в старших классах ср. школ введено дифференцированное обучение. Социалистич. система образования призвана обеспечить высокую научность преподавания на основе тесной связи всех отраслей науки с производством.

Начальным звеном системы нар. образования являются дошкольные учреждения. Дети в возрасте до 3 лет могут быть помещены в детские ясли (Kinderkrippen). С 3 до 6 лет дети могут посещать детские сады (Kindergärten) и 6-дневные детские сады (Kinderwochheime). Посещение их добровольно. В конце 1960 в 8890 учреждениях дошкольного воспитания находилось 400 213 детей. Это составляло 50,4% всех детей соответствующего возраста. Все дети 6-летнего возраста принимаются в общеобразовательную политехнич. ср. школу (Oberschule), к-рая состоит из 2 ступеней: нижняя ступень охватывает 1—4-е классы, верхняя ступень—5—10-е классы. В 1—4-х классах изучаются нем. язык, математика, ручной труд (в 3—4-х классах), рисование, пение, физич. культура. На верхней ступени школы ведётся предметное преподавание. В 5-м классе в уч. план включаются: история, география, рус. язык и биология. В течение последующих лет обучения вводятся: физика (с 6-го класса), химия (с 7-го класса), астрономия (10-й класс), технич. черчение (с 7-го класса), граждановедение (с 9-го класса) и введение в социалистич. промышленное и с.-х. производство (с 7-го класса), к-рое входит как теоретич. курс в день уч. занятий на социалистич. производстве. Кроме того, начиная с 7-го класса, возможно факультативное изучение второго иностранного языка (английского или французского), в 5—6-х классах возможно факультативное обучение рукоделиям. Преподавание теоретич. предметов в школе проводится в связи с практикой; обучение в сельской местности приближается к специфике экономич. развития данного района. В 1960 в 8 864 ср. школах было 1 922 192 уч-ся.

Полученное в десятилетней школе общее образование создаёт основу для проф. образования и поступления во

все другие учреждения, дающие дальнейшее образование. Образование можно продолжить в проф. школах, вечерних полных ср. школах или на спец. курсах, готовящих к экзамену на аттестат зрелости. Проф. школы (Berufsschule) имеют 2- или 3-летний курс обучения. Наряду с проф. подготовкой они дают знания по общеобразовательным предметам. Оканчивающие проф. школы могут либо работать по освоенной профессии, либо поступить учиться для продолжения спец. образования (на очное, заочное или вечернее отделение). В 1960 в 1146 проф. школах было 337,9 тыс. уч-ся.

На базе 8 классов 10-летней школы строится общеобразовательная политехническая 12-летняя ср. школа (Erweiterte Oberschule). Она охватывает 9—12-е классы и в течение четырёх лет готовит учеников к квалифицированной проф. деятельности и к экзаменам на аттестат зрелости. В число основных общеобразовательных предметов 12-летней школы входят: нем. язык и лит-ра, рус. язык, математика, физика, химия, биология, география, история, граждановедение, черчение и др. В конце 1960 в 322 12-летних школах было 82 471 уч-ся.

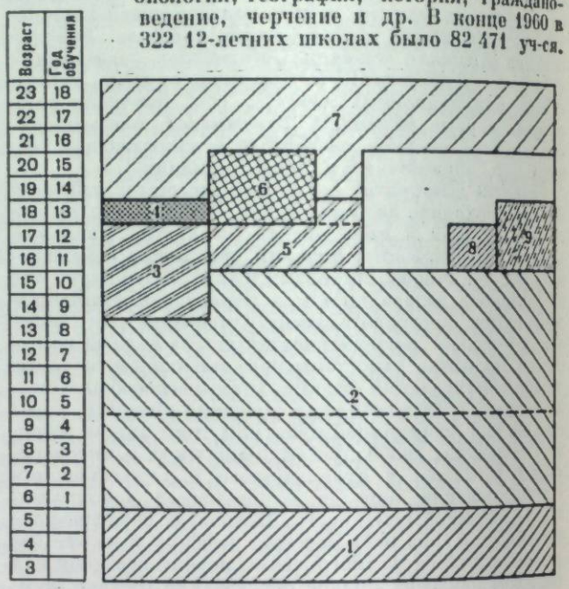


Схема системы народного образования Германской Демократической Республики: *1* — дошкольные учреждения; *2* — десятилетняя школа; *3* — двенадцатилетняя школа; *4* — год практической работы на производстве; *5* — профессиональные школы; *6* — средние специальные учебные заведения; *7* — высшие учебные заведения; *8* — педагогические школы; *9* — учительские институты.

Обучение бесплатное. Большому числу уч-ся гарантируется полностью или частично бесплатное обеспечение учебниками и уч. пособиями. Все школы снабжены едиными средствами преподавания. Разработкой новых уч. пособий занимается Нем. центральный ин-т уч. пособий (Deutsche Zentralinstitut für Lehrmittel) в Берлине. Самое значительное место среди средств, применяемых в процессе воспитания и образования, занимают учебники. Их содержание переработано в соответствии с задачами социалистич. воспитания. Всё большее значение приобретают т. н. школьные очаги, группы продлённого дня (Schulhorte) как составная часть ср. школ. С 1954 по 1960 их число увеличилось с 2 500 (80 тыс. мест) до 5 000 (св. 260 тыс. мест).

Для детей, имеющих физич. или психич. недостатки (глухих, слепых, умственно отсталых и т. п.), имеются спец. школы (Sonderschulen). В 1960 в 543 спец. школах было 54 380 детей.

Воспитательная и образовательная работа в школе дополняется внешкольной работой с детьми. В 1962 имелось 103 дома пионеров, 225 станций юных техников и юных натуралистов, 34 станции юных туристов и др.; работают разнообразные кружки, особое развитие получили математические, естественнонаучные и технич. кружки. Внешкольная и внеклассная работа строится в тесной связи с работой социалистических детской и юношеской организаций (пионерская организация «Эрнст Тельман» для детей в возрасте от 6 до 14 лет, «Свободная немецкая молодёжь» для молодёжи в возрасте от 14 до 26 лет).

Средние спец. уч. заведения (техникумы) имеют, как правило, 3-летний (нек-рые 2- или 4-летний) курс обучения и служат для подготовки кадров ср. квалификации для различных отраслей хозяйства, культуры и здравоохранения. В 1960 было 300 средних спец. уч. заведений, в к-рых насчитывалось 171 316 уч-ся. Окончившие средние спец. уч. заведения могут затем поступить в вуз соответствующего профиля.

Ун-ты и другие вузы имеют 4- или 5-летний курс обучения. Учёба заканчивается защитой диплома или гос. экзаменом. В 1960/61 уч. г. в 44 вузах было 101 773 студента. К наиболее значительным вузам ГДР относятся: *Берлинский университет имени Гумбольдта*, ун-т им. К. Маркса в Лейпциге, ун-т им. М. Лютера в Галле, ун-т им. Ф. Шиллера в Иене, ун-ты в Ростоке и Грейфсвальде, Технич. ун-т в Дрездене, Горная академия во Фрейберге, Высшая пед. школа в Потсдаме, Мед. академии в Дрездене, Эрфурте и Магдебурге и др.

Система пед. образования включает 2-летние пед. школы, готовящие воспитательниц дошкольных учреждений, 3-летние учительские ин-ты, готовящие учителей 1—4-х классов. Учителей-предметников готовят вузы — 4-летние пед. ин-ты, ф-ты ун-тов, Высшая пед. школа в Потсдаме, Высшая школа физич. культуры в Лейпциге, Высшая муз. школа в Веймаре.

Н.-и. работа по пед. наукам сосредоточена на разработке «Программы педагогического исследования для дальнейшего развития общеобразовательной средней школы в ГДР». Программа намечает с 1962 по 1965 исследование коренных вопросов социалистич. образования и воспитания в условиях перехода от капитализма к социализму, дальнейшего развития политехнич. образования и разработки системы социалистич. воспитания в труде, привития молодёжи социалистич. сознания и норм поведения; важное место занимают вопросы повышения уровня образования, подготовки ребёнка к школе в детском саду, образования и воспитания детей с физич. и психич. недостатками. Решение этих проблем осуществляется учёными в тесном контакте с практич. работниками.

Центральным науч. учреждением в области пед. наук является Центральный нем. пед. ин-т в Берлине (Deutsche Pädagogische Zentralinstitut). Науч. проблемы проф. образования разрабатывает Нем. ин-т проф. образования в Берлине (Deutsche Institut für Berufsausbildung), проблемы уч. средств — Центральный нем. ин-т уч. пособий в Берлине. В 1962 эти ин-ты были объединены в одно учреждение. Значительное участие в пед. исследованиях принимают сотрудники ин-тов педагогики на философских ф-тах ун-тов Галле, Лейпцига, Иены, Грейфсвальда и Ростока, ин-та проф. педагогики Технич. ун-та в Дрездене, пед. ф-та Берлинского ун-та, Высшей пед. школы в Потсдаме и пед. ин-тов в Дрездене, Лейпциге, Эрфурте, Мюльхаузене, Магдебурге, Гюстрове и Карл-Маркс-Штадте. Результаты научно-пед. исследований печатаются в журн. «Педагогика» («Pädagogik»), «Педагогические исследования» («Pädagogische Forschung»), в «Ежегоднике истории воспитания и школы» («Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte»),

в журналах по отдельным уч. предметам, а также сериями самостоятельных публикаций — «Воспитание и общество» («Erziehung und Gesellschaft»), «Педагогическая библиотека» («Pädagogische Bibliothek») и др. Изданы однотомная «Малая пед. энциклопедия» (1961), «Методические справочники для учителя» («Methodische Handbücher für den Lehrer») по всем предметам преподавания и др.

Помощь в н.-и. и пед. работе оказывают библиотеки и музеи. К числу крупнейших библиотек относятся: Нем. гос. б-ка в Берлине (св. 3 млн. тт.), б-ка Берлинского ун-та (св. 1600 тыс. тт.), Германская гос. б-ка в Лейпциге (2750 тыс. тт.), университетские б-ки в Лейпциге (1700 тыс. тт.), Галле (1550 тыс. тт.) и др. Значительное количество пед. лит-ры собрано в Центральной пед. б-ке и Нем. б-ке для учителей в Берлине, б-ке им. Коменского в Лейпциге, Бранденбургской б-ке высших уч. заведений в Потсдаме.

Музеи: Гос. музей и Нац. галерея в Берлине, Дрезденская галерея, Лейпцигский музей изобразительных искусств, Нац. музей И. В. Гёте, Дом-музей Ф. Шиллера в Веймаре и мн. др. *К.-Х. Гюнтер, О. Вермтер.* Берлин.

ГЁРНЛЕ (Hoernle), Эдвин (11.XII.1883—21.VII. 1952) — деятель Коммунистической партии Германии, педагог, писатель. Сын сельского священника, учился в Штутгартской гимназии, Тюбингенском, а затем Берлинском ун-тах. Здесь Г. познакомился с Р. *Люксембург*, Ф. Мерингом, К. *Цеткин*, под влиянием к-рых формировались его политич. взгляды. В 1910 вступил в С.-д. партию. В 1918 принимал участие в Германской ноябрьской революции. В 1924 был избран в ЦК Коммунистич. партии Германии, а с 1924 был членом коммунистич. фракций рейхстага. В 1933, когда к власти пришли фашисты, Г. вынужден был покинуть Германию и жил в СССР. Был сотрудником Международного аграрного ин-та, а позднее — Ин-та мировой экономики.

Во время войны вёл большую разъяснительную работу среди нем. военнопленных. Наряду с В. Пиком, В. Ульбрихтом, Э. Вайнертом, И. Бехером был членом нац. комитета «Свободная Германия».

В 1945 возвратился в Германию, по поручению ЦК СЕПГ принял участие в организации и проведении земельной реформы. Возглавлял Центральное управление сельского и лесного хозяйства. С 1949 был профессором и деканом аграрно-политич. ф-та Академии по подготовке руководящих работников им. В. Ульбрихта («Verwaltungsakademie Walter Ulbricht»).

Г.— один из основателей коммунистич. детского движения в Германии. На 1-й Гос. конференции руководителей детских коммунистич. групп (декабрь 1920) выступил с докладом о задачах этих групп. Г. подчёркивал, что господствующие классы, стремясь удержать пролетариат в повиновении и по возможности привлечь на свою сторону влиятельные слои рабочей аристократии, используют не только школу, но и различные бурж. молодёжные организации. Указывал на необходимость учитывать при создании пионерского (красного) движения деятельность других молодёжных организаций. Особенно резко Г. критиковал организации скаутизма, считая, что «они занимаются не только отвлечением масс от классовой борьбы и погрязают в болоте мелкой буржуазии, но и стремятся к активному империалистическому и фашистскому воспитанию трудящихся и учащейся молодёжи». Г. считал необходимым объединить пролетарских детей в организацию, к-рая по-сила бы революционный социалистич. характер; руководить детской организацией должны непосредственно Коммунистич. партия или Коммунистич. союз молодёжи.

С 1921 по 1923 Г. редактировал журн. «Пролетарский ребёнок» («Das proletarische Kind» — Междунар. издание, орган Исполнит. Комитета Коммунистич. Интер-

национала молодёжи, до 1923 издавался в Берлине) и одновременно детскую газету «Молодой товарищ». В 1923 вышла из печати его брошюра «Работа в коммунистических детских группах», в к-рой он сформулировал принципиальные положения революционно-пролетарской воспитательной системы. В основу этой системы Г. положил «связь ребёнка с борьбой его класса». Воспитание, указывал Г., организуется теперь как детское движение параллельно со школой и вне её, на первый план в нём выдвигаются самостоятельность и добровольная дисциплина детей. Воспитательный метод коммунистич. детского движения — это планомерное вовлечение детей в классовую борьбу и общественно необходимую работу. Цель этого движения — охватить возможно более полно и глубоко детей низших слоёв пролетариата. Г. принимал участие в междунар. конференции руководителей детского движения в 1927. На пед. взгляды Г. оказало большое влияние длительное сотрудничество с Н. К. Крупской. В 1929 вышла его книга «Основные вопросы пролетарского воспитания» («Grundfragen der proletarischen Erziehung», рус. пер. 1930), в к-рой излагаются задачи коммунистич. школьной политики и педагогики в бурж. Германии, основы коммунистич. мировоззрения, раскрывается конкретное содержание воспитания в разные эпохи.

Особое значение придавал Г. борьбе против монархизма, милитаризма и национализма в школе. Он требовал полной светскости всего школьного дела, отделения школы от церкви.

Соч.: Schulpolitische und pädagogische Schriften. Ausgewählt und eingeleitet von Wolfgang Mehnert, B., 1958.

А. И. Пискунов. Москва.

ГЕ́РЦЕН, Александр Иванович [25. III (6.IV). 1812—9 (21). I. 1870] — русский революционер-демократ, философ-материалист, писатель. Родился в Москве. В 1829—33 учился на физико-математич. отделении Московского ун-та, где вокруг него и Н. П. Огарёва образовался кружок революционно настроенных студентов. Его участники изучали социально-утопич. теории зап.-европ. социалистов (Ш. Фурье, А. Сен-Симон), признавали необходимость борьбы с крепостничеством и царизмом. За революционный образ мыслей Г. подвергался аресту (1834) и ссылкам (1835—40 и 1841—1842). В идейном формировании Г. как дворянского революционера большую роль сыграло восстание декабристов (1825). Выступив с философскими трудами («Дилетантизм в науке», 1843; «Письма об изучении природы», 1845—46, и др.) в период, когда философия диалектич. материализма еще формировалась, Г., по словам В. И. Ленина, «... сумел подняться на такую высоту, что встал в уровень с величайшими мыслителями своего времени» (Соч., т. 18, с. 9—10). В 1847 Г. уехал за границу. Знакомство Г. с общественной жизнью Франции и Италии утвердило его в отрицательном отношении к капиталистич. порядкам. Г. приветствовал революцию 1848, но не понял её бурж.-демократич. характера: он ожидал от неё коренного переустройства общества на социалистич. началах. Поражение революции вызвало временную духовную драму Г., к-рая, по словам Ленина, «...была порождением и отражением той всемирноисторической эпохи, когда революционность буржуазной демократии у ж е умирала (в Европе), а революционность социалистического пролетариата е щ е н е созрела» (там же, с. 10). За границей Г. издавал альманах «Полярная Звезда» (1855—62 и 1869) и политич. газету «Колокол» (1857—67 и неск. номеров в 1868 на франц. яз.), где поднимал острые политические и социальные вопросы. Путь Г.— дворянского революционера — к революционному демократизму был труден и сложен. Ленин отмечал, что, покинув Россию, Г. «... не видел революционного народа и не мог верить в него» (там же, с. 12). Этим объяснялись его либеральные колебания. «Однако, справедливость требует сказать,— писал Ленин,— что, при всех колебаниях Герцена между демократизмом и либерализмом, демократ все же брал в нем верх» (там же). В последние годы жизни, преодолевая пессимизм и скептицизм, Г. отошёл от бурж. демократизма и анархизма и, по выражению Ленина, обратил свои взоры к 1-му Интернационалу, к классовой борьбе пролетариата.



Г. был одним из самых выдающихся философов-материалистов домарксового периода. Он, по словам Ленина, «... вплотную подошел к диалектическому материализму и остановился перед — историческим материализмом» (там же, с. 10). Философский материализм Г. нашёл яркое отражение в его психологич. взглядах. Для Г. психика, сознание — свойство материи. Нельзя отделять сознание от организма, как нельзя вообще отделять свойство от того предмета, к-рому оно принадлежит. «...Сознание есть la résultante организма, а не внесено в него, н е о т д е л ь н о о т н е г о; нелепость отделять силу машины от машины...» (Полн. собр. соч. и писем, т. 10, П., 1919, с. 161). Непосредственным носителем сознания, мысли является мозг, «самопознающий мозг человеческой головы». Вместе с тем Г. отмечал качественное своеобразие психики как особого свойства материи. Материализм Г., как писал он сам, совершенно отличен от взглядов франц. материалистов 18 в., к-рые считали, что «мысль — секреция мозга». По его убеждению, «мозг, как орган высших способностей... прямо ведёт к изучению отношения нравственной стороны к физической и таким образом к психологии» (Избр. филос. произв., т. 1, 1948, с. 322). Через преодоление механистич. материализма Г. пришёл к признанию психологии как самостоятельной науки. Психика, по Г., есть высшая степень развития природы. История мышления представляет продолжение истории природы. Развитие природы и развитие человечества — это «две главы одного романа, две фазы одного процесса». Качественное своеобразие исторического развития человечества Г. видел в человеческой памяти, в слове и в возникающей на их основе «традиционной цивилизации».

Одно из основных психологич. понятий для Г.— деятельность. «В разумном, нравственно-свободном и страстно-энергическом деянии человек достигает действительности своей личности...» (там же, с. 73). Разум, чувство (страсть), воля (нравственные стремления) выступают прежде всего как движущие силы человеческих действий. Много внимания уделял Г. вопросу о сложном и противоречивом взаимоотношении разума и чувства — этих великих двигателей поступков человека. Разум — «судья истины». Но всё же «человек без сердца — какая-то бесстрастная машина мышления...» (Полн. собр. соч. и писем, т. 3, П.,1919, с. 258). Для самого завоевания истины нужно не холодное бесстрастие, а страстность, даже «пристрастие мысли». В жизни нередко решается спор: разум или сердце возьмёт верх. Г. указывает, что надо дать то направление развитию личности, к-рое ведёт к снятию возможности такого рода конфликтов: «обобщить чувства разумом, поднять их в сферу всеобщего; при этом условии страстность не утрачивается, но преображается, теряя свою «дикую, судорожную сторону». В конечном счёте решает разум. Как бы велика ни была

роль чувства, всё же освобождение человека — «в разуме и разумом».

В вопросах психологии познания Г. выступал против отрыва друг от друга чувственного и разумного познания. «Опыт и умозрение — две необходимые, истинные, действительные степени одного и того же знания» (Избр. филос. произв., т. 1, с. 97). С одной стороны, чувственное созерцание — необходимый предшественник мысли. С другой, восприятие непременно пронизывается мыслью, т. к. восприятие включает в себя название предмета, а всякое название, всякое слово есть уже обобщение, «разрешение в мысль». Нет антагонизма также между мыслью и словом. Выражение в слове делает суждение ясным. Не существует такого сложного суждения, к-рое нельзя было бы высказать просто и ясно. Достижение истины для Г. не только логич. процесс, но и «драма познания», сложное жизненное дело, захватывающее всю личность человека. Важнейшее значение получают при этом волевые качества ума, в первую очередь смелость мысли, позволяющая ставить правду выше любой мысли, чего бы она ни стоила.

В решении вопроса о природе волевого действия, а следовательно и спора о свободе воли, Г. защищал позиций науч. детерминизма и полемизировал с представителями теории абсолютного физиологич. детерминизма. Он считал «нелепостью» видеть в человеке исключение из общих законов природы и навязывать ему какую-то субъективную произвольность. Однако, отмечал Г., надо видеть различие между волевыми действиями и непроизвольными физиологич. функциями. Факт причинной обусловленности наших действий не говорит против способности человека определять выбор действия. Эта способность неразрывно связана с сознанием, являющимся необходимым свойством человека как социального существа. Сознание, по Г., не составляет необходимости для физиологич. «я»; бывает органич. существование и без сознания. Но социальное «я» предполагает сознание. Сознающее же «я» не может ни двигаться, ни действовать, не полагая себя в то же время свободным.

Рассматривая вопрос о роли среды, условий воспитания в развитии человека, Г. указывал на «зависимость человека от среды». Но и в этом вопросе он поднялся над механистич. материализмом, видящим в человеке только пассивный продукт среды. Человек, отмечал Г., не просто принимает влияние среды, но может и «противодействовать» этим влияниям; он «отвечает» на влияния среды, и этот ответ может заключать в себе как «сочувствие», так и «противоречие».

В этом он находил теоретич. обоснование права человека на революционный протест и разрыв с окружающей средой: «Человек свободнее, нежели обыкновенно думают. Он много зависит от среды, но не настолько, как кабалит себя ей. Большая доля нашей судьбы лежит в наших руках,— стоит понять её и не выпускать из рук» (Избр. филос. произв., т. 2, 1948, с. 110).

Поставив важнейший вопрос о революционном протесте, революционной борьбе, Г. пришёл к мысли о необходимости создания новой системы воспитания, способной формировать борцов-революционеров. Г. выступил с критикой системы просвещения и воспитания в крепостнич. России, разоблачил антинародную сущность официальной педагогики. Гл. задачей нового воспитания Г. считал формирование гуманной, свободной личности, к-рая живёт интересами своего народа и стремится к преобразованию общества на разумных началах. Средством воспитания такого человека Г. считал создание у него верного представления об окружающем и его повседневное участие в революционном преобразовании жизни (роман «Кто виноват?», «Роберт Оуэн» — глава в «Былом и думах»). Воспитательное воздействие должно быть постоянным и систематическим. «Нравственные перевороты», указывал Г., тогда совершаются действительно, когда они делаются «истиной около очага», когда они становятся поведением, образом действия.

Разумная система воспитания должна способствовать развитию физических, нравственных и умственных сил ребёнка, предоставлять ему возможность самодеятельности. Но Г. был противником «естественного воспитания» в духе Ж. Ж. *Руссо* и признавал обязанностью взрослых передавать подрастающим поколениям опыт предшествующих, руководить развитием детей, требовал, чтобы детям прививали чувства долга и ответственности за свои поступки. Именно с этого, указывал Г., начинается воспитание устойчивого стремления и прочного умения ставить интересы общества выше личных.

Г. выступал с требованием коренного изменения содержания и методов обучения. Он был поборником реального направления в образовании и непоколебимо стоял за внедрение естественных наук в уч. планы школ («Письма об изучении природы», «Опыт беседы с молодыми людьми»). Важное значение в формировании мировоззрения настоящего гражданина Г. придавал изучению истории. «Колоссальным оружием» развития человека, создания у него передового мировоззрения является, по мнению Г., самостоятельное чтение художественной и науч. лит-ры. В школах следует применять разумные пед. методы, с помощью к-рых ученикам передаются необходимые знания, развиваются самостоятельная мысль и умение критически отнестись к тому, что уже отжило, к предрассудкам и суевериям. Он был уверен, что «честный союз науки с религией невозможен», и выступал за атеистич. воспитание.

Г. предъявлял большие требования к воспитателям. Важнейшими качествами педагога он считал любовь к детям, соединённую с «талантом терпения», умение распознать в ребёнке заложенные в нём возможности и способность терпеливо развивать его ценные качества, сообразуясь с возрастом. Педагог, отмечал Г., должен уметь установить свой авторитет, предъявлять к детям разумные требования, постоянно поддерживая их. Внутреннюю дисциплину необходимо сочетать с внешней, требуя от детей умения правильно держаться со сверстниками и взрослыми, соблюдать установленный в семье и школе режим, выполнять нравственные нормы.

Мысли Г. о воспитании человека, способного активно участвовать в преобразовании жизни, о развитии в детях общественных интересов, о формировании у воспитанников материалистич., атеистич. мировоззрения и другие представляют большую ценность и сохраняют своё значение для сов. педагогики.

Соч.: Избр. философские произведения, т. 1—2, М.—Л., 1948; Избр. педагогич. высказывания, М., 1951.

Лит.: Ленин В. И., Памяти Герцена, Соч., 4 изд., т. 18; Теплов Б. М., Психологические взгляды Герцена, в сб.: Философские записки, т. 5, М., 1950; Костюк Г. С., Вопросы психологии в трудах А. И. Герцена, в сб.: Очерки по истории отечественной психологии XIX ст., ч. 1, Киев, 1955 (на укр. яз.); Зейлигер-Рубинштейн Е. И., Педагогические взгляды А. И. Герцена, Л., 1958; Соколов М. В., Теплов Б. М., Психологические идеи А. И. Герцена, «Вопросы психологии», 1962, № 2.

М. В. Соколов, М. Ф. Шабаева. Москва.

ГЁТТИНГЕНСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — один из наиболее известных германских университетов. Основан в Гёттингене (Göttingen, провинция Ганновер) в 1737. Со 2-й пол. 18 в. Г. у. стал центром рационалистич. философии, в конце 18 в. примкнул к неогуманизму, в нач. 19 в. являлся одним из очагов культурного и нац.-политич. движения. Благодаря деятельности известных профессоров (математика Г. Гаусса, исто-

рика Ф. Дальмана, филологов бр. Я. и В. Гримм, юриста Г. Гуго и др.) ведущее значение в ун-те приобрели исторические, политические, естественные и математич. науки. Г. у. был наиболее популярной высшей школой среди либерального дворянства не только Германии, но и других стран. Учиться в Г. у. приезжала дворянская молодёжь из-за границы.

На почве недовольства реакционной политикой феод. властей в Г. у. неоднократно происходили студенческие волнения (1790, 1806, 1818). В 1837 против нарушения королём Эрнстом Августом ганноверской конституции подали протест и ушли из Г. у. 7 наиболее видных профессоров, среди них были бр. Гримм, физик В. Вебер, востоковед Г. Эвальд и др. Уход этой группы профессоров вызвал временный упадок ун-та. Во 2-й пол. 19— нач. 20 вв. Г. у. снова занял одно из ведущих мест в области математич. и физич. наук. Здесь работали математики Б. Риман, Ф. Клейн, Д. Гильберт, Г. Минковский и др. Значительную роль играл мед. ф-т, особенно в области гистологии и бактериологии. В Г. у. работали известные учёные и в области гуманитарных наук. В период фашистской диктатуры крупнейшие учёные покинули Г. у., и он утратил значение крупного учебного и науч. центра.

В 1961/62 уч. г. в Г. у. было 7 ф-тов: теологический, юридический, мед., философский, естественно-математический, лесной, сельскохозяйственный. При ун-те имеются богатая б-ка (1726 тыс. тт.), несколько н.-и. ин-тов, обсерватория, ботанич. сад. В 1961/62 уч. г. в Г. у. было 8,3 тыс. студентов.

Лит.: Selle G., Universität Göttingen. Wesen und Geschichte, Göttingen, 1953.

ГЁФФДИНГ, Хёффдинг (Høffding), Харальд (11. I. 1843—2. VII. 1931) — датский философ-идеалист и психолог, с 1883 по 1915 — профессор Копенгагенского ун-та. В общетеоретич. вопросах психологии— сторонник *волюнтаризма*. Вопрос об отношении духа и тела решал с позиций психофизич. параллелизма (см. *Психофизическая проблема*). Много внимания уделял вопросам этики и стремился включить в свою общую философско-этич. концепцию вопросы воспитания, задачу к-рого видел в том, чтобы «предоставить детству самостоятельное значение» и дать ему возможность быть «подготовительной эпохой в человеческой жизни». Этика Г. носила последовательно идеалистич. и фидеистич. характер.

Соч.: в рус. пер.— Очерки психологии, основанной на опыте, М., 1892; Учение о принципах нравственности, М., 1897; О принципах этики, Одесса, 1898; Понятие воли, М., 1908; Психологическая основа логических суждений, М., 1908.

М. С. Роговин. Москва.

ГЕШТА́ЛЬТПСИХОЛО́ГИЯ (от нем. Gestalt — образ, целостная форма, структура) — одно из основных направлений периода острого кризиса буржуазной психологии (10—30-е гг. 20 в.). Ведущие представители Г.— нем. психологи М. *Вертхеймер*, В. *Кёлер*, К. *Коффка*, К. *Левин*. Г. возникла на фоне общего кризиса механистич. естествознания как реакция против атомизма и механицизма *ассоциативной психологии*. В противовес «психологии элементов» Г. утверждала целостность и качественное своеобразие каждого психич. процесса. Целое («структура», «гештальт») понималось как совершенно новое по сравнению с элементами и как нечто первичное, возникающее и меняющееся по своим внутренним закономерностям, подлежащее гл. обр. описательной характеристике, а не объяснению. Развитие психики трактовалось как всё бо́льшая дифференцировка и «переконструирование» одного целого в другое. Г. отрицала возможность самостоятельного изучения элементарных психич. процессов (ощущений), считая, что они полностью определяются тем целым, в к-рое входят, и радикально меняются с переходом из одного целого в другое. Получалось так, что элементы

были заменены целыми, психологич. «атомы» (ощущения) — психологич. «молекулами» (более или менее расчленёнными образами). Прежний механицизм был повторён в новой форме. Согласно Г., структуры восприятия определяются не вещами, а собственными законами восприятия. В качестве одного из основных и наиболее общих законов психич. жизни выдвигался принцип «хорошей», т. е. наиболее простой и чёткой формы, как выражение якобы присущего психике какого-то изначального тяготения к определённой «структуре». Физиологически возникновение «структур» объяснялось тем, что возбуждения, вызванные внешними воздействиями, будто бы образуют в мозгу физиологич. «структуры», к-рым и соответствуют «структуры» психич. явлений («изоморфизм» нервных и психич. процессов). Соотношение психич. и физиологич. процессов рассматривалось прямолинейно параллелистически, т. е. идеалистически.

В конкретных исследованиях, проведённых представителями Г., установлено немало ценных фактов; напр. экспериментально доказано, что не сам по себе прошлый опыт определяет восприятие, а восприятие характерных черт объекта определяет то, как будет использован прошлый опыт; что работа памяти зависит не только от ассоциаций, но в большой мере от актуальных задач и потребностей; что в исполнении действий весьма важная роль принадлежит потребностям и т. д. Однако методологич. порочность привела к тому, что сравнительно скоро после своего возникновения Г. впала в то же состояние хронич. «депрессии», в каком находится и остальная бурж. психология. В настоящее время, несмотря на большое влияние, оказанное на отдельные направления бурж. психологии, она значительного места в психологии зарубежных стран не занимает.

Лит.: Павловские среды. Протоколы и стенограммы физиологических бесед, [под ред. Л. А. Орбели], т. 2, М.—Л., 1949; Выготский Л. С., Предисловие к русскому изданию кн.: В. Келер, Исследование интеллекта человекоподобных обезьян, пер. с нем., М., 1930; Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, 2 изд., М., 1946.

П. Я. Гальперин. Москва.

«ГЕЯРЧЙН» («Голубь») — журнал для детей дошкольного и младшего школьного возраста, орган ЦК ЛКСМ Азербайджана и Республиканского совета пионерской организации им. В. И. Ленина. Выходит с 1958 в Баку на азерб. языке один раз в месяц. В журнале печатаются рассказы и стихотворения, басни, сказки, пословицы и поговорки. Помещаются также кроссворды и ребусы, описание и чертежи игрушек (байдарки, парохода, самолёта и т. п.). Много иллюстраций. В журнале сотрудничают детские писатели и поэты Азербайджана и братских республик СССР.

ГИГИЕ́НА (от греч. ὑγιεινός — здоровый) — наука о здоровье, изучающая взаимосвязи и взаимодействия человека и человеческого коллектива с внешней средой, т. е. с природными, бытовыми условиями и общественно-производственными отношениями, и разрабатывающая на основе этого изучения гигиенич. нормативы жизни и труда, а также формы их применения. Г. тесно связана с естественными и мед. науками и социально-экономич. науками. Г. как наука оформилась в 19 в.; в этот же период возникли первые гигиенич. науч. учреждения. С развитием гигиенич. науки и расширением её содержания и задач Г. разделилась на ряд отдельных дисциплин: *гигиена детей и подростков*, Г. труда, спорта, питания, коммунальная Г. и др.

ГИГИЕ́НА ДЕТЕ́Й И ПОДРО́СТКОВ (школьная гигиена)—наука о мерах и средствах охраны и укрепления здоровья и повышения работоспособности детей и подростков. Г. д. и п. относится к области профилактич. медицины и представляет комплексную

науку. Она использует применительно к детям и подросткам, организованным в различного типа массовых воспитательных и воспитательно-образовательных учреждениях, основные положения социальной гигиены, коммунальной гигиены, гигиены питания, гигиены труда, эпидемиологии. Г. д. и п. связана с педиатрией, офтальмологией и другими клинич. дисциплинами, а также биологическими, педагогическими и некоторыми технич. науками. Естественнонаучной основой Г. д. и п. являются возрастные физиология и морфология.

Истоки Г. д. и п. уходят в глубокую древность, но до 19 в. она имела только описательный и наблюдательный характер. Как спец. отрасль знаний школьная гигиена оформилась в сер. 19 в. на основе учения о т. н. школьных болезнях. Наблюдениями врачей различных стран было установлено, что у уч-ся появляются и приобретают всё большее распространение близорукость, искривление позвоночника, нервные заболевания и др. При поисках причин возникновения этих заболеваний были обнаружены недостатки в организации уч. процесса в школе: перегрузка уч-ся, неправильное устройство мебели и т. д. Появились работы, содержавшие гигиенич. рекомендации. В России основоположниками Г. д. и п. как спец. отрасли знаний являются А. П. Доброславин и Ф. Ф. *Эрисман*, впервые применившие методы естественных наук в области гигиенич. исследований. Большую роль в развитии отдельных проблем Г. д. и п. сыграли труды педагогов (Н. И. *Пирогова*, К. Д. Ушинского), педиатров (М. А. Тольского, Н. Ф. Филатова, Н. И. Быстрова, К. А. Раухфуса, А. Н. Филиппова, Е. А. Покровского, Н. П. *Гундобина*), гигиенистов (А. С. *Виренциуса*, В. В. *Гориневского*, Д. Д. *Бекарюкова*), анатома и педагога П. Ф. *Лесгафта*.

В СССР Г. д. и п. как самостоятельная наука оформилась после Вел. Окт. социалистич. революции; основателями её были первый нар. комиссар здравоохранения Н. А. *Семашко* и засл. деят. н. А. В. *Мольков*. Они и их последователи (Н. М. Ивановский, Л. А. Сыркин и др.) внесли большой вклад в развитие этой науки и внедрение её положений в практику детских учреждений разного типа. Повседневная работа с педагогами, обсуждение пед. проблем на всероссийских съездах по охране детей и подростков помогали корректировать пед. работу, устранять вредные перегибы в отношении трудовых процессов детей, их учебной и общественной нагрузки и т. д. Науч. разработка проблем Г. д. и п. в СССР ведётся в санитарно-гигиенич. ин-тах республиканского и союзного значения, на кафедрах школьной гигиены при мед. ин-тах, на кафедрах педагогики или физиологии в пед. ин-тах, на крупных санитарно-эпидемиологич. станциях и в спец. н.-и. центрах—Ин-те возрастной физиологии и физич. воспитания АПН РСФСР и Ин-те гигиены детей и подростков Акад. мед. наук СССР. В 1953 на Всесоюзном совещании по школьной гигиене был принят термин «Г. д. и п.».

Все работники детских учреждений (мед. работники, директора, педагоги и воспитатели) во всей своей повседневной деятельности должны руководствоваться основными положениями Г. д. и п.

Руководство и контроль за соблюдением требований Г. д. и п. осуществляется органами санитарно-противоэпидемич. службы, областными, краевыми, районными, городскими санитарно-эпидемиологич. станциями. Крупные санитарно-эпидемиологич. станции имеют спец. школьно-санитарных врачей. Сов. Г. д. и п. разрабатывает проблемы охраны и укрепления здоровья подрастающего поколения, основными из них являются: рост, развитие и состояние здоровья детей и подростков; гигиена воспитания и обучения; естественные факторы природы и их использование в деле охраны и укрепления здоровья детей; планировка, благоустройство и оборудование детских учреждений. Каждая из этих крупных проблем включает ряд вопросов. Напр., в гигиену воспитания и обучения входят: гигиена воспитания детей дошкольного возраста; гигиена уч. занятий, гигиена труда (уроки ручного труда, работы в мастерских, производственное обучение и производительный труд).

При разработке проблем Г. д. и п. используется санитарно-описательный метод, метод естественного и лабораторного эксперимента. Применяются частные гигиенич. и физиологич. методики, позволяющие изучать в единстве детский организм и окружающую его среду. Обработка данных экспериментальных исследований производится методами вариационной и математич. статистики.

Результаты науч. исследований по Г. д. и п. публикуются в периодич. мед. и пед. печати — журналах «Гигиена и санитария», «Охрана материнства и детства», «Советская педагогика», «Школа и производство», «Начальная школа», «Семья и школа», «Здоровье» и др., в отдельных тематич. сборниках, трудах и известиях Академий мед. наук СССР и пед. наук РСФСР, в Учёных записках сан.-гигиенич. ин-тов республик.

Санитарно-гигиенич. ин-ты и спец. ин-ты (Ин-т возрастной физиологии и физич. воспитания АПН РСФСР и Ин-т гигиены детей и подростков Акад. мед. наук СССР) организуют научные и научно-практич. конференции по отдельным проблемам Г. д. и п.

По Г. д. и п. проводятся также междунар. конгрессы (1904 — Нюрнберг, 1907 — Лондон, 1910—Париж, 1912 — Буффало, 1947 — Париж, 1952 — Лион) и международные совещания (1954 — Гренобль, 1957— Берлин, 1961—Дрезден). См. также статьи *Гигиена труда учащихся*, *Гигиена школьника*.

Лит.: Эрисман Ф. Ф., Курс гигиены, т. 1—3, М., 1887—88; Бекарюков Д. Д., Основные начала школьной гигиены, 2 изд., М., 1914; Громбах С. М., Очерки по школьной гигиене, М.—Л., 1947; Учебник школьной гигиены, под ред. Н. А. Семашко, 5 изд., М., 1948; Чулицкая Д. И., Гигиена дошкольного возраста, 3 изд., М.—Л., 1948; Флеров О. В., Школьная гигиена, М., 1949; Сальникова Г. П., Дошкольная гигиена, М., 1953; Кунин С. К., Вопросы дошкольной гигиены, М., 1954; Школьная гигиена, под ред. С. Е. Советова, 5 изд., М., 1956; Школьная гигиена, под ред. А. Г. Цейтлина, М., 1959.

М. В. Антропов. Москва.

ГИГИЕ́НА ТРУДА́ УЧА́ЩИХСЯ — раздел *гигиены детей и подростков*. Гигиенич. требования к организации и проведению различных видов деятельности уч-ся предусматривают создание таких условий, к-рые способствуют нормальному росту и развитию детей и подростков, укрепляют их здоровье. С первых лет обучения школа, учитывая огромное воспитательное, а при правильной организации и оздоровительное значение труда, привлекает уч-ся к выполнению разного рода работ. В процессе трудового воспитания уч-ся приобретают и совершенствуют двигательные навыки и умения. Под влиянием физич. работы совершенствуется координация движений, укрепляется костная система, развивается мышечная, улучшается работа дыхательной и сердечно-сосудистой систем, повышается обмен веществ.

В связи с законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) перед школами встала задача широкого привлечения уч-ся к общественно полезному труду. Труд является предметом, на к-рый уч. планом предусматривается: 2 часа в неделю в 1—4-х классах и 3 часа в 5—8-х классах; в старших классах средней общеобразовательной трудовой политехнич. школы уч. занятия сочетаются с производственным обучением и производительным трудом в нар. х-ве: в пром. или с.-х. производстве, на строительстве, в культурно-просветительных, медицинских и других учреждениях. В каждом классе на производ-

ственно-трудовое обучение уч. планом предусматривается по 12 часов в неделю. Все виды работ выполняются школьниками без нормирования выработки.

К различным видам труда (в мастерских, на учебно-опытном участке и др.), предусмотренным программой, без особых ограничений привлекаются практически здоровые дети и подростки. Уч-ся, имеющие отклонения в состоянии здоровья, указанные в «Перечне медицинских противопоказаний для занятий в учебных мастерских, на производстве и в сельском хозяйстве», утверждённом Министерством здравоохранения РСФСР (1956), освобождаются полностью от всяких работ или по предписанию врача привлекаются только к лёгким видам труда с соблюдением щадящего режима (частые, длительные перерывы в работе).

Продолжительность урока труда в общеобразовательной школе, как и других уроков, — 45 минут. В 1—4-х классах уроки труда в помещении или на земельном участке не должны быть сдвоенными. Двухчасовой, даже правильно организованный труд, является утомительным для 7—10-летних детей. В 5—8-х классах занятия в столярных, слесарных мастерских и на земельном участке могут продолжаться два урока при обязательном 10-минутном перерыве через 45 минут работы. Переключение уч-ся с уч. занятий на ручной труд в нач. классах на 3-м уроке, а в 5—8-х классах — на 3—4-м уроках способствует повышению их работоспособности на следующем за трудом уроке.

Однако благоприятное влияние оказывает не всякий урок ручного труда. В процессе трудовой деятельности у уч-ся вырабатываются новые и совершенствуются уже имеющиеся двигательные навыки и умения. В нач. классах этому способствуют лепка, вырезывание, наклеивание, работы с тканью, а в последующих классах — пиление, строгание, долбление, опиловка, рубка, зачистка и другие операции, связанные с обработкой древесины и металла. Работу необходимо строить с учётом анатомо-физиологич. особенностей, присущих тому или иному возрасту уч-ся. Так, в частности, анатомич. особенности кистей рук уч-ся младших классов (незаконченность процессов окостенения фаланг пальцев, далеко не развитые ещё мелкие мышцы, несовершенство координации движений) выдвигают определённые правила, к-рых необходимо придерживаться при обучении детей различным приёмам выполнения работ. В число этих правил входят: применение инструментов соответствующего размера, веса и устройства; материалов, обработка к-рых не требует от детей значительных усилий. Напр., для выполнения уч-ся 1—4-х классов картонажных работ следует использовать бумагу или неплотно спрессованный картон толщиной не более 0,5 *мм*, легко поддающийся резанию по прямым и закруглённым линиям; для лепки по возможности следует применять пластилин, т. к. он более мягок, чем глина. Освоение уч-ся навыков пиления, строгания, долбления следует начинать на наиболее мягких породах деревьев (липа, сосна, ель). Работоспособность уч-ся снижается, если они непрерывно выполняют однообразную операцию, а условия работы не отвечают гигиенич. требованиям. Методически правильно построенный урок труда предусматривает рациональное чередование нескольких операций с тем, чтобы каждая из них, особенно если производится обработка металла, не продолжалась более 20 минут. В классах, рабочих комнатах и мастерских, где проходит урок труда, должны быть созданы благоприятные условия микроклимата и достаточная естественная и искусственная освещённость. Рабочие места (парта, спец. рабочие столы, верстаки и станки) отводятся каждому школьнику с учётом его роста.

Положение тела при ручном труде должно содействовать развитию силы мышц, совершенствованию координации движений, нормальному физич. развитию, не затруднять и не стеснять нормальное функционирование отдельных органов, систем и всего организма в целом. Неправильная поза (длительная односторонняя нагрузка, согнутое положение корпуса, резкий наклон головы и приближение предметов к глазам) может вызвать дефекты в физич. развитии уч-ся (*искривление позвоночника*, снижение остроты зрения и др.), боли в спине, быструю утомляемость, а вследствие этого снижение успеваемости. Правильное положение тела в зависимости от характера выполняемой физич. работы достигается: 1) прямым положением корпуса и небольшим наклоном головы (лучше, если возможно, голову держать прямо); 2) симметричным положением правой и левой половины тела, а в случае необходимости асимметричного положения — частым изменением этой позы; 3) одинаковой нагрузкой на правую и левую половину тела; 4) равномерным упражнением различных групп мышц; 5) устойчивым положением, напр. при пилении, когда для большей устойчивости ноги поставлены на расстояние, равное длине стопы, колени выпрямлены, туловище к тазобедренному суставу находится под углом наклона в 60°; при строгании, требующем многократных повторений наклонных движений туловища вперёд и назад, ноги расставлены спереди назад на расстоянии двойной длины стопы и на ширину двух стоп одна от другой; при этом нога, отодвинутая назад, имеет наклон вперёд на 15°, а другая стоит вертикально и бедро её отклонено на 25°, общий наклон туловища равен 55°; 6) отсутствием перенапряжения зрения.

Преподаватели по труду обеспечивают профилактику возникновения у уч-ся травм при выполнении различных работ. Уч-ся должны знать как общие правила по технике безопасности, так и частные при выполнении работ с деревом и металлом (в мастерских на стенах развешивают плакаты с полным текстом правил).

В мастерских и на рабочем месте должны соблюдаться порядок и чистота, что является одним из условий, снижающих количество травм у уч-ся. Обрабатываемые детали и инструменты следует размещать на слесарном верстаке так, чтобы ими было удобно пользоваться (те из них, к-рые в процессе работы нужно брать правой рукой, находились справа, а те, к-рые нужно брать левой рукой,— слева от тисков). Перед началом выполнения отдельных операций по обработке дерева или металла тщательно проверяют исправность инструментов. Опилки, образующиеся в процессе обработки деталей, сметают с верстаков щёткой-сметкой и ни в коем случае не сбрасывают рукой и не сдувают.

Электрифицированным инструментом уч-ся могут работать только с разрешения преподавателя, после получения соответствующего инструктажа и усвоения пускового устройства инструмента.

При пользовании электрифицированным инструментом запрещается подключать его к сети оголёнными концами проводов и без правильно установленных розеток, а также заменять свёрла в электросвёрлах, пилки в электролобзике и т. п. без предварительного полного отключения инструмента от сети. Выполняя работу на станках (особенно сверлильном), уч-ся должны застегнуть одежду (куртку, халат), засучить рукава или завязать манжеты, спрятать концы галстука, обязательно убрать под косынку или кепку длинные волосы, надеть предохранительные очки; проверить исправность станка, безотказность действия его пускового устройства, ограждения, тщательно закрепить обрабатываемую деталь; не надевать приводной ремень на шкивы электродвигателя и станка

на ходу, при включённом двигателе, не налаживать, не смазывать и не протирать станок на ходу.

Для уроков ручного труда (1—4-е классы) и работы в столярных и слесарных мастерских уч-ся должны иметь спецодежду. После окончания работ каждый школьник убирает своё рабочее место и выполняет необходимые правила личной гигиены.

Производственная практика в конце года организуется у уч-ся 5—8-х классов городских и сельских школ, помимо уроков труда, предусмотренных в недельном расписании. У уч-ся 5—7-х классов городских школ и 5—6-х классов сельских школ эта практика проводится на базе школьных мастерских и учебно-опытных участков. Уч-ся 8-х классов городских школ и 7—8-х классов сельских школ, как правило, проходят производственную практику в колхозе или совхозе. На учебно-опытном участке и в с. х-ве уч-ся 5—8-х классов выполняют работы, посильные для их возраста и строго ограниченные во времени. Уч-ся, начиная с 11-летнего возраста, могут выполнять такие садово-огородные и полевые работы, как обработка почвы (копание, рыхление земли, устройство грядок), посадка огородных культур, различных растений и кустов, поливка (надо следить, чтобы уч-ся не поднимали тяжёлых леек), прополка, прореживание овощных культур, мотыжение, ворошение и сгребание сена, уборка овощей и плодов, уничтожение с.-х. вредителей без применения ядохимикатов. Все эти работы проходят на открытом воздухе и, будучи правильно организованными, оказывают на уч-ся большое оздоровительное влияние.

Наиболее благоприятными часами для проведения с.-х. работ уч-ся являются ранние утренние часы. Дорога к месту работы при спокойной ходьбе не должна занимать более 30 минут, а общая продолжительность труда не превышать 3 часов в день у уч-ся 5—6-х классов и 4 часов у уч-ся 7—8-х классов. При этом труд уч-ся 5—6-х классов необходимо чередовать с коротким отдыхом — 5-минутными перерывами через каждые 25—30 минут работы. Для уч-ся 7—8-х классов рекомендуется устраивать перерывы (5—10 минут) через каждые 50 минут работы.

В процессе работы школьникам крайне важно менять позу и вид движения для предупреждения одностороннего напряжения мышц тела, снижения уровня насыщения крови кислородом и быстрого падения работоспособности организма. Так, напр., работы, при к-рых тело находится в согнутом положении (прополка, посадка, сбор овощей), следует чередовать с работами, к-рые дают возможность выпрямиться и двигаться (переноска воды и овощей, поливка). Нек-рые рабочие позы, и без того вынужденные, могут стать еще более неудобными и утомительными, особенно в тех случаях, когда размеры обрабатываемого участка земли не соразмеряются с ростом, длиной рук и размахом движений школьников. Это, напр., происходит при прополке, прореживании и окучивании уч-ся огородных культур, посаженных на очень широких грядках (в 1 *м*). Поэтому на учебно-опытном участке и участках, отведённых школам колхозами и совхозами, рекомендуется делать грядки шириной в 50, 65 и 80 *см*. Если же это невозможно, то прополка, окучивание и другие работы должны выполняться двумя уч-ся (на каждого приходится половина грядки по её ширине).

Садово-огородный инвентарь, используемый при работе, должен соответствовать росту и физич. возможностям школьников. Вес переносимых тяжестей не должен превышать для школьников 11—13 лет 3 *кг*, а 14—15 лет — 5 *кг*.

Помимо правильной организации труда, должны соблюдаться питьевой режим, правила личной гигиены, а также оказываться неотложная первая и

квалифицированная медицинская помощь в случае необходимости.

Уч-ся, приезжающие на производственную практику в колхозы и совхозы из городов, расселяются в общежитии, организованном с соблюдением необходимых гигиенич. норм и требований. Лучше всего для жилья уч-ся использовать помещения местной школы или клуба. В случаях отсутствия такой возможности уч-ся поселяются у колхозников (работников совхоза), если в их семьях все здоровы, последние три недели никто никакими инфекционными болезнями не болел, имеется достаточный (по санитарным нормам) резерв площади, санитарное состояние и содержание жилых помещений, уборных, умывален и двора вполне удовлетворительны. Педагоги, ответственные за производственную практику, обязаны правильно построить весь режим суток школьников: предусмотреть для них высококалорийное и полноценное питание (не менее 3 раз в день), выполнение элементов физич. воспитания (гимнастики, физкультурных пауз во время работы, подвижных игр) и т. д.

Питаться уч-ся могут в местной столовой. Если её нет, то для приготовления пищи отводится спец. помещение, а завтракать, обедать и ужинать уч-ся могут на открытом воздухе за столами, расставленными под навесом. При этом необходимо особенно строго следить за соблюдением санитарно-гигиенических требований к транспортировке и хранению продуктов, приготовлению и раздаче пищи, обработке и хранению столовой и кухонной посуды, к удалению отбросов.

Производственно-трудовое обучение и производительный труд уч-ся старших классов предусматривается уч. планом, включается в расписание уч. дня, недели, года и организуется по тем профессиям и на тех пром. или с.-х. производствах, к-рые не входят в число запрещённых для лиц, не достигших 18-летнего возраста. Перед началом производственно-трудового обучения все уч-ся обязательно должны пройти мед. осмотр и только при отсутствии общих и спец. противопоказаний допускаются к производственному труду. Желательным является также предварительное прохождение уч-ся через проф. консультации, функционирующие при детских поликлиниках или подростковых кабинетах. Это позволяет организовать производственно-трудовое обучение отдельных уч-ся именно тем профессиям, к-рые не только не противопоказаны им по состоянию здоровья, но в к-рых они могут проявить себя наилучшим образом. Производственное обучение включает теоретич. занятия и непосредственный производительный труд в пром. или с.-х. производствах, к к-рому уч-ся приступают после освоения правил по технике безопасности. В зависимости от местных условий и возможностей производственно-трудовое обучение уч-ся по-разному сочетается с уч. занятиями в режиме дня и недели. В практике встречаются преимущественно такие сочетания: 1) производственно-трудовое обучение проводится в дни уч. занятий после третьих и четвёртых уроков по общеобразовательным предметам; 2) для производственно-трудового обучения и производительного труда выделяются отдельные дни (2 или 3 в неделю); 3) производственно-трудовое обучение и производительный труд без уч. занятий включается в режим дня ежедневно на протяжении нескольких недель в начале или в конце уч. года (подобная сезонная организация производственного обучения характерна преимущественно для сельских школ).

Первое сочетание возможно в тех случаях, когда при школах или близко от них имеются производственные базы (производственные мастерские, цех завода, сад, ферма, огород). При такой организации смена преимущественно умственной деятельности, сопровождающейся одновременно и значительной статич. рабо-

той (длительное сидение за партой, столом), на деятельность преимущественно физическую с многообразием поз и движений благотворно влияет на работоспособность уч-ся.

Наличие при школе производственной базы не исключает организации производственно-трудового обучения и в свободные от уч. занятий дни недели (по второму сочетанию). Однако последнее более оправдано для тех школ, от к-рых значительно удалены базы для производственного обучения. Планирование работы уч-ся в отдельные дни позволяет им экономить время, расходуемое при разъездах и переходах из школы к месту работы.

В режиме уч. недели 2 или 3 дня производственного обучения могут следовать подряд или чередоваться с днями уч. занятий. Смена дня работы днём уч. занятий гигиенически более оправдана, т. к. способствует равномерному распределению домашней уч. нагрузки уч-ся и менее для них утомительна.

На пром. производствах работа уч-ся разрешается только в утреннюю или дневную смену. При этом желательно избегать как слишком раннего начала работы в утреннюю смену (7—7 часов 30 минут), так и слишком позднего окончания её в дневную (21 час) с тем, чтобы у уч-ся не нарушался общий распорядок дня и не уменьшалась продолжительность ночного сна. Сокращённый по сравнению со взрослыми рабочий день подростков позволяет установить начало их работы в те же часы, что и начало занятий в школе (8—8 часов 30 минут). Начало работы позже 10 часов в утреннюю и 15 часов в дневную смену нецелесообразно, т. к. режим дня в этих случаях также будет нарушен. Если же избежать раннего начала работы невозможно, то уч-ся следует рекомендовать после окончания её дневной сон.

Производственное обучение в отдельные от уч. занятий дни рассчитывается максимум на 6 часов. В эти же часы входит теоретич. обучение (освоение технологии производства, основ производства, техники безопасности и пр.). Продолжительность непосредственно производительного труда для уч-ся 15—16 лет ограничивается 4 часами и 17—18 лет—6 часами без нормирования выработки продукции. Такая продолжительность работы установлена сов. законодательством о труде и для работающих подростков. Бо́льшая продолжительность производительного труда уч-ся, увеличивая их общую нагрузку, может привести к нарушению здоровья. Кроме того, увеличение рабочего дня нецелесообразно и потому, что после первых 3 часов работы последующее время от часа к часу расходуется уч-ся всё менее и менее рационально.

К производственно-трудовому обучению на пром. предприятиях уч-ся приступают, как правило, не имея достаточной тренированности к труду и привычки к условиям производства, тем более, что и труд, и условия его на каждом из пром. предприятий имеют свою специфику. Поэтому, естественно, режим труда для уч-ся подростков, особенно на первом году производственного обучения, должен отличаться от режима труда взрослых рабочих. На первом году производственного обучения после каждых 50 минут непосредственно производительного труда рекомендуется устраивать 10-минутные перерывы, на втором году — три, на третьем —два перерыва на протяжении всей работы. В середине рабочего дня вводится 30—60-минутный перерыв для производственной гимнастики, еды и отдыха.

Изменение работоспособности и производительности труда подростков находится в прямой связи с характером выполняемой ими работы. Однообразная работа—выполнение к.-л. одной операции, работа на станках-полуавтоматах — влечёт быстрое (через 1—2 часа), резко выраженное снижение работоспособности и производительности труда. Если же определённый темп работы станка исключает возможность замедления операций, то у подростков наблюдаются значительное учащение пульса, нарушения точности движений, снижение мышечной силы и другие отклонения. Всё это свидетельствует о том, что подобные работы утомительны для уч-ся.

Гигиенически рациональный режим труда подростков может быть обеспечен тогда, когда к этому имеются необходимые предпосылки. Основными из них являются: наличие у каждого работающего подростка своего рабочего места, достаточного количества сырья, нужных материалов и инструментов, а также соответствие условий внешней среды (освещённости, микроклимата, громкость шума и др.) действующим нормам и требованиям. Исследования и наблюдения показывают, что всё это в большей мере обеспечивается в тех случаях, когда производственно-трудовое обучение проходит на базе спец. мастерских, цехов заводов при школах или уч. цехов и участков на пром. производствах, чем на тех же производствах, но в общих цехах.

В с.-х. производстве (совхоз, колхоз) также организуется производственно-трудовое обучение уч-ся старших классов сельских средних общеобразовательных трудовых политехнич. школ. Все уч-ся 8-х классов сельских школ проходят в районных поликлиниках мед. осмотр. Выполнение всех с.-х. работ, предусмотренных уч. программой, возможно только уч-ся с достаточной физич. подготовкой, не имеющими никаких противопоказаний по состоянию здоровья и физич. развитию. Для девушек требуется ограничить выполнение работ, связанных с чрезмерным мышечным напряжением, большой статич. работой с задержкой дыхания, а также работ, сопровождающихся резким сотрясением. Уч-ся, имеющим незначительные отклонения в физич. развитии и состоянии здоровья без существенных функциональных изменений, противопоказано выполнение работ с большой физич. нагрузкой (ручная заводка машин, переноска тяжестей, подача снопов вилами на стол молотилки и нек-рые др.). К производительному труду в с. х-ве не следует привлекать уч-ся со значительными отклонениями в состоянии здоровья: с активными формами туберкулёза, ревматизмом (при наличии приступа в течение последних лет), органич. поражениями клапанов и мышцы сердца, хронич. заболеваниями почек и печени и др., а также и уч-ся со значительной отсталостью физич. развития и резкими нарушениями зрения.

Для производственно-трудового обучения уч-ся сельских школ характерна сезонность. Уч-ся привлекаются к с.-х. труду весной и осенью. Уч. занятия на период работы прекращаются. Общее время, выделенное на производственно-трудовое обучение в каждом классе, рекомендуется делить с таким расчётом, чтобы его бо́льшая часть приходилась на весенний, а меньшая на осенний период. После продолжительного осеннего периода производственного обучения учащимся требуется длительное время на переключение с физич. труда на умственный, а это ведёт в первое время к снижению эффективности уч. занятий.

Из 6 часов, отводимых на производственное обучение, непосредственно производительный труд может занимать у уч-ся 15—16 лет не более 4 часов, у уч-ся 17—18 лет все 6 часов. Через каждые 50 минут работы целесообразно делать 10-минутные перерывы, а через 3 часа — часовой перерыв для приёма пищи и более продолжительного отдыха.

Непрерывная нагрузка на отдельные группы мышц тела, обусловленная необходимостью длительное время сохранять вынужденную рабочую позу, устраняется своевременным переключением уч-ся с одного на другой вид с.-х. работ. Место с.-х. работ, так же, как и при проведении производственной практики в 8-летней школе, выбирается недалеко от места жительства уч-ся с тем, чтобы на дорогу при спокойной ходьбе затрачивалось не более 30 минут. Если же участки, отведённые для обработки, расположены далее 3 км от места жительства, то уч-ся обязательно следует подвозить на работу и по окончании её доставлять обратно домой.

Педагоги и опытные инструкторы руководят уч-ся, работающими отдельно от взрослых бригад. Это необходимо соблюдать для предотвращения возможных неблагоприятных влияний с.-х. труда на здоровье уч-ся в тех случаях, когда они, подражая взрослым, выполняют непосильную для подростков работу.

В жаркое время года уч-ся привлекаются к проведению работ в ср. полосе с 8 до 12 часов дня и после 16 часов. В юж. районах устанавливается более раннее начало работ утром (6—7 часов) и позднее — дневных (после 17 часов), а в сев. районах — более позднее начало утренних работ и более раннее — вечерних. Во избежание солнечных ударов во время полевых и садово-огородных работ уч-ся повязывают голову светлой косынкой или надевают к.-н. светлый головной убор.

С.-х. машины, предназначенные для обучения уч-ся, подбирают с амортизирующимися мягкими сидениями, с подлокотниками и спинкой. Это в значительной степени способствует устранению неблагоприятного воздействия на организм вибрации. Над рабочей площадкой машин оборудуются зонты из водонепроницаемого материала, обладающего вместе с тем высоким коэффициентом отражения солнечных лучей. Места для отдыха уч-ся устраиваются под кронами больших деревьев либо под навесами или тентами. Здесь же в закрытых и защищённых от солнца эмалированных бачках (желательно в спец. бочках-фонтанчиках) находится прохладная кипячёная вода для питья, а в баках или деревянных бочках с кранами доброкачественная вода для мытья лица и рук.

При всех с.-х. работах и особенно при работах с машинами соблюдаются правила охраны труда и техники безопасности. При работах на животноводческих фермах необходимо предохранить уч-ся от контакта со скотом, больным бруцеллёзом, ящуром, сибирской язвой и сапом.

Несмотря на соблюдение всех правил охраны труда, возможны травмы. Для оказания первой помощи уч-ся при травмах сандружинницы снабжаются необходимым материалом. После оказания первой помощи пострадавшие обязательно направляются к врачу для обработки ран, введения противостолбнячной сыворотки и т. д.

Производительным трудом уч-ся сельских школ при строгом нормировании, соответствующем возрастным особенностям и возможностям организма, могут заниматься и в летнее время сверх объёма, предусмотренного уч. программой. С.-х. труд, поскольку он выполняется на открытом воздухе, как никакой другой труд при правильной организации содействует всестороннему развитию, укреплению здоровья и повышению работоспособности уч-ся. Вместе с тем в летнее время крайне важен не только правильный режим труда, но и рациональное построение всего режима суток уч-ся. В режиме дня, кроме труда, предусматриваются занятия физич. культурой и спортом, оздоровительные и культурно-массовые мероприятия, полноценное питание и сон. Наиболее правильный режим труда и режим всего дня обеспечивается в ученических производственных бригадах и молодёжных лагерях. При таких формах организации уч-ся объединяются не только на время производительного труда, но и на весь день или круглые сутки. Непрерывный ежедневный производительный труд уч-ся, даже в ученич. бригадах и молодёжных лагерях, желателен только в определённых пределах (максимальным пределом следует считать 6 недель). Для членов ученических производственных бригад отдых-отпуск предоставляется или по скользящему графику, или непрерывный в течение 1½ месяцев для уч-ся, окончивших 7—8-е классы, и не менее 1 месяца для уч-ся старших классов. Этот отдых уч-ся также целесообразно проводить организованно в туристских походах и экскурсиях по родному краю и стране, в доме отдыха или там же, где они жили в период с.-х. работ. В последнем случае изменяется режим дня — больше времени уделяется оздоровительным и спортивным мероприятиям, труд же ограничивается выполнением работ по самообслуживанию. В ученические производственные бригады и молодёжные лагеря включаются уч-ся старших классов, начиная с окончивших 7-й класс. До открытия культстана или лагеря все уч-ся должны пройти мед. осмотр, затем им делают профилактич. прививки в установленном порядке.

Наиболее целесообразно ученические производственные бригады использовать на с.-х. работах, предусмотренных для соответственных возрастных групп уч. программами и профильными специальностями. В период, свободный от уч. занятий, уч-ся ученических производственных бригад сначала выполняют работы, связанные преимущественно с выращиванием зерновых культур, овощей и фруктов, а затем с уборкой урожая. Все виды с.-х. работ относительно малой и ср. трудоёмкости (прополка, уборка урожая) нормируются одинаково для юношей и девушек 14—15 лет из расчёта 60%, а 16—17 лет 70—75% почасовой нормы выработки колхозников данной местности. К работам большой трудоёмкости (окапывание приствольных кругов деревьев) уч-ся 14—15 лет совсем не должны привлекаться. Для 16—17-летних уч-ся подобные работы нормируются дифференцированно из расчёта не более 60% почасовой нормы взрослых для юношей и 25% — для девушек. Учащиеся-механизаторы (не моложе 17 лет), имеющие право вождения трактора, производят культивацию полевых культур и уборку урожая на с.-х. машинах. Все уч-ся ученических производственных бригад, безотносительно профиля их производственного обучения, как правило, привлекаются к прополке разных культур мотыгами, к прорывке, пасынкованию, обрыву метёлок у кукурузы и к другим работам.

Работа по уборке урожая, в частности сбор огурцов, помидоров, выборка сахарной свёклы после свеклоподъёмника, уборка кукурузы вручную, очистка кукурузы и сахарной свёклы на токах, сбор яблок и винограда и др., менее трудоёмка, чем работы по выращиванию полевых культур, плодов.

Производительный труд уч-ся — выполнение ими всех видов с.-х. работ — предусматривается в режиме дня ученической производственной бригады или в молодёжном лагере строго в пределах принятых гигиенич. норм и гос. законодательства о труде: для уч-ся до 15 лет — не более 3 часов в день, от 15 до 16 лет — не более 4 часов в день; от 16 до 18 лет — не более 6 часов в день. Каждый час устраиваются 10—15-минутные перерывы, кроме того, через 4 часа необходимо делать длительный перерыв. В случаях круглосуточного и дневного пребывания уч-ся на культстане перерыв продолжается с 11—12 до 16 часов. В это время уч-ся купаются, загорают, обедают, при наличии условий — спят. Если же ученическая производственная бригада не имеет своего культстана или отведённых ей необходимых помещений в стане колхозной полевой бригады, то спустя 3—4 часа работы устраивается часовой перерыв для приёма пищи и отдыха.

Уч-ся ученических производственных бригад, входящие в звенья птицеводов, работают посменно по 4—6 часов в утреннюю, дневную и вечернюю смены.

Необходимо строго придерживаться всех мед. предписаний в отношении уч-ся, к-рые имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья, а потому могут быть допущены лишь к определённым работам. Таких уч-ся привлекают только к лёгким видам труда, для них устанавливают сокращённый (до 1½—2 часов) рабочий день.

Гигиенич. требования к режиму труда ученических производственных бригад те же, что и во время производственной практики и производственно-трудового обучения.

Каждый уч-ся ученической производственной бригады выполняет работу в том ритме и темпе и с той плотностью рабочего времени, к-рые позволяют ему функциональные возможности организма. Поэтому не следует требовать высокой плотности рабочего времени, препятствуя микропаузам, коротким 1½—2-минутным произвольным перерывам, к-рые обычно делают уч-ся. Утомление, связанное в значительной мере с неудобной рабочей позой, можно уменьшить, если практиковать смену одних видов с.-х. работ другими. Целесообразно, напр., при выполнении садово-огородных работ сменять копание земли на рыхление или поливку, прополку вручную — на работу с мотыгой. Помимо рационального чередования различных с.-х. работ, в режиме дня уч-ся ученических производственных бригад предусматривается время для производственной гимнастики и занятий спортом. Во время работы производственная гимнастика проводится преподавателем физич. культуры или подготовленными уч-ся 9—10-х классов.

Подбираются такие гимнастич. упражнения и игры, выполнение к-рых связано с разнообразными движениями. Из подвижных игр больше всего этому отвечают баскетбол, волейбол, городки, лапта, теннис.

Во время работы, особенно летом, необходимо следить за правильным питьевым режимом. Учащихся-механизаторов, к-рым разрешена работа на с.-х. машинах, в жаркое время нужно обеспечивать питьевой подсоленной водой, утоляющей жажду, уменьшающей потоотделение и потерю в весе (0,5%-й раствор поваренной соли). Это основная профилактич. мера против перегревания и нарушения водно-солевого баланса в организме. Рекомендуется также устраивать душевые установки, чтобы уч-ся в перерыве между работой могли пользоваться душем.

При всех с.-х. работах, особенно на работах с машинами, от уч-ся требуется строгое соблюдение правил по технике безопасности.

Уч-ся, живущие на полевых станах или в молодёжных лагерях, получают в день 3- и 4-разовое питание, а живущие дома — 2-разовое. Все приёмы пищи проводятся в стане. Если лагерь находится далеко от работы, то уч-ся подвозят готовый обед в спец. термосах. В распорядке дня ученич. бригады и молодёжного лагеря предусматривается полуторачасовой дневной сон и не менее чем 9-часовой ночной для уч-ся 16—18 лет.

Уч-ся ученических производственных бригад и молодёжных лагерей обслуживаются мед. персоналом и находятся под постоянным врачебным контролем.

Учащиеся школ, воспитанники школ-интернатов и детских домов в уч. году в школе и в летние каникулы в городских и загородных пионерских лагерях могут привлекаться к картонажным, столярным, слесарным и садово-огородным работам, к работам по уходу за домашней птицей и кроликами, к различного рода работам по самообслуживанию, не считая личного самообслуживания. Гигиенич. требования к организации

всех видов общественно полезного труда школьников и работ по самообслуживанию по существу те же, какие предъявляются к соответствующим работам, выполняемым детьми, подростками, юношами и девушками в режиме уч. занятий и в процессе производственного обучения.

Общественно полезный труд и работы по самообслуживанию не должны вести к увеличению общей нагрузки школьников в режиме уч. дня и недели, к сокращению пребывания на открытом воздухе. Поэтому общественно полезному труду в школе, школе-интернате и детском доме уч-ся 1—4-х классов могут уделять в уч. году в неделю максимум 2 часа, начиная с 5-го класса —3½ часа. В эти часы включается и время, отводимое на работы по самообслуживанию, не считая личного самообслуживания: 1 час в неделю для уч-ся 1—4-х классов и 2 часа для уч-ся начиная с 5-го класса. Воспитанникам учебно-воспитательных учреждений интернатного типа, обучающимся в массовых общеобразовательных школах, работы по самообслуживанию в здании и на участке школы следует ограничить одним часом в неделю. Такое нормирование объясняется значительно большей занятостью воспитанников школ-интернатов и детских домов общественно полезным трудом по сравнению с прочими уч-ся. Одновременно необходимо ограничить занятия уч-ся общественно полезным трудом, а также различными работами по самообслуживанию в уч. дни: для уч-ся 1—4-х классов —30 минутами, 5—8-х классов—45 минутами и старших классов—1½ часами. Общественно полезный труд, а также работы по самообслуживанию организуются в дни с наименьшим числом уроков или для них отводятся часы, предусмотренные бюджетом времени на внеклассные и внешкольные занятия. В отдельных случаях можно общественно полезный труд, в частности садово-огородные работы, проводить в часы, отведённые в режиме дня для пребывания на открытом воздухе. В летние каникулы в стационарных и городских пионерских лагерях для общественно полезного труда пионеров предусматривается спец. время.

К общественно полезному труду и работам по самообслуживанию, рекомендуемым для школьников каждой возрастной группы, могут привлекаться без особых ограничений только практически здоровые уч-ся, имеющие достаточную физич. подготовку и отнесённые к основной группе физич. воспитания. Для уч-ся подготовительной группы следует предусматривать наиболее лёгкие виды общественно полезного труда и работ по обслуживанию, а также сокращать их продолжительность. Не следует привлекать к общественно полезному труду и работам по самообслуживанию детей и подростков с к.-л. отклонениями в состоянии здоровья.

Противопоказанными для всех уч-ся, как правило, являются работы, опасные для жизни (очистка снега с крыш и проезжих частей улиц; ремонт и обслуживание электрич. сети высокого напряжения; заготовка льда на реках и озёрах; мытьё и протирка осветительной арматуры и оконных стёкол на любом этаже; обслуживание котельной, текущая дезинфекция, а также дегазация, дезинсекция и дератизация), опасные в эпидемиологич. отношении для работающего (уборка санитарных узлов, умывальных комнат, мест общего пользования, уборка и вывоз нечистот и др.); не отвечающие возрастным особенностям и возможностям организма и могущие вследствие этого вызвать нарушения в состоянии здоровья (большая, непосильная физич. нагрузка, напр. для уч-ся 1—4-х классов — мытье полов, использование ими для подноски воды тары ёмкостью более 3 *л*, ручная или машинная стирка белья; для уч-ся 4—8-х классов — погрузка и разгрузка тяжёлых предметов, стирка постельного

и нательного белья вручную и др.). От этих обязательных правил могут быть нек-рые отклонения в отношении подростков (но лишь с 14-летнего возраста). Напр., после освоения и сдачи техминимума и правил по технике безопасности подростки в присутствии дежурных педагогов и воспитателей могут выполнять работы с бытовыми электрич. машинами и приборами.

Для работы, особенно для мытья полов, генеральной уборки помещения, учащиеся должны иметь спец. платье и обувь. Крайне важно при выполнении различных работ по самообслуживанию обучить уч-ся правильным приёмам уборки помещения, ухода за одеждой и обувью, стирки мелких личных вещей, а затем постельного и нательного белья.

Весь инвентарь, специально выделенный уч-ся для работы по самообслуживанию (щётки и пр.), каждый раз по окончании работ тщательно выполаскивают, просушивают и хранят отдельно от инвентаря, используемого технич. персоналом школы. Каждый школьник должен быть приучен к выполнению после работы правил личной гигиены.

Осуществляя повседневный контроль за воспитанием и обучением, мед. персонал детского учреждения может предотвратить нарушение со стороны школы, учителей, воспитателей гигиенич. норм и требований, предъявляемых к организации труда уч-ся.

Лит.: Белостоцкая Е. М., Шарова М. А., Гельтищева Е. А., Гигиеническая оценка практических занятий на учебно-опытном участке сельской школы, «Гигиена и санитария», 1957, № 7; Просецкая А. Г., О гигиене политехнического обучения, М., 1958; Громбах С. М., Гигиена учебных занятий в школе, М., 1959; Михайлова Л. В., Усищева Ц. Л., Режим дня учащихся 10-х классов средней школы, совмещающих обучение с трудом на промышленных предприятиях, «Гигиена и санитария», 1959, № 8; Сапожникова Р. Г., Гигиеническое обоснование режима практических занятий в учебных мастерских и производственной практики школьников 5—9 классов, в сб.: Вопросы гигиены детей и подростков. Учёные записки, [сб.] 2, М., 1959, с. 8—11; Антропова М. В., Михайлова Л. В., Сальникова Г. П., Усищева Ц. Л., Гигиена труда учащихся общеобразовательной школы, 2 изд., М., 1960; Антропова М. В., Школьная гигиена, 2 изд., М., 1962; Леонова Л. А., Режим дня учащихся 9—10 классов общеобразовательной школы с производственным обучением, «Школа и производство», 1962, № 8; Инструктивные указания по санитарному надзору за режимом дня и труда учащихся производственных бригад, М., 1963.

М. В. Антропова, Л. П. Кондакова-Варламова, Г. П. Сальникова, Ц. Л. Усищева. Москва.

ГИГИЕ́НА ФИЗИ́ЧЕСКОГО ВОСПИТА́НИЯ — см. *Физическое воспитание*, *Врачебный контроль* за физическим воспитанием.

ГИГИЕ́НА ШКО́ЛЬНАЯ — см. *Гигиена детей и подростков.*

ГИГИЕ́НА ШКО́ЛЬНИКА. Здоровье ребёнка во многом зависит от регулярного и точного соблюдения правил гигиены. В школе навыки по гигиене воспитываются педагогами и школьным врачом. В нач. классах соответствующая воспитательная работа проводится не только на спец. уроках здоровья, но и на уроках по общеобразовательным предметам [напр., в программу по рус. языку (1-й класс) включается тема «Забота о здоровье», в программе 4-го класса по природоведению — тема «Тело человека и уход за ним» и т. д.]. Задача этих уроков — познакомить уч-ся с элементарными сведениями по охране здоровья и на основе их воспитывать первоначальные гигиенич. навыки.

Уч-ся средних и старших классов приобретают элементы гигиенич. знаний на уроках естествознания (гл. обр. при прохождении курса анатомии и физиологии человека). Воспитание гигиенич. навыков начинается с объяснения значения того или иного гигиенич. требования. Большое значение для воспитания навыков Г. ш. имеет личный пример педагогов, воспитателей, старших школьников, внешний вид и поведение к-рых должны быть образцом чистоты, аккуратности и порядка.

Большую роль в привитии гигиенич. навыков играет санитарная самодеятельность уч-ся — активная работа младших школьников санитарами (детиносового платка, воротничка, следят за мытьём рук перед завтраком и т. д. и делают пометки в дневниках санитаров), а старших — сандружинницами. Способствует выработке гигиенич. навыков чистота в классах и других помещениях школы, школьного двора и т. п.

Гигиенич. знания, сообщаемые уч-ся, должны опираться на данные совр. медицины. Воспитание гигиенич. навыков может быть успешным только при тесном содружестве школы и семьи. Среди родителей должна проводиться систематическая и последовательная санитарно-просветительная работа. Врач, мед. сестра совместно с педагогами организуют «уголок для родителей», в к-ром вывешивают плакаты, текстовые таблицы, памятки, разъясняющие, как надо заботиться о здоровье школьника в семье. Наиболее действенным средством правильной организации заботы семьи о воспитании гигиенич. навыков являются посещения учителем уч-ся на дому. Во время этих посещений учитель знакомится с гигиенич. условиями в семье, с режимом дня уч-ся, с организацией и освещением рабочего места и т. д.

Для того чтобы дети выполняли требования гигиены, они должны понимать их смысл и значение. Родители и взрослые члены семьи должны объяснять детям необходимость выполнения того или иного правила гигиены. Очень важно показать ребёнку, как следует правильно и хорошо выполнять ту или иную процедуру (напр., как правильно расчёсывать волосы, чистить зубы, мыть руки, проводить влажные обтирания с последующим растиранием тела полотенцем и т. п.). Показывать и поправлять ребёнка нужно до тех пор, пока он хорошо не усвоит все приёмы. Чтобы выполнение правил гигиены вошло в привычку, нужно приучать детей ежедневно в определённое время в установленной последовательности проводить все элементы режима, а также все процедуры по уходу за своим телом, одеждой и помещением; строго контролировать выполнение правил гигиены, поощряя аккуратность или, наоборот, разумно наказывая за неаккуратность и лень.

Приобретению детьми гигиенич. навыков способствует стремление их подражать взрослым. Поэтому родители, старшие братья и сёстры своим обликом, привычками, поведением должны служить детям образцом чистоты, порядка и аккуратности. Требуя от детей выполнения режима дня, необходимо следить за тем, чтобы определённый установленный распорядок поддерживался и всеми остальными членами семьи.

Правильно организованный режим дня — это рациональное распределение времени уч. занятий, труда, отдыха, сна, приёма пищи, самообслуживания, утренней гимнастики и т. д. *Режим дня* школьника устанавливается в зависимости от его возраста, состояния здоровья, занятий в школе. Классный руководитель и школьный врач дают родителям консультацию по вопросу организации режима дня. При организации режима дня особое внимание следует уделить рациональному *питанию* ребёнка. Одним из основных гигиенич. требований, предъявляемых к организации режима дня, является чередование деятельности и полного отдыха, т. е. сна. Гигиенич. полноценность сна определяют: продолжительность, периодичность и глубина. Продолжительность сна связана с возрастом и физич. состоянием детей. Вставать и ложиться спать дети должны в определённое время (см. *Сон*). Особое внимание следует уделять чистоте воздуха комнаты, где спит ребёнок. Детей нужно приучать спать с открытыми

окнами. Ребёнок должен иметь отдельную удобную и чистую постель.

Большое значение имеет *закаливание организма* ребёнка, к-рое следует проводить по определённой системе в течение всего года. При воспитании гигиенич. навыков необходимо обратить внимание также на правильную осанку. Очень часто школьники стоят ссутулившись, слегка выпятив живот; при приготовлении уроков сидят согнувшись, приподняв правое и опустив левое плечо. Неправильная поза вызывает более быстрое утомление и может способствовать возникновению недостатков в физич. развитии: увеличение сутуловатости, искривление позвоночника и т. д. Правильная осанка способствует созданию наилучших условий для дыхания и кровообращения (см. *Осанка*).

Школьники ежедневно должны делать утреннюю гимнастику, к-рая способствует воспитанию правильной осанки и даёт зарядку бодрости ребёнку на весь день (см. *Зарядка*).

Кроме утренней гимнастики дома (по согласованию с врачом), можно при необходимости проводить корригирующую (исправляющую) гимнастику. Необходимо также обратить внимание на появление *плоскостопия*, к-рое может быть причиной быстрого утомления детей при ходьбе, долгом стоянии.

Г. ш. включает уход за глазами, т. е. гигиену *зрения*, ухудшение к-рого может быть одной из причин снижения успеваемости уч-ся.

Одним из основных элементов личной гигиены является повседневный уход за кожей лица, рук. Необходимо своевременно приучить ребёнка мыть руки перед едой и после всякого загрязнения, пользования уборной, после игры с домашними животными и т. п. Руки следует мыть обязательно с мылом. Школьникам лучше всего пользоваться детским или глицериновым мылом. Вытираться надо досуха, чтобы кожа не стала шероховатой и не появлялись трещины (т. н. «цыпки»). Каждый ребёнок должен иметь своё отдельное полотенце. Умываться надо утром и вечером водой обычной комнатной температуры. Особое внимание следует обращать на уход за ногтями. Их надо ежедневно промывать щёткой с мылом и коротко стричь. Ногти на пальцах рук стригут дугообразно, по возвышению пальцев. На ногах ногти следует стричь прямо, т. к. срезание углов способствует врастанию ногтей.

Ноги следует мыть ежедневно перед сном, как в целях закаливания организма, так и для поддержания чистоты и борьбы с потливостью. Причинами потливости могут быть редкое мытьё ног, перегревание их, ношение резиновой обуви и т. п. Потливость ног может быть устранена гигиенич. уходом и в первую очередь ежедневным мытьём их вначале тёплой, а потом прохладной водой. Если же потливость ног не проходит, то она, очевидно, связана с к.-л. заболеванием, в таком случае следует обратиться к врачу.

Дети должны еженедельно мыться горячей водой (температура 35°—40°). Маленьких детей, имеющих более тонкую и нежную кожу, лучше мыть губкой, дети школьного возраста могут пользоваться мочалкой.

Особого внимания требует уход за волосами. Сухие волосы рекомендуется мыть через 10 дней, а жирные — через 5—6 (по мере загрязнения). Жёсткую воду можно смягчить (добавить на таз 1—2 ложки питьевой соды). Если кожа на голове шелушится, а волосы сухие, то после мытья и просушивания целесообразно голову смазать касторовым, миндальным или репейным маслом. Каждый ребёнок должен иметь свою расчёску (а при необходимости свой частый гребень). Короткие волосы нужно расчёсывать от корня к концу волоса, а длинные—расчёсывать в несколько приёмов, начиная с конца их. Приучая девочек самостоятельно ухаживать за своими волосами, мать должна систематически осматривать голову дочери, а время от времени после мытья причёсывать её частым гребнем. Заплетая косы не следует их слишком туго стягивать, т. к. это способствует выпадению волос. Девочкам не следует постоянно носить косынки, т. к. при этом плохо растут волосы.

Воспитание у детей навыка систематич. ухода за зубами и полостью рта является одним из необходимых правил личной гигиены. Зубы нужно чистить ежедневно, обязательно перед сном, а лучше дважды в день—утром и вечером; кроме того, рекомендуется полоскать рот тёплой водой после еды (см. *Зубы*).

Семья и школа должны воспитывать у ребёнка навыки гигиенич. поведения. Школьник должен знать, что, кашляя или чихая, следует закрыть рот рукой и отвернуться от соседа. Следует воспитывать у детей привычку обмывать водой овощи и фрукты, т. к. на немытых фруктах, овощах, ягодах долго сохраняются микробы. Требованием личной гигиены является также чистота окружающих ребёнка предметов — игрушек, книг, одежды, а также чистота комнаты.

Школьников необходимо приучить правильно обращаться с книгой. Грязная и растрёпанная книга способствует распространению инфекции. Нужно особенно тщательно следить за чистотой книг, не давать здоровым книг, к-рыми пользовались больные дети, не позволять детям слюнявить страницы книги и перегибать их, не оставлять книг открытыми, т. к. бумага желтеет, печать выцветает, это ухудшает чёткость и разборчивость текста и отрицательно сказывается на зрении читающего. Книгу нужно обёртывать в чистую бумагу и менять обёртку по мере её загрязнения, хранить книги по возможности в закрытых полках.

Письменные принадлежности надо держать в пенале, после употребления перья вытирать перочисткой. Очинку карандашей производить над спец. коробочкой при помощи машинки или перочинного ножа. Нужно объяснить ребёнку вред привычки брать в рот карандаш, резинку.

Гигиенич. требования предъявляются к одежде и обуви детей (см. *Одежда и обувь*).

Г. ш. включает и гигиену жилища. Помещение, где живёт ребёнок, должно быть всегда чистым. В тёплое время года следует постоянно держать открытыми окна, а в холодное время — не менее четырёх раз проветривать комнату (еще лучше приучать детей спать при открытой форточке). Наиболее благоприятная температура в комнате 18°С. Уборку помещения нужно производить по утрам и по мере загрязнения. Во время уборки в тёплую погоду необходимо открывать окна, а в холодную — форточки. Полы нужно подметать, обёртывая щётку влажной тряпкой. Полы следует мыть не реже раза в неделю и вытирать посуше, чтобы не увеличивать влажность воздуха. Паркетные полы лучше натирать мастикой. Стены и двери следует протирать не реже одного раза в месяц. Пыль с мебели вытирается после подметания комнаты. Не менее важно соблюдать чистоту во всех подсобных помещениях квартиры.

Лит.: Сальникова Г. П., Гигиена школьника, 2 изд., М., 1959; Мильман И. И., Гигиеническое воспитание и обучение в начальных классах восьмилетней школы, 3 изд., М., 1961; Антропова М. В., Школьная гигиена, 2 изд., М., 1962. *М. В. Антропова, Г. П. Сальникова.* Москва.

ГИГИЕНИ́ЧЕСКИЕ ТРЕ́БОВАНИЯ К КНИ́ГАМ, УЧЕ́БНЫМ ПОСО́БИЯМ И ШКО́ЛЬНО-ПИ́СЬМЕННЫМ ПРИНАДЛЕ́ЖНОСТЯМ. Правильный подбор и содержание книг, учебных пособий и школьно-письменных принадлежностей облегчает работу и помогает учащимся лучше усвоить материал.

Гигиенич. нормирование к н и г — это установление наиболее благоприятных соотношений между отдельными элементами оформления (бумагой, шрифтом, печатной краской, способом расположения материала и

т. п.). Наиболее удобны для работы с уч-ся книги, напечатанные на плотной белой бумаге без глянца, чёрной контрастной печатью, чётким простым шрифтом. Для школьников 1-го класса рекомендуется шрифт высотой 2,8 *мм*, для школьников 2—4-х классов — 2, 4 — 2,1 *мм*, для людей, читающих бегло, шрифт высотой 1,75 *мм*. Короткая строка (78—81 *мм*) менее утомительна. Облегчают чтение также промежутки между строками (2,7—3 *мм*) и словами (2—3 *мм*), а также большие поля (20—30 *мм*), так как при таком соотношении увеличивается отражение света и возрастает контрастность.

Необходимо воспитывать у учащихся бережное отношение к книге — небрежное обращение с книгой (загрязнение страниц, подчёркивание строчек, надписи и рисунки на полях и в тексте) не только придают книге неряшливый вид, но и снижают чёткость и разборчивость печати.

Учебники, переходящие от старших учеников к младшим, рекомендуется дезинфицировать, а сильно потрёпанные и грязные — уничтожить.

У ч е б н ы е п о с о б и я (химич. посуда и т. п.) должны отвечать требованиям техники безопасности, исключать возможность получения учащимися травм и ранений. Химич. посуда должна быть устойчивой, края её — ровными, гладкими. Сосуды для хранения ядовитых веществ и ртути, резервуары манометров и других приборов, содержащих ртуть, должны герметически закрываться.

Подбирать учебные пособия следует так, чтобы величина и вес их соответствовали возрасту и росту учащихся.

Пользование различными таблицами, схемами, коллекциями не должно вызывать напряжения зрения. Бумага на таблицах должна быть белой, гладкой, не блестящей, все надписи — контрастными, сделанными чёрной краской, чётким крупным шрифтом.

Географич. карты не следует чрезмерно перегружать названиями; не рекомендуется совмещать физич. карты с политико-административными. Надписи на картах должны быть чёткими (минимальная высота букв — 1 *мм*) и отстоять одна от другой не менее чем на двойную высоту букв. Раскраску карт рекомендуется производить светлыми, малонасыщенными красками, т. к. при ярких тонах карта будет выглядеть излишне пёстрой, а надписи — малоразборчивыми.

При показе диапозитивов и кинофильмов, помимо соблюдений требований пожарной безопасности, необходимо следить за тем, чтобы изображение по проекции было максимально чётким, а экран — достаточно освещён. Включать и выключать свет нужно реостатом.

Гигиенич. требования к т е т р а д я м для письма касаются прежде всего бумаги, к-рая должна быть белой, гладкой, плотной — непросвечивающей и не пропускающей чернила. Разлиновка в тетрадях должна быть очень тонкой бледно-синего или лилового оттенков.

Писать ученики должны обычной ученич. ручкой (толщина 8 *мм* и длина — 170—155 *мм*) или автоматич. ручкой тех же размеров. Перья для учащихся рекомендуются умеренной жёсткости с острыми концами (кончики их слегка пружинят, благодаря чему ими можно проводить линии различной толщины); более жёсткие перья требуют затраты больших усилий при письме, а мягкими нельзя проводить тонких линий.

Ч е р н и л а лучше употреблять насыщенного чёрного цвета; они должны свободно стекать по перу; густые и излишне жидкие чернила непригодны для употребления.

К а р а н д а ш и следует подбирать умеренной жёсткости, т. к. слишком жёсткие карандаши царапают бумагу, оставляя светло-серые плохо видимые линии, а излишне мягкие карандаши легко ломаются, пачкают руки; рисунки легко стираются и оставляют отпечаток на других страницах. *Л. В. Михайлова.* Москва.

ГИДРОМЕЛИОРАТИ́ВНЫЕ ИНСТИТУ́ТЫ (от греч. ὕδωρ и лат. melioratio — улучшение) — высшие учебные заведения, готовящие инженеров-гидротехников для сельского хозяйства по специальности гидромелиорация. Специалистов по гидромелиорации выпускают также *сельскохозяйственные институты*, *инженерно-строительные институты* и нек-рые другие вузы.

В СССР в 1963 имелось 5 Г. и.: Джамбульский гидромелиоративный строительный (осн. в 1963), Московский (осн. в 1930, с 1960 по 1963 действовал как ф-т с.-х. академии им. К. А. Тимирязева, с 1963/64 уч. г.— самостоятельный ин-т), Новочеркасский инженерно-мелиоративный (осн. в 1930), Ташкентский инженеров ирригации и механизации с. х-ва (осн. в 1934), Украинский инженеров водного хозяйства (осн. в 1960 в г. Ровно на базе Киевского ин-та инженеров водного хозяйства). Во всех Г. и. имеются дневные и заочные ф-ты и аспирантура. Новочеркасскому, Ташкентскому и Украинскому институтам предоставлено право приёма к защите кандидатских диссертаций, Московскому — кандидатских и докторских.

Срок обучения в Г. и. ок. 5 лет. По окончании обучения студенты защищают дипломные проекты и получают квалификацию инженера-гидротехника сельского хозяйства.

ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИ́ЧЕСКИЕ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие специальные учебные заведения, готовящие специалистов по метеорологии, океанологии, гидрологии суши и агрометеорологии.

Метеорологов, гидрологов и океанологов выпускают также географич. ф-ты Московского, Ленинградского, Казанского, Казахского (в Алма-Ате), Томского, Пермского, Саратовского, Воронежского, Ташкентского, Тбилисского и Дальневосточного (во Владивостоке) ун-тов.

До Вел. Окт. социалистич. революции Г. и. в России не было, а метеорологов и гидрологов готовили сначала на физико-математических, позже на географич. ф-тах Московского, Петербургского и нек-рых других ун-тов.

В СССР в 1963 имелось 2 Г. и. Ленинградский Г. и. (создан в 1930 в Москве, в 1944 переведён в Ленинград) — первый в мире вуз этого профиля. Имеются вечернее и заочное отделения, аспирантура. Предоставлено право приёма к защите кандидатских диссертаций. Одесский Г. и. (основан в 1932 в Харькове, в 1944 переведён в Одессу), при ин-те имеются заочное отделение, аспирантура.

Срок обучения в Г. и. 5 — 6 лет.

Выпускникам Г. и. после защиты дипломного проекта присваивается квалификация инженера-метеоролога, инженера-гидролога, инженера-океанолога, инженера-агрометеоролога.

ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИ́ЧЕСКОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ (высшее и среднее) — система подготовки специалистов по метеорологии, гидрологии и океанологии.

Метеорология как наука о процессах и явлениях в атмосфере дифференцируется на собственно метеорологию, климатологию, аэрологию, агрометеорологию, актинометрию, динамич. метеорологию, синоптич. метеорологию, учение об атмосферном электричестве, акустику атмосферы, приборостроение и др. Гидрология как наука о процессах и явлениях, связанных с водами суши, дифференцируется на общую гидрологию, учение о реках (потамологию), озероведение (лимнологию), учение о подземных водах (гидрогеологию), динамику

русловых потоков, учение о водном балансе, гидрологич. прогнозы и расчёты, гидрохимию, гидробиологию, учение о стоке, гидрографию, гидрометрию, приборостроение и др. Океанология как наука о процессах и явлениях в Мировом океане дифференцируется на собственно океанологию, динамику моря (океана), физику моря (океана), химию моря (океана), геологию моря (океана), биологию моря (океана), практич. океанологию (приборостроение), океанографию и др. Эти науки связаны между собой, взаимно дополняют друг друга, но каждая из них имеет свой объект и специфику его изучения. В соответствии с этим Г. о. разделяется на: метеорологическое (подготовка специалистов по физике атмосферы и прогнозов погоды; климатологов — специалистов по изучению климата; аэрологов — специалистов по изучению процессов, происходящих в тропосфере и стратосфере; агрометеорологов — специалистов по исследованию влияния гидрометеорологич. процессов на развитие с.-х. культур и разработке методов агрометеорологич. расчётов и прогнозов); гидрологическое (подготовка гидрологов суши по исследованию закономерностей формирования и режима стока воды, наносов, растворённых солей, водного и термич. режима рек, озёр, водохранилищ и их бассейнов); океанологическое (подготовка специалистов для исследования режима океанов и морей и взаимодействий процессов, происходящих в океане, с атмосферой).

Истоки Г. о.— в многовековом нар. опыте изучения погоды, условий морского и речного плавания, орошения земель и строительства гидротехнич. сооружений. В 19 в. большую роль в развитии метеорологии и подготовке наблюдателей метеостанций в России сыграли Главная физич. обсерватория (ныне Главная геофизич. обсерватория им. А. И. Воейкова), осн. в 1849 в Петербурге, в организации гидрологич. наблюдений — Навигационно-описная комиссия, созданная в 1875 в Петербурге. Специального Г. о. до Вел. Окт. социалистич. революции не было. В области гидрометеорологии специализировались выпускники ун-тов, в частности физико-математич. ф-тов Московского и Петербургского ун-тов, технич. ин-тов, особенно Петербургского ин-та инженеров путей сообщения и Петербургского политехнич. ин-та, а также морских уч-щ и морской академии. В 80-е гг. 19 в. на физико-математич. ф-тах ун-тов начинают создаваться кафедры географии; в курсах физич. географии вводятся разделы гидрометеорологии. Много сделали для подготовки гидрометеорологов в ун-тах профессора Д. Н. Анучин, А. И. Воейков (выпустивший в 1884 труд «Климаты земного шара»), А. В. Клоссовский, Ю. М. Шокальский (опубликовавший в 1917 монографию «Океанография»), П. И. Броунов и др. В конце 19 в. в Петербургском ин-те путей сообщения читались лекции по нек-рым разделам гидрологии, связанным с решением инженерных задач, в первую очередь в области водного транспорта.

Г. о. как самостоятельная отрасль высшего образования оформилась после Вел. Окт. социалистич. революции. В 20-е гг. начинается специализация Г. о. в ряде ун-тов, особенно в Моск. и Ленингр. ун-тах. В 1925 открывается географич. ф-т в Ленингр. ун-те, в уч. план к-рого был включён цикл гидрометеорологич. дисциплин. В годы 1-й пятилетки в связи с недостатком в стране кадров гидрометеорологич. службы на геолого-географических, геолого-почвенно-географических, а затем и на географич. ф-тах в ун-тах вводятся гидрометеорологич. специальности. В 1930 в составе Гидрометеорологич. службы СССР (создана в 1929) открывается первый в мире Моск. гидрометеорологич. ин-т, организованный на базе геофизич. ф-та МГУ. В 1932 был открыт Харьковский гидрометеорологич. ин-т. Эти ин-ты обеспечивали подготовку высококвалифицированных гидрометеорологов для нар. х-ва и обороны страны. В годы Вел. Отечеств. войны ин-ты, эвакуированные в Ср. Азию, готовили кадры военных гидрологов и метеорологов. Значительный вклад в развитие Г. о. в СССР внесли профессора Б. П. Алисов, Б. А. Аполлов, В. А. Белинский, Е. В. Близняк, М. А. Великанов, Л. К. Давыдов, Н. Н. Зубов, С. В. Калесник, С. Д. Муравейский, Б. П. Орлов, С. А. Советов, П. Н. Тверской, С. П. Хромов, В. В. Шулейкин и др.

В 1963 высшее Г. о. в СССР осуществлялось в Ленингр. гидрометеорологич. ин-те, созданном на базе Моск. гидрометеорологич. ин-та (специальности: метеорология со специализациями — аэрология и численные методы прогнозов погоды, гидрология и океанология); в Одесском гидрометеорологич. ин-те, созданном на базе Харьковского гидрометеорологич. ин-та (специальности: метеорология, с.-х. метеорология, гидрология), а также в ун-тах: Московском (специальности: метеорология, климатология, гидрология, океанология, физика атмосферы, физика моря), Ленинградском (те же специальности, кроме физики моря), Дальневосточном — во Владивостоке, Казахском — в Алма-Ате, Ташкентском (метеорология и гидрология), Киевском, Томском и Черновицком (климатология и гидрология), Казанском и Саратовском (метеорология), Воронежском (гидрология). Подготовку гидрометеорологов в заочной системе образования осуществляют Ленинградский и Одесский гидрометеорологич. ин-ты, в вечерней системе — МГУ. Профилирующие дисциплины: на специальности метеорология — теоретич. механика, гидродинамика, астрономия, метеорология, климаты СССР, климаты мира, климатология, аэрология, методы наблюдений, синоптич. метеорология, динамич. метеорология, физика приземного слоя воздуха, численные методы прогнозов погоды, метеорология ракеты и спутника, радиометеорология и др.; на специальности гидрология — геодезия, гидрометрия, гидромеханика, гидравлика, гидрология рек, озероведение, гидрологич. расчёты, водные исследования, гидрологич. прогнозы, гидрогеология, водохозяйственные расчёты, динамика русловых потоков, гидрохимия, гидротехника, гидрография и др.; на специальности океанология — геодезия, астрономия, теоретич. механика, гидромеханика, гидрохимия моря, гидрология, кораблевождение, физика моря, океанология, методы наблюдений, морские расчёты и прогнозы, морская геология, гидробиология, моря СССР, сток и устья рек. Кроме комплекса спец. дисциплин и дисциплин географич. цикла, большое место в уч. планах занимают физика, радиоэлектроника, математика, программирование и др.

В соответствии с законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) значительно расширена практич. подготовка студентов. Практич. подготовку студенты проходят в уч. лабораториях, кабинетах, бюро прогнозов, на уч. полевых практиках, а также во время стажировки на производстве (в экспедициях, обсерваториях, гидрометеорологич. станциях, проектных и изыскательских учреждениях). Стажировка одновременно является и преддипломной практикой, в течение к-рой студенты собирают материал для дипломного проекта; продолжительность стажировки — 10—12 мес. Уч. практика включает работы по гидрологии, геодезии, метеорологии и геоморфологии. Будущие метеорологи ведут наблюдения за погодой, производят составление и анализ синоптич. карт и прогноз погоды; студенты-гидрологи на практике производят съёмку участков рек, водомерные наблюдения, измерения расходов; студенты-океанологи значительную часть практики проводят на

спец. уч. судах, где осуществляется комплекс океанологич. наблюдений. В период производственной практики студенты зачисляются на инженерно-технич. должности — инженера-гидролога, инженера-океанолога, метеоролога и др. Сочетание теоретич. обучения с учебной и производственной практикой обеспечивают выпуск гидрометеорологов, подготовленных к самостоятельной н.-и. и производственной работе в системе Гидрометеорологич. службы СССР, в н.-и. ин-тах Академии наук, проектных и изыскательских организациях, ведущих работы, связанные с гидротехнич. строительством, решением водохоз. проблем, использованием ресурсов мирового океана и т. д. Специалисты для работы в области гидрометеорологич. приборостроения и использования в гидрометеорологии средств радиолокации и электроники готовятся в физико-технических и других отраслевых вузах.

Н.-и. работы, к-рые ведутся на кафедрах гидрометеорологич. профиля, гл. обр. сосредоточиваются в области изучения физики атмосферы и гидрологич. процессов, разработки методов прогноза погоды, водного и ледового режима морей, рек и озёр и др. В н.-и. работах всё большее место занимают физико-математич. методы исследования и совр. средства наблюдения — электронно-счётные устройства, автоматич. станции, ракеты, спутники. Т. к. гидрометеорологич. явления определяются физико-географич. обстановкой (широтной и высотной зональностью и пр.), н.-и. работы в области обобщения ряда результатов гидрометеорологич. наблюдений ведутся на географич. основе (проведение изолиний, районирование и т. д.).

С 30-х гг. в системе Гидрометеорологич. службы СССР начинает развиваться среднее Г. о. В 1963 подготовка гидрометеорологов ср. квалификации в СССР осуществлялась в след. техникумах: Всесоюзном очно-заочном в Москве (по специальностям: метеорология, аэрология, гидрология), Алексинском (метеорология, гидрология), Владивостокском (метеорология, аэрология, гидрология, океанология), Ростовском (метеорология, гидрология, с.-х. метеорология), Ташкентском (метеорология, аэрология, с.-х. метеорология, гидрология), Туапсинском (метеорология, океанология), Харьковском (метеорология, аэрология, гидрология). Во Всесоюзном, Владивостокском, Ростовском, Ташкентском и Харьковском техникумах имеются заочные отделения метеорологии и гидрологии. Специалисты по применению радиолокации и радиосвязи в гидрометеорологич. службе готовятся в Ивановском индустриальном техникуме. Кроме того, в Алма-Ате, Ростове и Свердловске функционируют гидрометеорологич. школы, выпускающие наблюдателей для сети гидрометеорологич. станций и обсерваторий. Высшее и среднее Г. о. в СССР получают студенты из многих стран мира.

За рубежом нет спец. гидрометеорологич. вузов. Подготовка гидрометеорологич. кадров осуществляется на естественных и физико-математич. ф-тах ун-тов, в транспортных и других втузах, а также в политехникумах. Уровень Г. о. в большинстве капиталистич. стран значительно ниже, чем в СССР. В ун-тах и ин-тах читаются лишь отдельные дисциплины гидрометеорологич. цикла, а не их комплекс; окончательная специализация обычно проходит по окончании обучения—в процессе производственной деятельности выпускников.

В социалистич. странах широко используется опыт подготовки гидрометеорологов в СССР. В ЧССР гидрологов и климатологов выпускает естественный ф-т Братиславского ун-та, гидрологов — Братиславский политехнич. ин-т.

В Польше подготовка гидрометеорологич. кадров высшей квалификации ведётся в Варшавском, Вроцлавском, Лодзинском и Торуньском ун-тах, средней—в Варшавском, Краковском и Гданьском политехникумах.

В КНР высшее Г. о. дают Пекинский, Нанкинский ун-ты, Морской ин-т в Циньдао и др. Создаётся система отечественного Г. о. и в других социалистич. странах.

Лит.: Клоссовский А., Кафедра географии и ее представители в русских университетах, т. 1, О., 1905; Гидрометеорологические и геодезические высшие учебные заведения СССР, М., 1948; География в Московском ун-те за 200 лет, под ред. К. К. Маркова, Ю. Г. Саушкина, М., 1955; Есаков В. А., Д. Н. Анучин и создание русской университетской географической школы, М., 1955; Бутягин А. С., Салтанов Ю. А., Университетское образование в СССР, М., 1957; Хргиан А. Х., Очерки развития метеорологии, т. 1, 2 изд., Л., 1959; Отечественные физико-географы и путешественники, под ред. Н. Н. Баранского и др., М., 1959; Федосеев И. А., Развитие гидрологии суши в России, М., 1960; Давитая Ф. Ф., Гидрометеорология в Соединенных Штатах Америки, «Изв. АН СССР», серия географическая, 1962, № 3; Федоров Е. К., Состояние и перспективы развития гидрометеорологической службы СССР, «Метеорология и гидрология», 1963, № 3.

Г. П. Калинин. Москва.

ГИДРОЦЕФАЛИ́Я. головная водянка (от греч. ὕδωρ — вода и κεφαλή — голова),— заболевание, характеризующееся накоплением значительных количеств спинномозговой жидкости в полости черепа (под оболочками и в желудочках головного мозга). В тяжёлых случаях количество жидкости в полостях мозга достигает 10—12 и более литров вместо 120—200 *мл* в норме.

Г. может быть врождённой и приобретённой. В основе врождённой Г. чаще всего лежат воспалительные процессы в мягких оболочках на почве внутриутробных инфекционных процессов (сифилис, туберкулёз и др.) или уродства развития мозга. Дети, страдающие тяжёлой Г. от рождения, имеют увеличенный объём головы (у новорождённых до 60—80 *см* и более в окружности вместо 34 *см* в норме). Большой выпуклый лоб нависает над маленьким лицом. Кости черепа иногда расходятся, родничок долго не закрывается. Дети вялы, апатичны, поздно начинают держать головку, сидеть, ходить. Речь иногда совсем не развивается. Большинство из них погибает в первые месяцы или годы жизни. В менее тяжёлых случаях у детей-гидроцефалов отмечаются характерные нарушения психич. развития и поведения: при значительно сниженном интеллекте — хорошая механич. память, большой запас слов, но речь бессодержательна. Они хорошо запоминают числа, но беспомощны в решении простейших задач. Они болтливы, неработоспособны, легко отвлекаются. В нек-рых случаях Г. дети беспокойны, суетливы, ни на чём не могут сосредоточиться. Неправильное поведение и задержка интеллектуального развития чрезвычайно затрудняют их обучение в школе. Иногда психика гидроцефалов оказывается нормальной.

Приобретённая Г. может развиваться в разные сроки после рождения под влиянием процессов, ограничивающих отток спинномозговой жидкости или вызывающих излишнюю продукцию последней. Наиболее частыми причинами Г. являются инфекционные заболевания нервной системы, особенно цереброспинальный менингит, травмы головы и опухоли мозга. Приобретённая в результате менингита Г. развивается быстро и причиняет большие страдания больным, особенно в юношеском и более позднем возрасте. Кроме невыносимых головных болей, у больных могут быть головокружения, рвота, потеря зрения, судорожные припадки, потеря сознания. Нерезко выраженная приобретённая Г. может протекать благополучно и даже как бы приостановиться сама собой. Дети удовлетворительно развиваются, могут обучаться в обычной школе. Однако любое заболевание, длительное пребывание в условиях высокой температуры, переутомление могут вызвать ухудшение состояния у этих детей и привести их к полной потере работоспособности.

Охрана здоровья беременной женщины, правильное родовспоможение, своевременное лечение менингитов предупреждают возникновение Г.

В острых случаях Г. у детей большое облегчение приносит систематически производимая пункция (прокол) в области спинного мозга для выпускания излишней спинномозговой жидкости. Чтобы предупредить накопление спинномозговой жидкости в полости черепа применяются лечение рентгеновскими лучами и специальная дегидратационная терапия. В нек-рых случаях Г. прибегают к оперативному вмешательству.

Для школьников, страдающих Г., большое значение имеют правильно организованный уч. труд, чёткий режим как в школе, так и дома, индивидуальный педагогич. подход. Очень важно охранять детей-гидроцефалов от перегревания, переутомления и психич. травматизации. Все дети с явлениями Г., даже нерезко выраженной, должны быть под наблюдением детского психоневролога и периодически пользоваться соответствующим лечением.

Лит.: Футер Д. С., Заболевания первной системы у детей, М., 1958; Гуревич М. О., Психиатрия, М., 1949; Сухарева Г. Е., Клинические лекции по детской психиатрии, т. 1, М., 1955. *Е. М. Лубоцкая-Россельс.* Москва.

ГИЛЬДЕЙСКИЕ ШКОЛЫ — начальные школы, создававшиеся в городах Западной Европы в 13—14 вв. объединениями купцов — гильдиями. Существовавшие до того времени церковные школы, где гл. внимание уделялось преподаванию вероучения и церковному пению, не удовлетворяли запросов нарождавшегося купечества. Церковь отнеслась к Г. ш. враждебно, считая их создание нарушением монополии церкви в школьном деле. В Г. ш. преподавание родного яз. и арифметики было поставлено значительно лучше, чем в церковных, в нек-рых Г. ш. повышенного типа преподавались также грамматика, геометрия и элементы риторики. Преподавание в одних Г. ш. велось на лат. языке, в других — на родном (с течением времени всё в большем количестве школ), а лат. язык становился особым уч. предметом. Г. ш. были платными, в них учились дети состоятельных родителей, дети ремесленников в них обычно не допускались. С упадком гильдий в 15—16 вв. Г. ш. перешли в ведение городских управлений.

ГИМНАЗИЯ — среднее общеобразовательное учебное заведение; обычно с ярко выраженным гуманитарно-филологическим уклоном.

Термин «Г.» заимствован из Древних Афин (см. *Гимнасий*). Впервые Г. была названа ср. школа, открытая в Страсбурге в 1538. В 16—18 вв. Г. стали возникать во многих городах Германии. Преподавание в этих школах отличалось крайним формализмом. В 19 в. Г. назывались ср. школы для мальчиков в Австро-Венгрии, Болгарии, Германии, Голландии, Греции, Дании, России, Сербии и нем. кантонах Швейцарии. С развитием капитализма в различных странах стал нарастать протест против одностороннего, оторванного от жизни классицизма Г. В результате этого протеста возникли *реальные училища*, где вместо древних языков было введено естествознание и усилено преподавание математики и новых языков. Первая «Механическая и математическая реальная школа» была открыта Х. *Землером* в Галле в 1708. В сер. 19 в. был учреждён новый тип ср. уч. заведения — реальная Г., без преподавания греч. языка. В классич. Г. в конце 19 — начале 20 вв. преподаванию древних языков стало уделяться меньше внимания, но классич. Г. продолжали оставаться господствующим типом ср. уч. заведения (см. *Классическое образование*).

В Р о с с и и первые Г. были созданы в Петербурге — *академическая гимназия* (в 1725), в Москве — при ун-те (в 1755) и в Казани (в 1758), но они не имели единого уч. плана. Особое значение для истории Г. имел введённый в 1804 «Устав учебных заведений, подведомственных университетам», согласно к-рому в Г. принималась молодёжь по окончании уездных училищ без экзаменов, независимо от сословия. 4-летний курс Г. отличался громоздкостью. В него входили: лат., франц. и нем. языки, дополнительный курс истории, географии, нач. курс философии и «изящных наук», лит-ра, политич. экономия, чистая и прикладная математика, физика, естественная история, нач. курс коммерческих наук и технологии, рисование. В каждом классе было обязательных 32 уч. часа в неделю (с включением 2 часов на рисование). В 1809 в России было 32 Г. Усилившаяся после 1815 реакция отразилась и на общем направлении Г. и на их уч. плане. Введены были сословные ограничения. По уставу 1828 Г. предназначаются для детей дворян и чиновников, вводится 7-летний курс обучения. Из уч. плана были исключены философия, политич. экономия, право как «вольнодумные науки», введены греч. язык, «закон божий»; установлена казарменная дисциплина, широко применялись телесные наказания, усилился шпионаж за уч-ся и т. д. После 1828 в Г. вновь стал насаждаться классицизм: лат. язык преподавался во всех Г. с 1-го класса, расширялось преподавание греч. яз. С 21 марта 1849 Г., начиная с 4-го класса, делятся на лат. и юридич. отделения. В 4—7-х классах для готовящихся в ун-т вводятся лат. язык (по 4 ч.) и греч. язык (для желающих — по 2 ч.); для готовящихся к службе вводится законоведение (с 5-го по 7-й классы по 4 ч.). В соответствии с этим 10 апреля 1852 утверждается 3 типа Г.: 1) с естественной историей и законоведением (12 ч.) с 5-го класса, для поступающих в ун-т или готовящихся к службе с добавлением для первых лат. языка (по 4 ч.); 2) с законоведением для готовящихся к службе; 3) с лат. и греч. языками в большем объёме: латинский со 2-го класса (во 2-м и 3-м классах по 3 ч., в 4—7-х классах по 4 ч.), греческий (в 4—6-х классах по 5 ч. и в 7-м классе — 4 ч.). В 60-х гг. возникают также *женские гимназии*.

В 1864 «Устав гимназий и прогимназий» установил след. типы Г.: 1) классич. Г. с греч. и лат. языками — 58 часов (латинский — 34 ч. и греческий — 24 ч. в неделю с распределением по классам: лат. язык — 1-й класс — 4 ч., 2—7-е классы по 5 ч.; греч. язык — 3—4-е классы по 3 ч. и 5—7-е — по 6 ч.), с незначительным количеством часов на естествознание и физику (по 6 ч.); 2) классич. Г. с лат. языком — 39 ч. (1-й класс — 4 ч., 2-й класс — 5 ч. и 3—7-е классы по 6 ч.); 3) реальная Г. без древних языков, но с естествознанием в большем объёме (23 ч.: с 1-го по 5-й классы по 3 ч., 6—7-е классы по 4 ч.) и физикой (9 ч.: с 5-го по 7-й классы по 3 ч.). В местах, где не было Г., учреждались прогимназии, состоявшие из первых четырёх классов Г.

Из 61 Г. лишь 16 стали реальными. «Настоящей» школой по-прежнему считалась классич. Г., а не реальная, т. к. окончившие классич. Г. имели право поступать в ун-т и другие высшие уч. заведения, в то время как окончившие реальную Г. — только в высшие технич. уч. заведения.

В 60-е гг., в условиях подъёма общественно-пед. движения, борьба вокруг Г. принимает весьма острый характер. Особенно резко выступали против «классического кошмара», против формального характера гимназич. образования революционные демократы, хотя они и признавали положительное значение подлинного гуманизма и классицизма, ознакомления уч-ся с бессмертными творениями древних писателей. Они требовали, чтобы Г. вместо обременения памяти «тяжёлым грузом плохо заученных греческих спряжений» давала такие знания, к-рые имеют и практич. значение и нужны в первую очередь для развития рус. культуры и поднятия нар. х-ва. Кажущуюся связь между понятиями «классицизма» и «гуманизма» разоблачал К. Д. Ушинский. Он считал, что классицизм в том виде, в каком он существует в рус. Г., далёк от совр. человека, от совр. жизни, противоречит подлинному гуманизму, что нет никаких оснований преувеличивать значение древних языков в истории человеческой культуры и в развитии мышления уч-ся. Компромиссный устав 1864 не удовлетворял и сторонников классицизма, как, напр., министра нар. просвещения Д. А. Толстого, публициста М. Н. Каткова, профессора классич. филологии П. М. Леонтьева и др. Устав 1864 в их глазах был одной из причин охватившего юношество «материализма» и «нигилизма». Под руководством Толстого был разработан «Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения», принятый в 1871, по к-рому единственным типом Г. признавалась 7-классная классич. Г. (7-й класс делился на 2 года) с 8-летним курсом обучения и с преподаванием лат. и греч. языков, на к-рые отводилось 85 ч. (41% уч. времени). В этой Г. бо́льшая часть времени уделялась формальному заучиванию лат. и греч. грамматики, письменным переводам с рус. языка на древние языки (extemporalia) без понимания глубины содержания, богатства художественных произведений писателей древности. На изучение других предметов (рус. яз., лит-ра, история, география) оставалось очень мало времени. Физика, математика и естествознание занимали всего 18% уч. времени.

Воспитательную работу с уч-ся проводили классные наставники, наблюдавшие также за благонадёжностью своих воспитанников. Наиболее передовая молодёжь обвинялась в политич. крамоле и исключалась из Г. В 1877, напр., выбыло из одних только классич. Г. и прогимназий 8293 человека (17% общего состава уч-ся). В жизни Г. получила яркое отражение общая политика Мин-ва нар. просвещения 80—90-х гг., к-рая характеризуется беспощадной борьбой с революционным влиянием, с каким бы то ни было проявлением прогрессивной мысли в школьном деле, решительным усилением влияния на школу церкви и Синода, жестоким преследованием нац. школы. Министр нар. просвещения И. Д. Делянов издал (1887) циркуляр, известный под названием «циркуляр о кухаркиных детях», в к-ром предлагалось воздерживаться от приёма в Г. детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей». Рост количества Г. с 1882 по 1895 с 136 до 167 сопровождается уменьшением числа уч-ся с 65 751 до 62 863, при этом увеличился процент дворянских детей. Разоблачая политику Мин-ва нар. просвещения, В. И. Ленин писал в 1898, что «...сословность и теперь преобладает в наших средних школах, если даже в гимназиях (не говоря уже о привилегированных дворянских заведениях и т. п.) 56% учащихся — дети дворян и чиновников» (Соч., т. 2, с. 435).

В конце 19 и нач. 20 вв. под влиянием усилившегося в стране революционного движения и дальнейшего развития пром-сти Мин-во просвещения предпринимало ряд попыток перестроить классич. Г., приспособить её к жизни и практич. потребностям, ослабить в ней классицизм. В 1901 Мин-вом нар. просвещения было объявлено об отмене преподавания лат. языка в 1—2-х классах Г. и греч. языка в 3—4-х классах, а также о ликвидации «extemporalia». На 1 января 1913 в России было 434 Г. и прогимназий со 142 935 уч-ся. В 1914 был принят новый уч. план Г., к-рый свидетельствует о значительном ослаблении классицизма, формализма и усилении реальных знаний, однако на гуманитарные дисциплины отводилось 138 ч. в неделю, а на математику, физику, природоведение и географию — 62 ч.; химия совсем не была включена в уч. план.

Окончившие Г. с золотой и серебряной медалями принимались в ун-т в первую очередь и без экзаменов, остальные также без экзаменов, но по конкурсу аттестатов.

Г. прошла длинный и сложный путь развития. Несмотря на различные правительственные ограничения и в противовес им, борьба передового учительства и революционно настроенной молодёжи способствовала разработке передовой методики и повышению уровня работы Г.

Г. как тип уч. заведения ликвидирована в РСФСР в 1918.

Лит.: Алешинцев И. А., История гимназического образования в России (XVIII и XIX в.), СПБ, 1912; Ганеи Ш. И., Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века, 2 изд., М., 1954; Смирнов В. З., Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в., М., 1954; Медынский Е. Н., История русской педагогики, М., 1938; его же, История педагогики, М., 1947; Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europa, Berlin, 1962. *Ш. И. Ганелин.* Ленинград.

ГИМНА́СИЙ (греч. γυμνάσιον) — государственное учебно-воспитательное заведение в Древней Греции, а также на эллинистическом Востоке. Время возникновения Г. точно не установлено. В Афинах они достигли наибольшего расцвета в 5—4 вв. до н. э. Первоначально Г. предназначались для физич. упражнений, но позже превратились в своеобразные центры общения и места мусических (см. *Мусическое воспитание*) и гимнастич. занятий молодёжи. В Г. поступали после *палестры* знатные, богатые афинские юноши в возрасте 16—18 лет, готовившиеся в будущем занять руководящие должности в гос-ве. Продолжая заниматься в Г. гимнастикой, они под руководством философов изучали политику, философию, лит-ру. Наиболее известными Г. были *Академия* и *Ликей*. После Г. юноши в возрасте 18—20 лет проходили подготовку в *эфебии*. См. также *Афинское воспитание*.

ГИМНА́СТИКА (греч. γυμναστική) — система специально подобранных физических упражнений и методических приёмов, применяемых в целях укрепления здоровья и всестороннего физического развития человека, формирования жизненно необходимых двигательных навыков, воспитания силы, ловкости, гибкости, а также повышения спортивного мастерства. Г. — одно из основных средств физич. воспитания, обязательный предмет в школе, в вузах, в армии, она прочно входит в быт сов. людей (Г. по радио, Г. на производстве, систематич. занятия в «группах здоровья»), всё шире распространяется в коллективах физич. культуры добровольных спортивных обществ. Под влиянием систематич. занятий Г. улучшается деятельность всех органов и систем организма, повышается его жизнедеятельность и работоспособность. Г. характеризуется большим разнообразием применяемых упражнений, методич. приёмов обучения и проведения занятий, что позволяет применять её с различными контингентами занимающихся от детского возраста до глубокой старости, лицами различного пола, физич. подготовленности и различных профессий.

О с н о в н а я Г. наиболее доступна для широких слоёв населения. Распространена в дошкольных учреждениях, школе, а также среди взрослых, не имеющих достаточной физич. подготовки. В школе проводится на уроках физич. культуры, где гимнастич. упражнения сочетаются с играми и упражнениями на гимнастич. снарядах. Способствует росту и развитию уч-ся, обеспечивает всестороннее физич. совершенствование и овладение основами навыков различных движений, необходимых в трудовой деятельности и жизненной практике человека. Включает различные упражнения (для рук, ног, бег, прыжки, метания в цель и на дальность, упражнения на снарядах и др.).

Разновидностью основной Г. является г и г и е н и ч е с к а я Г. Она состоит из простых упражнений, наиболее доступных для людей различной подготовленности. Здесь используются упражнения на растягивание, расслабление основных мышечных групп, несложные упражнения на подвижность суставов, прыжки и спокойный бег. Проводимая утром, сразу же после сна,

гигиенич. Г. как бы «заряжает» энергией человека, придавая ему бодрость на весь день. Применяемые упражнения способствуют усилению дыхания и кровообращения, повышают обмен веществ, укрепляют нервно-мышечный аппарат, повышают жизненный тонус и работоспособность, помогая быстрее включиться в трудовую деятельность (см. *Зарядка*).

Следующая ступень физич. совершенствования уч-ся и взрослых — **спортивная Г.** Она направлена на высокое развитие координации движений занимающихся, овладение ими техникой гимнастич. упражнений. На уроках физич. культуры в школе уч-ся знакомятся лишь с элементами спортивной Г. Она предъявляет повышенные требования к физич. развитию занимающихся, поэтому занятия ею разрешаются школьникам, достигшим 12 лет, а к соревнованиям допускаются уч-ся лишь с 13 лет. В условиях школы спортивная Г. применяется в секционных, внеклассных занятиях, а также в *детских спортивных школах*, где ученики овладевают упражнениями единой классификационной программы: на значок «Юный гимнаст», 2-го и 1-го юношеских разрядов. Наиболее подготовленные гимнасты переключаются на программу 2-го и 1-го разрядов взрослых. Последовательное овладение более трудными упражнениями и переход из одного разряда в другой являются хорошим стимулом спортивного совершенствования. Выполнение разрядных требований в условиях спортивных соревнований содействует воспитанию у гимнастов целеустремлённости, воли к победе, настойчивости, умения правильно рассчитывать и оценивать свои силы, чувства ответственности за коллектив.

В школе применяется и акробатика, включающая в себя прыжковые акробатич. комбинации, одиночные, парные и групповые упражнения, а также **художественная Г.**, направленная на овладение спортивным мастерством и искусством движений. Непосредственная связь упражнений с музыкой и танцем отличает её от других видов Г.

Правильное сочетание спортивной работы с учебной способствует большой продуктивности уч. процесса для каждого школьника. Разновидностью Г. является **производственная Г.** Она способствует устранению возникающего в процессе работы утомления. Г. до занятий, проводимая в школе, помогает повысить готовность к занятиям. Это достигается выполнением специально подобранных физич. упражнений с учётом характера предстоящих занятий класса. В школах устанавливаются также физкультурные паузы, являющиеся лучшей формой рационального активного отдыха. Они проводятся на уроках труда или на переменах перед 4-м или 5-м уроками.

Применяется в школе и **спортивно-вспомогательная Г.**, цель её — общее физич. развитие и совершенствование физич. качеств, обеспечивающих повышение результатов в отдельных видах спорта.

Лит.: Вопросы гимнастики. Сб. материалов Всесоюзной конференции по гимнастике 1948, М., 1949; Гимнастика в школе, М., 1954. *А. М. Шлемин.* Москва.

ГИПЕРКИНЕ́ЗЫ (от греч. ὑπέρ — чрезмерно и κίνησις — движение) — излишние, непроизвольные движения, наблюдающиеся при нек-рых заболеваниях нервной системы. В основе Г. чаще всего лежат поражение подкорковых двигательных центров головного мозга и расстройство нормальных отношений между корой головного мозга и подкоркой. Разнообразные формы Г. встречаются у больных, перенёсших энцефалит, особенно эпидемический: атетоз — насильственные очень медленные однообразные движения пальцев и кистей, напоминающие движения ползущего червя; они непрерывны, продолжаются и во сне; своеобразный Г. в форме дрожания всего тела или только

нек-рых его частей — рук, головы и др. При тяжёлом наследственном семейном заболевании — миоклонус-эпилепсии — отмечается особый Г. в виде непрерывных коротких судорожных вздрагиваний, как бы толчков отдельных мышечных групп. Болезнь начинается в детском возрасте и почти не поддается лечению.

В связи с ревматич. болезнью у детей часто возникают хореич. Г., настолько характерные, что врачи на основании их устанавливают диагноз ревматич. хореи. В этих случаях болезнь развивается постепенно и очень своеобразно. Дети становятся капризными, раздражительными, непоседливыми и часто производят впечатление шаловливых. У нек-рых меняется почерк, появляется гримасничанье, подёргивание головой и т. д. Затем появляются непроизвольные размашистые движения конечностей, из рук вываливается ложка, карандаш; язык заплетается. Насильственные движения мешают больному ходить, есть, разговаривать. Хореич. Г. исчезают при правильном лечении.

Основным в лечении хореич. Г. является организация максимального покоя больному ребёнку, что достигается строгим постельным режимом, удлинением физиологич. сна и общеукрепляющими средствами.

Особую форму Г. представляют тики в виде быстрых однообразных непроизвольных подёргиваний мышц, чаще всего лица. Они напоминают гримасничанье и наблюдаются у людей, склонных к невротич. реакциям. Тики в форме мигания, вздёргивания плеч и др. довольно часто наблюдаются у детей и подростков. При волнениях и после заболевания они усиливаются, а во время сна исчезают. Такие Г. не связаны с органич. поражениями нервной системы и поддаются общеукрепляющему лечению и психотерапии.

Лит.: Симсон Т. П., Неврозы у детей, их предупреждение и лечение, М., 1958; Симсон Т. П., Модель М. М., Ревматические энцефалиты в детском возрасте, М., 1956. *Е. М. Лубоцкая-Россельс.* Москва.

ГИПНО́З (от греч. ὕπνος — сон) — близкое ко сну состояние человека и животных, в основе к-рого лежит торможение высших отделов головного мозга. В отличие от обычного *сна*, торможение при Г. охватывает лишь отдельные районы и части высших отделов головного мозга; сохраняются отдельные очаги возбуждения («сторожевые пункты», как их называл И. П. Павлов), к-рые обеспечивают возможность т. н. раппорта (связи) организма с внешним миром. Г. возникает чаще всего под влиянием монотонных и слабых или внезапных чрезмерных по силе внешних раздражителей (а у человека также под влиянием словесного *внушения*). Г. характеризуется различными временными ограничениями в восприятиях и действиях организма, своеобразным «отрывом» от окружающей среды. Благодаря этому человек в состоянии Г., как бы отгороженный от всех иных внешних воздействий, может воспринимать словесное внушение гипнотизёра и выполнять большинство предложений и приказаний последнего.

По глубине торможения различают несколько последовательных ступеней, или стадий, развития Г., начиная с простой сонливости и до стадии глубокого Г., т. н. *сомнамбулизма*.

Развитие Г. — динамич. процесс, состоящий из нескольких фаз, обусловленных разницей в величине и расположении заторможённых участков в мозгу и различной глубиной торможения нервных клеток этих участков. Основные из фаз Г.: **уравнительная**, когда сильные и слабые раздражители вызывают одинаковый эффект; **парадоксальная** — слабые раздражители вызывают более сильный эффект, чем сильные; **ультрапарадоксальная**, при к-рой происходит извращение рефлекторных ответов — положительный эффект вызывается тормозным раздражителем, а тормозной ответ обусловливается положительным раздражителем.

Гипнотич. торможение способствует восстановлению жизненно важных процессов в тканях и системах организма. Фазовые гипнотич. состояния — это разновидности охранительного торможения, возникающего при действии на корковые элементы раздражителей, превышающих предел их работоспособности, их выносливости. Так, уравнительная фаза объясняется тем, что сильные раздражители становятся для утомлённых нервных клеток трудно переносимыми и вызывают слабую реакцию, а слабые продолжают вызывать обычный эффект. Парадоксальная фаза обусловлена тем, что при дальнейшем развитии тормозного состояния коры сильные раздражители вызывают в ослабленной нервной клетке настолько сильное торможение, что кора головного мозга или совсем перестаёт реагировать на них, или даёт лишь очень слабую реакцию, а слабые раздражители вызывают обычную реакцию. Ультрапарадоксальная фаза наступает вследствие того, что при дальнейшем углублении тормозного процесса в коре клякое раздражение, дающее в бодром состоянии положительный эффект, оказывается сверхсильным и вызывает в ослабленной нервной клетке охранительную тормозную реакцию, а глубокое торможение корковой деятельности в силу закона взаимной *индукции нервных процессов* ведёт к тому, что раздражители, вызывающие обычно тормозной эффект, начинают вызывать положительную реакцию. Г. играет в отношении утомлённых нервных клеток роль естественного фактора самозащиты или охранительно-восстановительную роль. Фазовые изменения деятельности коры дают возможность объяснить многие патологич. явления при нек-рых заболеваниях головного мозга, а также многие особенности поведения здоровых людей, когда у них по тем или иным причинам (напр., переутомление) возникает тормозное состояние коры.

Лит.: Павлов И. П., Полное собр. соч., т. 3, кн. 2, т. 4, 2 изд., М.—Л., 1951.

ГИПО́ТЕЗА (греч. ὑπόθεσις — основание, предположение) — научно обоснованное предположение либо о факте, находящемся за пределами непосредственного наблюдения, либо о закономерной связи явлений, когда её еще нельзя установить с помощью научного доказательства. Г. является методом науч. исследования, одной из форм познания объективной действительности; давая вероятное знание о причине тех или иных явлений, Г. тем самым даёт вероятное объяснение этих явлений. Напр., выдвинутая Д. И. Менделеевым и подтверждённая затем многочисленными фактами Г. о том, что свойства химич. элементов зависят от их атомных весов, указала причину различия свойств элементов, привела эти элементы в стройную систему и дала могучий толчок развитию химии. Построение Г. возможно только на основе тщательного изучения явлений. Только после изучения характерных черт явлений, обстоятельств, условий и т. д. можно высказать предположение о возможной причине данного явления (или класса явлений), начать построение Г. Ход мысли в этом случае облекается в форму своеобразного умозаключения. При построении Г. умозаключение идёт от наличия следствия (того или иного факта или явления) к наличию основания (причины) или от сходства следствий или признаков к сходству оснований. Дальнейший шаг науч. исследования заключается в проверке Г. Всякая Г. подвергается проверке, необходимость к-рой вытекает из самой сущности Г. как предположения. Решающим критерием истинности Г. является опыт, практика. Проверенная, обоснованная, подтверждённая опытом, фактами Г. превращается в достоверное знание, в *теорию*. Напр., эволюционное воззрение, бывшее первоначально Г., в результате проверки, проведённой Ч. Дарвином на огромном фактич. материале, превратилось в науч.

теорию эволюции животного и растительного мира. Г. играет огромную роль во всех областях науки, применима как в науках о природе, так и в науках об обществе. Любое науч. исследование строится в соответствии с определённым планом, а для того чтобы иметь план, необходимо построить Г. Любой общий закон на первых порах является лишь Г. Всякое изучение фактов должно быть подчинено руководящей идее, направлено на решение к.-л. конкретной задачи. Без этого нельзя определить, что надо наблюдать, какие опыты производить, что изучать. Подчёркивая значение фактов, И. П. Павлов предупреждал против превращения исследователя в архивариуса фактов, отмечал необходимость стремиться раскрыть законы, управляющие фактами. Г. есть первый шаг к раскрытию законов. Для творческого работника в любой области деятельности (в т. ч. и педагогической) умение строить и проверять Г. — важнейшее средство решения разнообразных мыслительных задач. Уже в процессе школьного обучения следует разъяснить уч-ся значение Г., условия её правильного построения и применения.

ГЛАВНАУ́КА (Главное управление научными, научно-художественными и музейными учреждениями). Существовала в составе Наркомпроса РСФСР с 1922 до сентября 1933 (в 1930 была переименована в сектор науки). Г. руководила работой академий, науч. обществ, н.-и. ин-тов, науч. б-к и научно-библиографич. учреждений; организовывала науч. экспедиции, археологич. изыскания и реставрацию историко-художественных памятников; утверждала репертуар гос. академич. театров и муз. учреждений, ведала музеями общего значения, учётом и охраной памятников старины и иск-ва, заповедников, парков, ботанич. садов. Г. созывала съезды и конференции, на к-рых, кроме докладов учёных, обсуждались методические и плановые вопросы науч. исследований, связи науч. учреждений с плановыми и хоз. учреждениями.

ГЛА́ВНЫЕ НАРО́ДНЫЕ УЧИ́ЛИЩА — начальные (повышенного типа) учебные заведения России. Первое Г. н. у. открылось в Петербурге в 1782. Директором его был назначен один из авторов проекта системы нар. училищ педагог-дидакт Ф. И. *Янкович де Мириево*. По «Уставу народным училищам в Российской империи», изданному в 1786, Г. н. у. были организованы в 25 губ. городах. В Г. н. у., особенно в С.-Петербургском и Московском, находившихся под влиянием передовых учёных Академии наук и Моск. ун-та, применялись прогрессивные методы обучения и учёта знаний учеников, введена была классно-урочная система. В Г. н. у. принимались дети всех сословий, кроме крепостных. Пятилетний курс обучения состоял из 4 разрядов-классов (старший класс — двухгодичный). В первых двух классах, соответствующих курсу *малого народного училища*, преподавались грамота, 1-я часть арифметики, чистописание, рисование и «Книга о должностях человека и гражданина» — своеобразный моральный кодекс крепостнич. монархии. В 3—4-х классах — грамматика, 2-я часть арифметики, геометрия, физика, механика, история, география, естественная история, архитектура с черчением планов. В каждом Г. н. у., указывает устав, желающие могли готовиться к должности учителя малых нар. училищ; для этого вводился курс методики обучения («способ учения»). В 1804 Г. н. у. были преобразованы в гимназии.

ГЛА́ВНЫЙ ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЙ ИНСТИТУ́Т — высшее педагогическое закрытое учебное заведение, учреждённое по уставу 23 декабря 1816 на базе реорганизованного С.-Петербургского пед. ин-та (1804—16). Задачей Г. п. и. была подготовка учителей для гимназий, наставников для частных уч. заведений и пансионов, а также профессоров и преподавателей вузов. При Г. п. и.

существовал «второй разряд» — для подготовки учителей приходских и уездных училищ. Курс обучения в Г. п. и. длился 6 лет; в ин-те было 3 отделения—философских и юридич. наук, физич. и математич. наук, исторических и словесных. Г. п. и. выпуска не имел, и все студенты были переведены в С.-Петербургский ун-т (1819).

После 10-летнего перерыва, в течение к-рого в России не было спец. высшего пед. учреждения и подготовка учителей происходила в ун-тах, по уставу 30 сент. 1828 был вновь учреждён Г. п. и. Первоначально общая продолжительность обучения была 5 лет—1-й курс предварительный (2 года), 2-й курс высших наук (3 года), ин-т имел 3 отделения — философских и юридич. наук, математич. и физич. наук, историч. и словесных наук. В августе 1849 курс был сокращён до 4 лет и ограничен 2 ф-тами — историко-филологическим и физико-математическим, юридич. ф-т был упразднён. 30 января 1852 старший курс физико-математич. ф-та был разделён на 2 отделения—математич. наук и естественных наук. С 1854 и до конца существования (1859) Г. п. и. имел 2 ф-та—физико-математический и историко-филологический.

Для подготовки учителей низших уездных и приходских училищ 12 декабря 1838 в виде особого отделения Г. п. и. был учреждён «второй разряд», ставший постоянным местом практики студентов Г. п. и. (указом 26 июля 1847 он был упразднён).

Состав студентов (всего 100 чел.) комплектовался из разночинцев, по преимуществу воспитанников духовных семинарий. Студенты принимались на казённое содержание и обеспечивались общежитием, для них был введён строгий режим и мелочная регламентация поведения. Г. п. и. должен был выпускать преподавателей, преданных самодержавию и православию. Реакционный дух насаждался особенно с 1846, когда директором был назначен И. И. Давыдов. Реакции противостояли прогрессивные устремления нек-рых профессоров, выдающихся учёных, оказывавших большое влияние на студентов (напр., филологи И. И. Срезневский и Н. М. Благовещенский, математик М. В. Остроградский, химик А. А. Воскресенский, ботаник И. О. Шиховскпй и др.).

В числе окончивших курс Г. п. и. были: Н. А. Добролюбов, Д. И. Менделеев и ряд выдающихся впоследствии профессоров и учителей: Н. С. Будаев (математик), Н. А. *Вышнеградский*, К. Д. *Краевич* и др. Всего за 11 выпусков Г. п. и. подготовил 682 педагога, из к-рых 43 стали профессорами и преподавателями вузов, 377—учителями ср. школ, 262—учителями нач. школ. По постановлению 15 ноября 1858 Г. п. и. закрыт, фактически прекратил существование с 1859. Для подготовки преподавателей ср. школы в 1860 были учреждены пед. курсы при ун-тах.

ГЛАВПОЛИТПРОСВЕ́Т (Главный политико-просветительный комитет Республики) — комитет, входивший на правах Гл. управления в состав Наркомпроса РСФСР. Учреждён декретом СНК от 12 ноября 1920 на базе внешкольного отдела Наркомпроса. Объединял и направлял всю политико-просветительную и агитационно-пропагандистскую работу в стране. В декрете, подписанном В. И. Лениным, указывалось, что Г. в первую очередь объединяет политико-просветительную работу Нар. комиссариата просвещения, политич. управления Рев. Воен. Совета Республики (ПУРА), Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета, Гл. политич. управления железных дорог, ВЦСПС и Центрального Комитета Союза молодёжи (ЦКСМ). Выступая на 1-м Всероссийском совещании Политпросветов в ноябре 1920, В. И. Ленин подчёркивал, что не может существовать никакое просвещение, не связанное с политикой,

что просветительная работа среди молодёжи и взрослого населения должна быть связана с политикой Коммунистич. партии. В ведении Г. находились избы-читальни, клубы, библиотеки, школы взрослых, сов. партийные школы, коммунистич. ун-ты и др. Бессменным председателем Г. была Н. К. Крупская. В 1930 Г. был реорганизован в сектор массовой работы Наркомпроса.

ГЛАВПРОФОБР (Главное управление профессионального образования) Наркомпроса РСФСР. Создан в 1921 на базе Главного комитета проф.-технич. образования (был утверждён в 1920 и также назывался Главпрофобр). Г. был наделён широкими полномочиями в организации подготовки квалифицированной рабочей силы и специалистов средней и высшей квалификации для всех отраслей нар. х-ва и культуры. В его ведении находились ФЗУ, проф. курсы, техникумы, рабфаки, вузы. Г. осуществлял коренную реформу высшей школы в соответствии с задачами социалистич. строительства и создал систему низшего и среднего проф. образования, действовавшую в основном до 1940. Совместно с научно-технич. и общественно-политич. секциями *Государственного учёного совета* (ГУСа) Г. разрабатывал типовые уч. планы и программы для всех ступеней и отраслей проф. образования, руководил созданием учебников, уч. пособий и уч. оборудования.

После решений Июльского (1928) и Ноябрьского (1929) пленумов ЦК партии о подготовке кадров и в связи с передачей учреждений проф. образования (низших, средних и высших) соответствующим наркоматам и ведомствам Г. прекратил своё существование. С июня 1930 организован сектор кадров Наркомпроса, в ведении к-рого остались ун-ты, пед. ин-ты, техникумы и рабфаки.

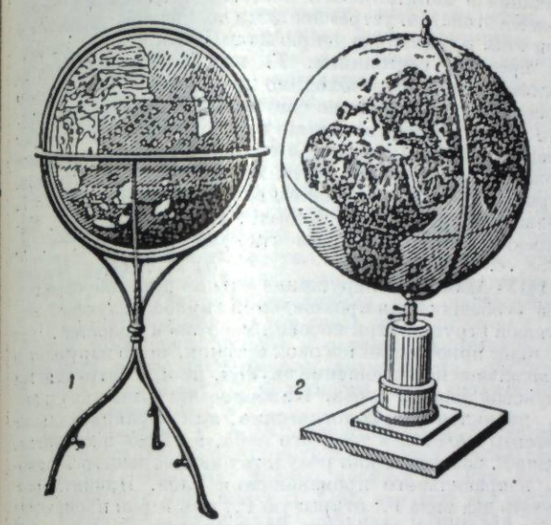
ГЛАВСОЦВО́С (Главное управление социального воспитания и политехнического образования) Наркомпроса РСФСР. Учреждён в 1921. В ведении Г. находились: дошкольные учреждения, школы, детские дома, охрана прав детей, повышение квалификации всех работников социального воспитания. Г. совместно с научно-пед. секцией *Государственного учёного совета* (ГУСа) разрабатывал уч. планы и программы, руководил составлением учебников, уч. и методич. пособий. Г. подчинялись опытные станции и опытно-показательные школы. Руководство массовой школой I и II ступени Г. осуществлял через местные органы нар. образования и инспекторов Наркомпроса. В областных, губернских и уездных отделах нар. образования имелись подотделы соцвоса. В связи с постановлениями ЦК партии о школе (от 5 сент. 1931 и 25 авг. 1932) Г. был реорганизован. В 1933 созданы Управление начальных школ, Управление средних школ и Управление подготовки учителей.

ГЛЁККЕЛЬ (Glöckel), Отто (8. II. 1874—23.VII. 1935) — австрийский педагог и общественный деятель. Работал учителем в Вене, но в 1897 был уволен за политич. неблагонадёжность. С 1907 — депутат от с.-д. партии в рейхсрате Австрии, а в 1919—33 — член Гос. совета республики. Будучи министром просвещения (1919—20), а затем председателем школьного совета Вены (1922—24), Г. стремился провести демократич. реформу школы, создать единую трудовую школу, независимую от церкви, выступал за совместное обучение. При участии Г. в нар. школах были введены расширенные уч. планы и принят в 1927 закон «О главной и средней школе», провозгласивший бесплатность обучения детей в нач. школе. Г. был инициатором создания в Вене Ин-та повышения квалификации учителей и Центральной пед. б-ки (1922).

Соч.: Die österreichische Schulreform, W., 1923.

ГЛОБА́ЛЬНОЕ ЧТЕ́НИЕ (от франц. global — взятый в целом) — см. *Обучение грамоте.*

ГЛО́БУС (от лат. globus — шар) — модель земного шара. Даёт изображение земной поверхности, сохраняющее соответствие очертаний и форм всех океанов и материков и единый масштаб по всем направлениям.



1 — географический глобус М. Бехайма (1492); *2* — рельефный глобус в масштабе 1 : 10 000 000.

О Г. упоминалось еще в глубокой древности (2 в. до н. э.), но изображений и более или менее точных описаний его не сохранилось. Первым считают Г., изготовленный географом М. Бехаймом в 1492 (хранится в Нюрнберге). В 17 — 18 вв. Г. пользовались на судах дальнего плавания. С появлением подробных морских карт и лоций Г. теряет своё значение для мореплавания, но находит применение в качестве наглядного пособия при обучении географии. Г. бывают физико-географические (обычные и рельефные) и реже Г., на к-рых даётся административно-политич. деление. В школе наряду с ними используются также Г. индукционные и проекционные. С помощью Г. уч-ся знакомятся с движением и формой Земли, усваивают правильное очертание и размещение материков, стран и океанов, измеряют географич. координаты, кратчайшие расстояния между определёнными пунктами. На индукционном (чёрном) Г. прочерчена только градусная сетка, на нём можно чертить мелом. Он используется для изучения градусной сетки, её построения, упражнений в определении положений различных точек на поверхности земного шара. Проекционный Г. используется при проектировании градусной сетки на различные поверхности. Он представляет собой шарообразную проволочную градусную сетку, в центре к-рой помещена электрич. лампочка. Существуют стеклянные проекционные Г., на поверхности к-рых, кроме градусной сетки, нанесены очертания материков и другие контуры. Рельефный физич. Г. (с лепной выпуклой поверхностью гор и возвышенностей) используется гл. обр. для обучения слепых.

В школах СССР пользуются Г. трёх масштабов: 1 : 30 млн. (диаметр 42,5 *см*), 1 : 50 млн. (диаметр 24,4 *см*) и 1 : 33 млн. (диаметр 15,2 *см*).

В 1959, после того как сов. астрономы сфотографировали обратную сторону Луны, был создан лунный глобус.

Лит.: Григорьев А. Л., Глобус и работа с ним, М., 1957; Салищев К. А., Основы картоведения, т. 2, 3 изд., М., 1962.
И. И. Заславский. Москва.

ГЛО́БУС НЕБЕ́СНЫЙ — шарообразная модель, изображающая небесную сферу. На Г. наносятся наиболее яркие звёзды, небесный экватор, небесные параллели, круги склонений. Шар вставляется в два взаимно-перпендикулярных кольца с градусными отметками: одно кольцо изображает горизонт, другое — меридиан данного места. С помощью небесного Г. решаются несложные задачи сферич. астрономии, связанные с суточным и годичным движением Земли.

В школе применяется на уроках астрономии и во внеклассных занятиях по астрономии и географии.

ГЛОРИО́ЗОВ, Павел Александрович [р. 4(17).I. 1901] — советский педагог-химик, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1950). В 1936 окончил химич. отделение Московского городского пед. ин-та. Пед. работу начал в 1919 учителем нач. школы во Владимирской губ. Учитель химии 525-й школы Москвы.

Г. разрабатывает вопросы методики преподавания химии в ср. школе.

Соч.: Методика преподавания химии в семилетней школе, М., 1948 (совм. с С. Г. Шаповаленко); Домашние задания по химии, 2 изд., М., 1953; Опыт организации школьного кабинета химии, М., 1953; Практические занятия по химии в средней школе, М., 1955 (совм. с Л. М. Сморгонским); Преподавание химии в VII классе, М., 1957; Вопросы политехнического обучения в преподавании химии, под ред. С. Г. Шаповаленко, М., 1957; Уроки химии в VIII—X классах средней школы, М., 1958; Формирование умений и навыков в процессе обучения химии, М., 1959; Методика преподавания химии в восьмилетней школе, М., 1962 (совм. с др.).

ГЛУХОНЕМОТА́ — отсутствие или глубокое нарушение слуха и связанное с этим отсутствие речи. Врождённая или приобретённая в раннем детском возрасте (обычно до 2 лет) *глухота* обусловливает невозможность овладения словесной речью без спец. приёмов обучения либо потерю речи, уже развившейся в той или иной степени к моменту наступления глухоты. Т. о., термин «Г.» отражает наличие причинной зависимости между отсутствием речи (немотой) и поражением слуха (глухотой) и противопоставляется «слухонемоте» (*алалия, афазия*), к-рая характеризуется отсутствием или недоразвитием речи при нормальном слухе. К.-л. органич. поражений речевого аппарата (как в периферическом, так и в центральном отделе) у глухонемых не отмечается.

У большинства глухонемых имеются остатки слуха в той или иной степени. Одни из них воспринимают только самые низкие звуки, другие — также и звуки средней высоты, а нек-рые слышат и высокие звуки. В отношении интенсивности воспринимаемых звуков различие между отдельными глухонемыми выражено мало, т. к. у всех глухонемых потеря слуха превышает 80 децибел. Глухонемые, обладающие значительными остатками слуха, имеют возможность воспринимать различные речевые звуки и нек-рые элементы речи (фонемы, отдельные знакомые слова и фразы), если обеспечивается достаточная громкость. При минимальных остатках слуха глухонемые оказываются в состоянии воспринимать лишь очень интенсивные звуки, возникающие на близком от них расстоянии (гудок паровоза, громкий окрик и т. п.).

Развитие слухового восприятия посредством спец. упражнений приносит существенную пользу глухонемым с остатками слуха, гл. обр. в работе над произношением. Борьба с Г. заключается в предупреждении глухоты, а также в преодолении её последствий путём возможно раннего спец. обучения в *школах для глухих* (см. также раздел о глухонемых детях в ст. *Аномальные дети*).

Лит.: Преображенский Б. С., Глухонемота, М., 1933; Нейман Л. В., Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей, М., 1961; Рау Ф. Ф., Нейман Л. В.,

Бельтюков В. И., Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся, М., 1961.
Л. В. Нейман. Москва.

ГЛУХОТА́ — наиболее резкая степень поражения слуховой функции, когда восприятие речи и речевое общение с помощью слуха становится невозможным. Г. лишь в редких случаях бывает абсолютной; в большинстве случаев при Г. имеются остатки слуха. При наиболее значительных остатках слуха Г. граничит с *тугоухостью*.

Г. может быть врождённой или приобретённой. Врождённая Г.— следствие неправильного внутриутробного развития слухового органа, что может быть обусловлено влиянием наследственных факторов, внутриутробной инфекцией, интоксикацией со стороны организма матери, травмой. Причиной приобретённой Г. чаще всего бывают воспалительные процессы во внутреннем ухе и слуховом нерве, развивающиеся либо как осложнение острого или хронич. воспаления среднего уха, либо как следствие нек-рых инфекционных болезней (цереброспинальный менингит, тифы, грипп, скарлатина, корь, паротит и др.). Г. иногда развивается в результате длительного воздействия сильного шума и вибраций (проф. Г.), а также интоксикации нек-рыми лекарственными веществами (хинин, стрептомицин) и пром. ядами (мышьяк, ртуть, свинец).

По времени возникновения различают раннюю и позднюю Г. О ранней Г. говорят, когда поражение слуха возникает у ребёнка в доречевом периоде развития или в самом начале формирования речи. Если Г. наступает после того, как речь сформировалась, то говорят о поздней Г. Ранняя Г. лишает ребёнка возможности овладеть речью без спец. приёмов обучения (см. *Глухонемота*). Степень сохранности речи у поздно оглохших детей зависит от времени наступления Г. и от условий развития ребёнка, в частности от наличия или отсутствия спец. работы по сохранению и развитию речи. У взрослых при Г. иногда изменяется модуляция голоса, появляются нек-рые дефекты произношения, но речь в целом обычно не страдает.

Речевое общение с окружающими при Г. требует овладения навыками зрительного восприятия речи (*чтения с губ*). При наличии значительных остатков слуха существенную пользу могут принести *слуховые аппараты*. Обучение глухих детей осуществляется в спец. школах (см. также раздел о детях с нарушениями слуха в ст. *Аномальные дети*).

Лит.: Тёмкин Я. С., Глухота и тугоухость, М., 1957.
Л. В. Нейман. Москва.

ГНЕВ — эмоция, вызываемая явлениями, резко противостоящими интересам, убеждениям, стремлениям человека, стесняющими его привычки, удовлетворение его потребностей. Переживается как острая потребность активно выразить своё отрицательное отношение к этим явлениям. Внешним проявлением Г., помимо действий, выполняемых под его влиянием, является характерная *мимика* и *пантомимика*; лицо обычно краснеет, расширяются зрачки, сжимаются зубы, звук голоса становится громким и резким. Сильный Г. выражается в форме ярости—кратковременной аффективной вспышки (см. *Аффект*).

Г.— одна из самых ранних эмоций, присущих человеку. Уже у младенца при резком стеснении его движений возникает эмоция Г.: он краснеет, кричит, дёргается. По мере развития ребёнка формы проявления Г. изменяются. Овладев речью, ребёнок начинает выражать свой Г. не только в форме действий, но и в словах, произносимых со злой, раздражённой интонацией. Однако в процессе воспитания, руководствуясь указаниями взрослых, ребёнок начинает сдерживать в известной мере проявления своего Г. Степень регулирования проявлений Г. определяется воспитанием, уровнем освоения привычек дисциплинированного поведения. Г. может быть социально ценным и социально вредным в зависимости от мотивов, к-рые привели человека в состояние Г., а также от форм его проявления. Когда Г. вызван глубоким моральным негодованием, он становится стимулом последующих активных действий, имеющих прогрессивное общественное значение (напр., гневные протесты против расовой дискриминации в капиталистич. обществе). Когда же он порождён эгоистич. устремлениями человека и выражается при этом в социально неприемлемых формах, он является вредным состоянием. Г. подконтролен сознанию человека, поэтому необходимо проявлять Г. в социально приемлемых формах и по социально значимым поводам. Это предполагает воспитание сдержанности, умения владеть собой. Педагог при общении с воспитанниками может проявлять свой Г. по поводу тех их поступков, к-рые заслуживают сурового осуждения. Однако его Г. должен иметь пед. смысл, быть, как говорил А. С. Макаренко, «педагогическим гневом» (см. Соч., т. 5, 1958, с. 244).

П. М. Якобсон. Москва.

ГНУСА́ВОСТЬ — нарушение устной речи, обусловленное особенностями прохождения звукообразующей воздушной струи внутри носовой и ротовой полостей. При Г. голос приобретает носовой оттенок, часто нарушается правильное произношение звуков, иногда затрудняется звуковой анализ слова. Наиболее частыми причинами Г. являются морфологические или функциональные дефекты мягкого и твёрдого нёба, а также носоглотки. Реже Г. возникает как результат закрепившегося навыка неправильного произношения слов. Принято различать два вида Г.: открытую Г., при к-рой происходит утечка воздуха через нос, и закрытую Г., при к-рой воздушная струя во время произношения всех звуков, в т. ч. и носовых, проходит через рот. Устранение недостатков речи, характеризующих Г., производится при помощи спец. логопедич. упражнений (см. *Логопедия*). Цель этих упражнений — воспитание навыков сознательного регулирования звуковыдыхательной струи, коррекция произношения звуков, в нужных случаях — исправление отклонений звукового анализа, чтения и письма. В нек-рых случаях логопедич. работе предшествует хирургич. вмешательство, обеспечивающее правильное функционирование твёрдого и мягкого нёба. Нередко логопедич. работа может быть начата и до операции. У детей логопедич. занятия должны начинаться как можно раньше (в дошкольном возрасте).

Р. Е. Левина. Москва.

ГО́ВАРД-ПЛАН (Howard Plan) — система организации учебно-воспитательной работы. Получила своё название от Говардской женской ср. школы (Лондон), где впервые была применена в 1920 по инициативе руководительницы школы Харрис (Harris). Г.-п.— одна из школьных систем, основанных на принципе *индивидуального обучения*. Вследствие крайней индивидуализации обучения, громоздкости организации занятий и высокой платы за обучение Г.-п. распространения не получил.

Лит.: Новые системы образовательной работы в школах [Зап.] Европы и С. Америки, под ред. С. В. Иванова и Н. Н. Иорданского, М., 1930, с. 70—75; Billett R. O., Provisions for individual differences marking and promotion, Wash., 1933.

ГОГЕБАШВИ́ЛИ, Яков Семёнович [15(27).X. 1840—1(14).VI. 1912] — основоположник прогрессивной педагогики в Грузии, публицист, детский писатель. В 1861 окончил Тифлисскую духовную семинарию и в том же году поступил в Киевскую духовную академию, одновременно посещал лекции в Киевском ун-те. По состоянию здоровья вынужден был покинуть Академию и вернуться на родину (1863). В 1864 Г. был назначен преподавателем Тифлисского духовного уч-ща, а в 1868 — его инспектором. Он активно включился в нац.-освободительное движение, возглавлявшееся И. Чавчавадзе и А. Церетели, и стал их ближайшим соратником.



Большое влияние на Г. оказала рус. революционно-демократич. лит-ра (произведения В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. А. Добролюбова, Н. Г. Чернышевского). Г. был просветителем-демократом, типичным шестидесятником. Он хорошо знал произведения классиков рус. и западноевроп. прогрессивной пед. мысли. Г. впервые в Грузии обосновал ряд проблем воспитания, образования и обучения. Он решительно боролся против жестокого режима в училище и иезуитских методов воспитания, доносов, физич. наказаний. Г. организовал научные кружки и пропагандировал среди уч-ся изучение произведений Ч. Дарвина, основал ученич. журнал «Шрома» («Труд»). Прогрессивная пед. деятельность Г. вызвала гонения со стороны администрации духовной семинарии, синода и царских чиновников, его обвиняли в распространении антинародств. взглядов. В 1874 Г. был снят с должности как «политически неблагонадёжный».

По инициативе Г. в 1879 было основано «Общество по распространению грамотности среди грузинского населения». Особенно велика заслуга Г. как автора учебников для нар. школ. В 1865 выходит его первый уч. букварь «Грузинская азбука» («Картули энно анбани»), в 1868 — книга для чтения в старших классах нач. школы «Ключ к природе» («Бунебис кари»), в 1876 — учебник родного языка «Родная речь» («Дэда эна»), который переиздавался ежегодно до 1925. В 1872 было издано «Наставление о том, как должен вести работу преподаватель по азбуке и книге чтения» («Даригеба масцавлебликса, ту рогор унда цикванос сцавлеба цера китхвиса картул анбанши»). По его учебникам несколько поколений груз. народа изучали родной яз. и родную страну.

Г.—автор многочисленных работ по вопросам воспитания, образования и обучения. Основные из них: «Дерево по плодам узнается» («Хе накопит ицноба», 1880), «Новые шаги в народном образовании» («Ахали набиджи халхис ганатлебиса», 1883), «Ушинский и Корф» (1883), «Сленое руководство в народном образовании» («Брма цинамдзголоба халхис ганатлебаши», 1904), «О новом учебном плане» («Ахали самосцавло гегмис шесахеб», 1905), «Заслуги народного учителя и его бедственное положение» («Сахалхо масцавлеблис гвацли да укидуреси гачирвеба миси», 1906).

Г. разоблачал русификаторскую политику царских чиновников. В то же время он, подчёркивая необходимость и важность изучения рус. яз., писал: «Что касается в частности русского языка, то он для нас, грузин, имеет многообразное значение. ...это культурный язык, при содействии которого мы усваиваем европейское образование; русский язык непременно станет одним из мировых языков; ...это язык того народа, с судьбами которого история и желание нашего народа соединили судьбы Грузии. Поэтому... мы, грузины, должны стараться вполне овладеть этим языком». В 1887 Г. выпустил учебник по рус. языку «Русское слово», к-рый лёг в основу совр. учебника рус. языка (с 1945 является стабильным учебником в груз. школе). Г. принадлежит также много работ по методике преподавания рус. языка в груз. школе. Им были написаны «Руководство для учителей и учительниц грузинских школ к преподаванию по книге „Русское слово“ (1889)», «Разбор учебных руководств по русскому языку» (1896), «О грузинском и русском алфавитах с педагогической точки зрения» (1902) и др.

Г.— последователь К. Д. Ушинского. Ведущим принципом пед. учения Г. является принцип народности, под к-рым он понимал воспитание, служащее интересам народа, защите его родного яз., поднятию его культуры. Основной целью воспитания он считал формирование всесторонне подготовленного гражданина — патриота, человека «нового типа» — «кто главной целью своей жизни считает счастье родной страны...» (цит. по кн.: Лордкипанидзе Д., Выдающийся грузинский педагог Яков Гогебашвили, М., 1960, с. 13).

Наряду с требованием расширения сети народных школ Г. вёл борьбу против схоластич. содержания и методов обучения в царской школе. Он писал: «Такая школа является темницей, тюрьмой для юной, детской души. Здесь царят изводящая, бессмысленная зубрежка непонятных слов и сухой механизм обучения. Школа лишена живительной радости, которая представляет такую же необходимую стихию для детской природы, как вода для рыбы» (там же, с. 13). Основной причиной этого считал оторванность школы от интересов народа. «Народу же,— писал Г.— нужно совершенно другое знание, он стремится совершенно к другому образованию; обучение и знание должны приготовить его, с одной стороны, для борьбы с природой и, с другой стороны, для желанных социальных изменений» (там же, с. 14). Г. выступал сторонником реального образования, видя в природе неисчерпаемое богатство для умств. и нравств. развития детей и вернейший источник их подготовки к будущей сознательной практич. деятельности. Большое место в своих работах он уделял вопросу женского образования, считая необходимым обучение девочек наравне с мальчиками.

Критикуя схоластич. дидактику, Г. указал пути сознательного, прочного и последовательного освоения уч-ся знаний и навыков. Обучение, по мнению Г., должно строиться с учётом следующих требований: иметь развивающее и воспитывающее направление, базироваться на сознательном усвоении уч-ся реальных знаний, быть связанным с жизнью и на этой основе готовить уч-ся для активной деятельности на благо народа, учитывать возрастные, а также индивидуальные особенности уч-ся. Ведущим принципом рационального обучения он считал сознательность. Важнейшее значение Г. придавал принципу наглядности в обучении. Он считал, что не может быть сознательности, если обучение не пронизывает наглядность. «Итак, прежде предмет,— писал Г.,— потом его название; прежде зрительное впечатление, потом слуховое восприятие...» (там же, с. 16). Наряду с другими дидактич. принципами, обеспечивающими усвоение детьми полноценных знаний, Г. важное значение придавал системе педагогич. мер, способствующих овладению детьми прочными знаниями. Особенно выделял он сознательное повторение. Основой всего обучения он считал родной яз. Учебник «Деда эна» составлен по аналитико-синтетич. методу, к-рый он впервые ввёл в Грузии. Порядок изучения букв установлен с учётом трудности самих букв. Весь материал для бесед, а также рассказы и стихи, помещённые в учебнике, взяты из окружающих детей явлений жизни и природы.

Г. был талантливым детским писателем. Его произведения для детей написаны с глубоким знанием детской психологии. Из составленных им книг для чтения наиболее известны: «Кокори» («Бутон», 1880), «Кунцула» («Ветка», 1883), «Акидо» («Гроздь», 1901).

Г. жертвовал много средств на нужды нар. образования: помогал учащимся-беднякам, посылал денежные пособия студентам, учившимся в российских ун-тах.

Перед смертью он все свои сбережения, движимое и недвижимое имущество пожертвовал «Обществу распространения грамотности среди грузинского населения».

Правительством Груз. ССР в 1960 учреждена медаль им. Я. С. Гогебашвили, к-рой награждаются деятели нед. науки и нар. просвещения.

Соч.: Соч., т. 1—10, Тб., 1952—62 (на груз. яз.); Избр. пед. соч., [М.], 1954.

Лит.: Памяти Я. С. Гогебашвили, Тифлис, 1913 (на груз. яз.); Абуладзе С., К использованию педагогического наследства Я. Гогебашвили в преподавании рус. языка, Тб., 1939 (на груз. яз.); Яков Гогебашвили. Юбилейный сборник, Тб., 1940 (на груз. яз.); Касрадзе Д., Яков Гогебашвили. Биография, Тб., 1940 (на груз. яз.); Лордкипанидзе Д., Выдающийся грузинский педагог Яков Гогебашвили, М., 1960; Яков Гогебашвили. Юбилейный сборник, Тб., 1960 (на рус. и груз. яз.); Таваишвили Г., Яков Гогебашвили, М., 1959; его же, то же, Тб., 1960 (на груз. яз.); Библиография Я. С. Гогебашвили. 1865—1960, Тб., 1961 (на груз. яз.).

Д. О. Лордкипанидзе. Тбилиси.

ГО́ЛАНТ, Евгений Яковлевич [р. 29.V(10.VI).1888]— советский педагог, профессор. В 1911 окончил историко-филологич. ф-т Петербургского ун-та. Пед. деятельность начал в 1912 преподавателем истории в частной гимназии в Петербурге. С 1920 ведёт научно-пед. работу, с 1936— профессор кафедры педагогики Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена.

Г. разрабатывает проблемы истории педагогики, теории обучения и школоведения. В период ликвидации неграмотности в стране создал букварн для рабочих и крестьян, книги для первоначального чтения и методич. пособия по обучению взрослых.

Соч.: Букварь крестьянина, П., 1922; Будем учиться. Городской букварь для взрослых, 12 изд., М., 1930; Школьная работа со взрослыми, 2 изд., М.—Л., 1931; Великая стройка, М., 1930; История педагогики, М., 1940; Работа над книгой, Л., 1956; Методы обучения в сов. школе, М., 1957; Организация учебной работы в сов. школе, Л., 1957; Руководство школой, Л., 1957.

ГОЛОВИ́Н, Николай Михайлович [27.VII (8.VIII). 1889 — 20.XI.1954] — советский педагог, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1944), заслуженный учитель школы РСФСР (1943). В 1907 сдал экстерном экзамены на звание учителя нач. школы. Пед. деятельность начал в 1908 учителем сельской нач. школы в б. Ярославской губ. С 1914 по 1951 работал в Чебаковской школе Тутаевского р-на Ярославской обл., а затем в Чебаковском пед. уч-ще.

Г. разрабатывал проблемы методики преподавания рус. языка, вопросы краеведения и другие пед. и методич. темы.

Соч.: Краеведение в школе, М., 1935 (совм. с К. А. Кудрявцевым); Русский язык в начальной школе, 2 изд., Ярославль, 1939 (совм. с др.); Развитие письменной речи, М., 1940 (совм. с Головиной Ю. Ф.); Букварь, 8 изд., М., 1944; Записки учителя, [Ярославль], 1949; Краеведение в начальной сельской школе, М., 1949; Краеведение в начальной школе, Ярославль, 1950.

ГОЛОВНА́Я БОЛЬ — болевые ощущения в области черепа, возникающие вследствие раздражения нервных окончаний, расположенных гл. обр. в оболочках и стенках кровеносных сосудов головного мозга. Г. б. может локализоваться во всей черепной коробке, одной её половине или определённой области (лобной, теменной и т. д.). Г. б., как правило, является результатом функционального нарушения кровообращения в головном мозге или симптомом различных заболеваний. Причины возникновения Г. б. разнообразны. Г. б. наблюдаются при отравлениях (угарным газом, алкоголем и пр.), заболеваниях внутренних органов, нервных и инфекционных заболеваниях. Г. б. в сочетании с бледностью лица, одышкой и отёками характерны для заболеваний почек; появление Г. б. и шума в ушах часто связано с малокровием. Г. б. может быть первым симптомом таких тяжёлых заболеваний, как опухоли головного мозга и его оболочек и т. д. Упорными и сильными Г. б. сопровождаются сотрясения и ушибы головы.

В подростковом возрасте, в связи со сложной перестройкой организма, связанной с половым созреванием ребёнка, часто наблюдаются функциональные Г. б., возникающие при изменении тонуса сосудов головного мозга. Такие Г. б. появляются обычно в последние часы школьных занятий, при длительном чтении, письме и т. п.

При упорных Г. б. обязательно следует показать ребёнка врачу.

Лечение Г. б. направлено на устранение причин, вызывающих боль, одновременно в каждом случае могут быть применены тепло или холод, горчичники, физиотерапевтич. средства (душ, ванны и т. д.), различные болеутоляющие средства (пирамидон, анальгин и т. д.).

Лит.: Вацек Э. М., Головные боли, 2 изд., М., 1951.

ГОЛОВНО́Й МОЗГ — центральная часть нервной системы позвоночных, расположенная в полости черепа. Позволяет осуществлять сложнейшую рефлекторную деятельность, анализировать и синтезировать раздражения, доходящие из внешней среды, сохранять следы прежнего опыта и замыкать новые связи, регулируя тем самым поведение организма. Г. м. является материальным субстратом психич. деятельности, а у человека — сознательной общественной жизни. О строении и функциях Г. м. см. в статьях *Центральная нервная система*, *Высшая нервная деятельность*.

ГОЛОВОКРУЖЕ́НИЕ. Возникает при нарушениях функций органов зрения, вестибулярного аппарата уха или центральной нервной системы, вызванных болезненным процессом в одном из этих органов или функциональными расстройствами. При заболеваниях уха и поражении вестибулярного аппарата его Г., как правило, сопровождается нарушением слуха и шумом в ушах; кроме этого, возможно временное нарушение деятельности сердца, появляются бледность кожи лица, похолодание конечностей, тошнота, рвота. При болезненном процессе в головном мозге Г. проявляется в первую очередь в нарушении устойчивости тела при ходьбе и стоянии; нарушения слуха при этом не бывает; тошнота и рвота возникают при резких движениях головы и перемене положения туловища. Г. наблюдается также при малокровии, глистах и у ослабленных детей.

Г. чаще всего возникает внезапно и быстро исчезает. Является симптомом многих тяжёлых заболеваний, поэтому в случае частых и упорных приступов Г. нужно обязательно обратиться к врачу. Лечение зависит от причины, вызвавшей заболевание. При всех остро возникающих Г. больному должен быть предоставлен полный покой; рекомендуются холод на голову и тепло к ногам; лекарства только по назначению врача.

ГО́ЛОС — совокупность разнообразных по высоте, силе и тембру звуков, издаваемых при помощи голосового аппарата (см. *Речевой аппарат*). Служит для выражения мыслей, чувств и ощущений (*речь*, пение, плач) или же является следствием рефлекторных движений мышц гортани (крик, чихание, кашель и т. д.). С точки зрения механизма голосообразования, способов и целей использования человеческий Г. делится на разговорный, певческий, шепотный, ложносвязочный, безгортанный и чревовещательный. Наибольшее значение имеют разговорный и певческий Г. В певческих мужских Г. различают: бас, баритон, тенор; в женских — контральто, меццо-сопрано, сопрано; в детских — альт, дискант. Самый высокий по диапазону Г. взрослых — сопрано, самый низкий — бас; наиболее высокий детский Г.— дискант.

Развитие разговорного и певческого Г. проходит несколько стадий. У новорождённых и детей грудного возраста Г. является выражением одного из безусловных рефлексов. Издаваемые новорождёнными звуки могут быть разными по силе, но они, как правило, оказываются одинаковыми по высоте (ля 1-й октавы) и

тембру. Поэтому плач и крик всех новорождённых кажутся совершенно одинаковыми. Для детей раннего возраста (1—3 года) характерно заметное развитие разговорного Г. на основе быстрого развития их речевой деятельности. Их Г. отличается пронзительностью, узостью диапазона по высоте (фа—ля 1-й октавы), слабой степенью регуляции силы звука, отчего дети этого возраста иногда говорят или только громко и очень громко, или, наоборот, только тихо и очень тихо. О певческом Г. детей раннего возраста можно говорить только в сугубо ограничительном плане, поскольку для них пение мало доступно и практически заменяется форсированной мелодекламацией.

Разговорный Г. детей дошкольного и школьного возраста характеризуется заметным расширением диапазона используемых звуков как по высоте, так и по силе, а также расширением возможностей использования спец. приёмов для придания Г. элементов художественной речи: большей выразительности, чёткости и ясности произношения. К концу школьного возраста завершается оформление присущего данному человеку тембра, к-рый обычно остаётся на всю жизнь.

Певческий Г. дошкольников и школьников до периода полового созревания, когда происходит мутация Г., отличается след. особенностями: а) Узостью доступного им диапазона (см. схему). Дети даже 12—15 лет имеют диапазон, равный лишь 8—9 тонам (от ля—си малой октавы до ми—фа 2-й октавы). б) Почти полным отсутствием разницы в диапазоне между голосами мальчиков и девочек одного возраста. Более того, девочки в возрасте 9 лет, а также в возрасте 12—15 лет часто обнаруживают диапазон голоса более широкий, чем мальчики этого возраста. в) Использованием для образования звуков только фальцетного регистра, вследствие чего Г. звучит высоко и пронзительно. г) Несовершенной *дикцией*, если не выработаны спец. установки речевого аппарата. Дети до 10—12 лет при пении, как правило, пользуются тем типом дыхания, к-рый свойствен им в покое. Лишь в более старшем возрасте они начинают успешно усваивать нек-рые особенности дыхания при пении.

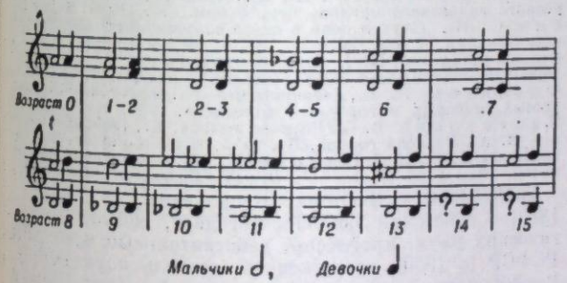


Схема средних объёмов голоса у детей до мутации.

Характер певческого Г. меняется в мутационный период. Мутация наблюдается гл. обр. у мальчиков. У девочек она иногда проявляется в хрипоте, покашливании, к-рые, однако, быстро проходят. В зависимости от ряда условий мутация может наступить в возрасте от 11—12 до 18—19 лет и продолжаться от одного или нескольких месяцев до 2—3 и даже 5 лет (средняя продолжительность $1^1/_2$—2 года). Иногда мутационный период протекает медленно и мало заметно как для самих подростков, так и для окружающих. В других случаях мутация протекает более остро и более заметно. Неожиданно при пении и даже при разговоре Г. срывается, появляются ноты иного тембра, нередко грубого, лающего характера. Такие «соскакивания» звуков в нач. стадии мутации наблюдаются редко, затем они учащаются, а по мере завершения мутации отмечаются все реже и реже и, наконец, исчезают. Довольно редко встречается третья форма мутации — острейшая: детский Г. неожиданно становится отталкивающе грубым и неприятно хриплым, а иногда отмечается полная потеря Г. Однако относительно скоро гнетущая подростка охрипло сть исчезает, и у него появляется вполне сформировавшийся мужской Г. Отмечено, что после мутации детский дискант заменяется мужским басом, а детский альт — тенором или баритоном. Однако такая закономерность наблюдается далеко не всегда.

Особенности голосообразования в мутационном периоде объясняются необычно быстрым ростом гортани в это время. Гортань мальчиков за мутационный период увеличивается более чем в $1^1/_2$ раза, а девочек — на $^1/_3$.

Пение в мутационном периоде, если мутация протекает, мало отражаясь на голосовой функции, разрешается, но с обязательным соблюдением всех правил особенного, щадящего режима голосового аппарата. Пение возможно только пиано, продолжительностью по 10—15 мин., не более 25—45 мин. в день. Это одинаково относится как к мальчикам, так и к девочкам. Если же мутационный период весь или частично протекает остро или очень остро, то в это время как пение, так и громкие разговоры категорически воспрещаются. Щадящий режим Г. необходим всем поющим детям и подросткам без всякого исключения. Это объясняется тем, что голосовой аппарат детей и подростков очень хрупок, малоустойчив к воздействию разных факторов, в т. ч. и к голосовому перенапряжению, к-рое при голосовой работе у них возникает очень скоро. В основе такой хрупкости лежат особенности, к-рыми сопровождается развитие голосового аппарата со дня рождения до периода окончательного формирования человека. К таким особенностям относятся: быстрый рост одного из органов голосового аппарата — гортани — во время мутации, неодновременность окончания развития разных органов голосового аппарата, диспропорция в темпах и интенсивности развития разных органов голосового аппарата в разные периоды и т. д.

Требования щадящего отношения к Г. детей и подростков должны выполняться и композиторами, и учителями пения, и родителями, и родственниками поющих детей, организаторами детского пения и т. д. Щадящее отношение к Г. детей и подростков предполагает следующее: 1) пение должно проводиться на несколько суженном диапазоне — без использования крайних нот диапазона, присущего данному возрасту; 2) пение должно проводиться на коротких певческих фразах с использованием только тихого и полугромкого пения; 3) необходимо чаще проверять Г. каждого из поющих и при обнаружении признаков малейшего изменения певческого диапазона практиковать перевод уч-ся из одной певческой партии в другую (1-й, 2-й дискант, 1-й, 2-й альт); 4) наводящими вопросами надо предупреждать утомление во время урока пения у каждого из уч-ся; 5) следует считаться с изменениями, появляющимися в организме девочек в период менструаций, освобождая их в это время от пения на 4—5 дней; 6) всем окружающим поющих детей и подростков необходимо всегда помнить, что у большинства детей и подростков недостаточно развита тормозная функция коры головного мозга, вследствие чего им очень трудно соизмерять продолжительность и громкость своего пения с ограниченными возможностями их голосового аппарата.

Разговорный Г. взрослых представляет высшую ступень развития присущей только человеку способности членораздельной речи. Диапазон этого Г. как

по высоте, так и по силе используемых звуков достаточно широк (4—5 тонов по высоте и от очень тихого до очень громкого разговора по силе). Разговорный Г. многими работниками культуры используется в проф. целях (педагоги, пропагандисты, агитаторы, защитники и прокуроры, дикторы, работники сцены и т. д.). Разговорный Г. у них должен отличаться: 1) правильным использованием дыхания во время речи; 2) более широким, чем у других людей, диапазоном как по высоте, так и по силе используемых звуков; 3) хорошей дикцией; 4) максимальной выразительностью — гибкостью, доходчивостью и мелодичностью; 5) приятным, во всяком случае, не отталкивающим слушателей, тембром; 6) соблюдением нужного темпа и необходимого ритма речи. Эти особенности разговорного Г. легче всего и полноценнее всего приобретаются на спец. занятиях по технике речи, но ими можно овладеть и в порядке целеустремлённого самообучения.

Лицам, использующим Г. в проф. целях, больше, чем кому-либо, необходимо заботиться о сохранении нормального функционирования голосового аппарата, обязательно соблюдать основные требования общей и голосовой гигиены. Требования гигиены Г. сводятся к следующему: 1) Вести проф. голосовую работу можно только в здоровом состоянии; любое острое заболевание должно расцениваться как абсолютное противопоказание к голосовой работе; при появлении малейших признаков изменения голосовой функции необходимо обратиться за помощью к оториноларингологу. 2) Не допускать вредных для голосовой функции привычек и действий — употребление крепких напитков, очень горячей и холодной пищи или горячих и холодных напитков, курение, недосыпание, злоупотребление речью, в особенности разговорами по телефону, пребывание в накуренных помещениях, разговорами на морозе, а также на сквозняке, проживание в квартире, где очень сухой воздух (его необходимо увлажнять, напр. развешиванием на ночь вымоченной в комнатной воде простыни) и т. д. 3) При разговоре правильно пользоваться дыханием и возможно шире варьировать высоту и силу используемых звуков, поскольку при таких условиях позднее наступает утомление голосового аппарата. Однообразие как по высоте, так и по силе используемых при речи звуков значительно быстрее и сильнее утомляет голосовые связки и голосовой аппарат в целом. 4) Проф. голосовая работа не должна превышать 3 часов в день и через каждый академич. час следует давать ощутимый отдых своему организму вообще и голосовому аппарату в частности.

Несоблюдение перечисленных требований обычно влечёт за собой сначала нарушение функции голосового аппарата, а затем и морфологич. изменения в нём, к-рые рано или поздно могут привести к временной или полной голосовой инвалидности. Признаками нарушения голосовой функции являются: быстрая общая и голосовая утомляемость, периодическая или постоянная охрипло сть или даже явная хрипота, изменение обычного тембра голоса, потребность постоянно откашливаться, усиление вибрации голоса, приводящее в конце концов к его качанию, появление носового или горлового оттенка голоса, сужение или полное исчезновение возможности варьировать высоту и силу звука, разговор в сочетании с непроизвольными гримасами лица, ухудшение дикции и т. д. Такие признаки в более широком или менее широком сочетании возникают при многих заболеваниях голосового аппарата, нек-рые из них надо считать профессиональными. К таким заболеваниям относятся: фонастения, подострые и хронич. ларингиты и трахеиты, возникающие в результате голосового перенапряжения или поддерживаемые им, узелки певцов, доброкачественные опухоли на голосовых связках и т. д. К нарушениям Г., кроме того, могут приводить заболевания сердца и сердечно-сосудистой системы, нек-рые заболевания центральной и периферич. нервной системы, все тяжёлые заболевания вообще и инфекционные в частности. Появление одного или нескольких из указанных признаков должно заставить работника речи обратиться к врачу-специалисту.

Певческий Г. взрослых делится на бытовой и профессиональный. Основными отличиями последнего от бытового являются: более широкий диапазон — 2 полные октавы, достаточная сила издаваемых звуков, красивый тембр, хорошая дикция, умение издавать одинаково красивые звуки по всей ширине диапазона. Для сохранения певческого Г. необходимо соблюдать требования не только общей и голосовой гигиены, но и нек-рые спец. требования.

По мере старения как разговорный, так и певческий Г. подвергается более или менее заметным изменениям: суживается диапазон, уменьшается сила, изменяется тембр, усиливается вибрация Г. или даже появляется его тремолирование. В основе таких изменений лежат: постепенная атрофия всех тканей, принимающих участие в голосообразовании, потеря ими эластичности, окостенение хрящей гортани и т. д. Начало возрастной деградации Г. относится к 50—70 годам. Однако иногда она начинается несколько раньше, иногда значительно позже.

К необычным видам разговорного Г. относятся: шёпотный, ложносвязочный, безгортанный и чревовещательный. Основной особенностью шёпотного Г. является образование звуков без участия голосовых связок. Ложносвязочный Г. получается в тех случаях, когда при звукоизвлечении колеблются не только истинные голосовые связки, но и ложные, причём очень интенсивно. Безгортанный Г. развивается у лиц, у к-рых по тем или иным причинам удалена гортань. Роль колеблющихся голосовых связок у таких лиц берут на себя складки слизистой оболочки глоточно-пищеводного жома. Чревовещание — это искусство говорить, не шевеля губами, вследствие чего произносимые слова кажутся исходящими не от говорящего.

Лит.: Мувехольд А., Акустика и механика человеческого голосового органа, пер. с нем., М., 1925; Ржевкин С. Н., Слух и речь в свете современных физических исследований, 2 изд., М.—Л., 1936; Фомичев М. И., Основы фониатрии, [Л.], 1949; Ермолаев В. Г., Голос, Большая медицинская энциклопедия, 2 изд., т. 7, М., 1958; Френкель И. С., Фонастения у педагогов, «Журнал ушных, носовых и горловых болезней», 1934, т. 11, кн. 4; Кантарович В. С., Гигиена голоса, М., 1955; Лопотко И. А., Гигиена голоса, Л., 1955; Егоров А. М., Гигиена певца, М., 1955; Орлова Н. Д., Развитие голоса девочек, М., 1960. *В. Г. Ермолаев.* Ленинград.

ГОЛУБКО́В, Василий Васильевич [р. 8(20).I. 1880] — советский филолог-методист, доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПН РСФСР (с 1950), заслуженный деятель наук РСФСР. В 1903 окончил историко-филологич. ф-т Моск. ун-та. В 1903 начал пед. деятельность преподавателем рус. языка и лит-ры в гимназиях Костромы. С 1919 ведёт научно-пед. работу в высшей школе. С 1944 — зав. отделом историко-филологич. дисциплин Н.-и. ин-та методов обучения АПН, в настоящее время Ин-та общего и политехнич. образования АПН.

Г. разрабатывает проблемы литературоведения и методики преподавания лит-ры в ср. школе.

Соч.: Некрасов в школе, под ред. В. В. Голубкова и др., М., 1924; Пушкин в школе, под ред. В. В. Голубкова и др., М., 1951; Гоголь в школе, под ред. В. В. Голубкова и др., М., 1954; Литературное чтение в школе, под ред. В. В. Голубкова, К., 1954; Изучение рассказа А. П. Чехова «Каштанка» в V классе, М., 1954; Методика преподавания литературы, 6 изд., М., 1955; Мастерство А. П. Чехова, М., 1958; Художественное мастерство И. С. Тургенева, 2 изд., М., 1960; Горький в школе, под ред. В. В. Голубкова и др., М., 1960; Родная литература. Хрестоматия для 5 класса, 4 изд., М., 1963; Русская литература. Хрестоматия для 5 класса восьмилетней школы, 4 изд., К., 1963 (совм. с др.).

ГОЛЬДЕНБЕ́РГ, Александр Иванович [1837—19.VI (2.VII).1902] — русский методист-математик, один из основоположников методики начальной арифметики. В 1858 окончил физико-математич. ф-т Моск. ун-та, в 1861 — Михайловскую артиллерийскую академию. Прослужив 4 года офицером и затем преподавателем математики во второй Моск. военной гимназии, Г. вышел в отставку. В дальнейшем, после кратковременной работы директором Поливановской земской учительской школы, Г., живя в Москве, а с 1884 — в Петербурге, преподавал математику в частных уч. заведениях и на различных курсах.

В своих статьях, опубликованных в 1-м томе «Учебно-воспитательной библиотеки» (1876) и в № 196 «Русских ведомостей» (1880), подверг критике метод изучения чисел Грубе — Евтушевского и дал глубокое обоснование метода изучения действий. На основе этого метода им была разработана «Методика начальной арифметики» (1885), выдержавшая 25 стереотипных изданий. Г. редактировал и издавал журн. «Математический листок» (1879—82).

Соч.: Беседы по счислению, Саратов, 1906; Сборник задач и примеров для обучения начальной арифметике, в. 1—2, 39 изд., СПБ, 1902; Уроки счисления в начальной школе, 2 изд., Тула, 1901.

Лит.: Ланков А. В., Труды А. П. Гольденберга, в его кн.: К истории развития передовых идей в русской методике математики, М., 1951; Пчёлко А. С., А. П. Гольденберг, в его кн.: Хрестоматия по методике начальной арифметики, М., 1940, с. 55—59; Депман И. Я., А. П. Гольденберг, в его кн.: История арифметики, М., 1959.

ГОНДУРА́С (Honduras) — государство в Центральной Америке. Республика. Площадь — 112 тыс. *км*². Население (1961) — 1953 тыс. чел. Столица — г. Тегусигальпа. Гос. язык — испанский.

Просвещение. Совр. система нар. образования в Г. строится в соответствии с законом о гос. школе 1947, с нек-рыми изменениями, внесёнными в 1953. Обучение по этому закону обязательно с 7 до 15 лет. Однако фактически этот закон не выполняется, 63% населения старше 10 лет неграмотно (1960). Дошкольные учреждения предназначены для детей от 4 до 7 лет. В 1961 имелось 42 детских сада с 3,1 тыс. детей. Городские нач. школы — 6-летние, сельские — 3-летние. В нач. школах большое распространение имеют методы т. н. активной школы: сосредоточение учебно-воспитательного процесса вокруг детских интересов, работа группами с применением «метода проектов»; большое внимание уделяется детскому самоуправлению и т. п. В программу нач. школы входят: родной яз. (испанский), арифметика, обществоведение, естествознание, рисование, домоводство, ручной труд, музыка и физкультура. В 1961 в 3384 нач. школах было св. 222 тыс. уч-ся. Ср. школы — 5-летние, на базе городских нач. школ. Во многих ср. школах имеются общеобразовательные, пед. и торговые отделения, к-рые могут существовать и в качестве самостоятельных уч. заведений. В ср. школе изучаются: родной яз. (испанский), англ., франц., лат. языки, математика, обществоведение, естествознание, физика, биология, химия, философия, мораль, изобразительные искусства, музыка, хоровое пение, физкультура, каллиграфия, ремесло (для мальчиков) или домоводство (для девочек). В 1961 в ср. школах было 12,3 тыс. уч-ся. Проф. школы: 3-летние с.-х., 4-летние школы прикладных искусств и ремёсел, 5-летние торговые и др. В эти школы принимаются лица, окончившие городскую нач. школу. В 1961 в проф. школах было ок. 2,5 тыс. уч-ся. Учителей городских нач. школ готовят городские нормальные школы на базе городской нач. школы, со сроком обучения 5 лет. Учителей сельских нач. школ готовят сельские нормальные школы также на базе городской нач. школы, срок обучения 3 года. В 1961 в нормальных школах было ок. 1,3 тыс. уч-ся. В Тегусигальпе имеется ун-т (ф-ты: юридических и социальных наук, мед., физико-математический, химии и фармакологии, экономический, зубоврачебный), в к-ром обучается св. 1000 студентов.

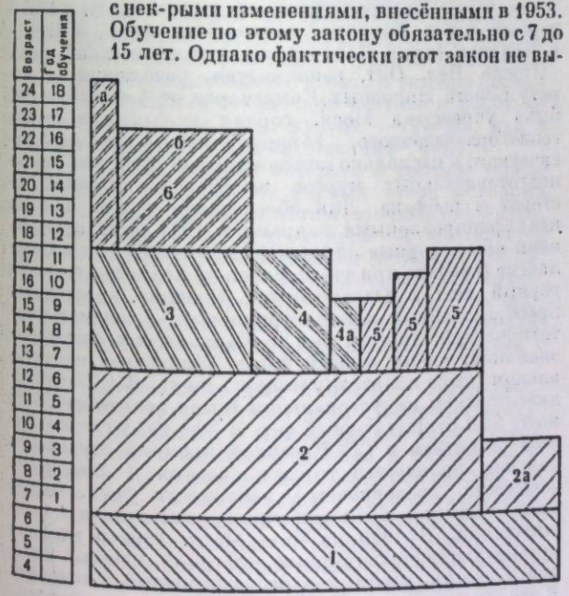


Схема системы народного образования Гондураса: *1* — дошкольные учреждения; *2* — начальная школа (городская); *2а* — сельская начальная школа; *3* — средняя школа; *4* — нормальная школа (городская); *4а* — сельская нормальная школа; *5* — профессиональные школы; *6* — высшая школа: *а*) медицинский, *б*) другие факультеты.

В Тегусигальпе находятся Национальная б-ка и Нац. музей.

ГОНЧАРО́В, Василий Леонидович [12(24).XI. 1896—31.X.1955] — советский математик, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1944). В 1919 окончил физико-математич. ф-т Харьковского ун-та. Пед. деятельность начал в 1921 преподавателем высшей математики Харьковского геодезич. техникума, в 1922 преобразованного в ин-т. В 1944—55 — зав. сектором методики математики Ин-та методов обучения АПН.

Основные исследования Г.— в области математического анализа и, в частности, теории интерполяции.

Соч.: Теория интерполирования и приближения функций, М.— Л., 1934; Вопросы методики математики, М.— Л., 1946; Арифметические упражнения и функциональная пропедевтика в средних классах школы, М.— Л., 1947; Вычислительные и графические упражнения с функциональным содержанием в старших классах школы, М.— Л., 1948; Методические указания для преподавателей к материалу по алгебре. 6 класс, М., 1949; Алгебра, ч. 1—2, М., 1949—50; Начальная алгебра, 2 изд., М., 1960.

ГОНЧА́РОВ, Николай Кириллович [р. 6(19). XII. 1902] — советский педагог, доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПН РСФСР (с 1955). Член Коммунистич. партии с 1925. В 1930 окончил школьное отделение Академии коммунистич. воспитания им. Н. К. Крупской. Пед. деятельность начал в 1920 учителем нач. школы в Подольском р-не Моск. обл. С 1932 ведёт научно-пед. работу в высшей школе.

Г. разрабатывает общие проблемы теории педагогики.

Соч.: Основы педагогики, М., 1947; Кризис школы и педагогики в США, М., 1950; Атеистическое воспитание в школе, М., 1959; Вопросы педагогики, М., 1960; Историко-педагогические очерки, М., 1963; История и теория педагогики, Сб. статей, под ред. Н. Гончарова, М., 1960; Н. К. Крупская. Педагогич. соч. в 10 тт., под ред. Н. К. Гончарова и др., М., 1957—1962; Перестройка советской школы, М., 1959; Программа

КПСС в области народного образования, М., 1961; Родоначальник революционно-демократич. педагогики. (К 150-летию со дня рождения В. Г. Белинского), М., 1961; В. И. Ленин и проблемы народного образования. Сб. статей, под ред. Н. К. Гончарова и Ф. Ф. Королева, М., 1961; Педагогические идеи А. И. Герцена, М., 1962.

ГОРБУНО́В-ПОСА́ДОВ, Иван Иванович [4(16).IV. 1864—12.II.1940]—русский писатель, педагог, последователь Л. Н. *Толстого*. В 1897—1925—редактор изд-ва «Посредник», выпускавшего книги для нар. чтения по разным отраслям знания и для нач. обучения. В 1907—18—редактор радикального пед. журн. «Свободное воспитание», сыгравшего положительную роль в критике старой школы, но видевшего идеал воспитания в ложно понимаемой свободе и отрицании разумного пед. руководства (см. *Свободное воспитание*). При непосредственном участии Г.-П. выходили серии: «Библиотека для детей и юношества» (с 1898), «Библиотека свободного воспитания» (с 1904), содержавшая оригинальные и переводные книги, «Деревенская жизнь и крестьянское хозяйство», методич. руководства по языку, математике, географии, рисованию, ручному труду, обширная справочная лит-ра для детей, журнал для детей «*Маяк*» (1909—18). Пользовались большой популярностью книжечки «Малым ребятам» (в. 1—25), сб. «Для маленьких» с рисунками известной художницы Е. М. Бем, широко освещающими жизнь природы, мир животных, труд детей и взрослых, «Азбука-картинка с подвижными разрезными буквами» (1894, 18 изд. 1915), книги для чтения в школе и дома — «Золотые колосья» (1900, 12 изд. 1916), «Ясная звёздочка» (1894, 21 изд. 1923), географич. хрестоматия «Кругом света». Общественно-пед. деятельность Г.-П. сыграла большую роль в просвещении рабочих и крестьянских масс.

ГОРЕСЛА́ВСКИЙ, Степан Иванович (р. 26.VII. 1918) — советский педагог, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1959). Член Коммунистич. партии с 1945. В 1948 окончил историч. ф-т Пятигорского пед. ин-та. В 1938 начал пед. деятельность учителем нач. школы в Краснодарском крае. Директор Ольгинской ср. школы Кочубеевского р-на Ставропольского края, с 1962—старший науч. сотрудник лаборатории Ин-та производственного обучения АПН, созданной при этой школе.

Автор работ «Политехническое и производственное обучение на опыте ученических бригад» (1961), «Профессиональная подготовка учащихся», «Опыт организации труда и обучения в сельской школе».

ГОРИНЕ́ВСКИЙ, Валентин Владиславович (5.X. 1857—13.II.1937) — русский педиатр, гигиенист, один из первых отечественных учёных в области физического развития и воспитания, врачебного и педагогического контроля за занимающимися физической культурой и спортом. Последователь П. Ф. *Лесгафта*. До Вел. Окт. социалистич. революции был одним из немногих врачей, настаивавших на развитии физич. воспитания, на праве врача участвовать в жизни школы. С первых лет Сов. власти участвовал в подготовке врачей и педагогов, разрабатывал методы физич. воспитания. В 1923 Г. организовал первую в стране кафедру врачебного контроля за физич. воспитанием в Моск. ин-те физкультуры.

Соч.: Избр. произведения, М., 1951.

Лит.: Паженская М. А., Валентин Владиславович Гориневский. Его роль и значение в развитии теории физ. воспитания, М., 1957.

ГО́РНОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ (среднее и высшее) — техническое образование, имеющее целью подготовку горных инженеров и техников различного профиля по добыче и обогащению твёрдых полезных ископаемых — ископаемого угля, руд чёрных, цветных, редких и благородных металлов, алмазов, природных строительных материалов, удобрений и минерального сырья для народного хозяйства. Подготовка специалистов по добыванию, хранению и переработке нефти и газа отделена от подготовки горных инженеров и техников.

Профессия горняка — наиболее древняя технич. профессия. Добыча полезных ископаемых (руд, строительных материалов) известна с древнейших времён; вначале она производилась непосредственно на поверхности земли, затем из подземных горных выработок. Промышленная добыча каменного угля относится к 17 в. В 18—19 вв. горное, геологич. и металлургич. образование составляли единую отрасль образования (см. *Геологическое образование* и *Металлургическое образование*). В России начало Г. о. было положено организацией *горнозаводских школ*, а затем горных училищ. В 18 в. в связи с бурным развитием горной пром-сти начинает оформляться высшее Г. о. Первые высшие горные школы в Европе были открыты в Остраве (1716) и Фрейберге (1766). Первое высшее горное уч-ще в России учреждено в 1773 в Петербурге (позднее переименовано в Горный кадетский корпус, затем Ин-т корпуса горных инженеров, Горный ин-т, ныне Ленингр. горный ин-т им. Г. В. Плеханова). Этот вуз сыграл ведущую роль в развитии высшего Г. о. в России: в нём готовились руководящие и науч. кадры для всех отраслей горного дела. Во 2-й пол. 19 в. и нач. 20 в. определились как самостоятельные геологические, горные и металлургические специальности (горный инженер-геолог, горный инженер и инженер-металлург). Если раньше в Г. о. преобладали спец. дисциплины геологич. направления, то по мере дифференциации геологического и горного образования объём геологич. дисциплин в Г. о. стал сокращаться, а объём дисциплин механич., электротехнич. и технологич. профиля — увеличиваться. В 1899 открывается Екатеринославское высшее горное уч-ще (ныне Днепропетровский горный ин-т), в 1900—горный ф-т в Томском технологич. ин-те, в 1907—в Донском (ныне Новочеркасском) политехнич. ин-те.

После Вел. Окт. социалистич. революции по декрету Совета Народных Комиссаров от 4 сентября 1918 была учреждена Моск. горная академия в составе геологоразведочного, горнорудничного и металлургического и несколько позднее торфяного ф-тов, а также подготовительных курсов штейгеров, литейных мастеров и рабфака. Для обеспечения горной пром-сти квалифицированными кадрами в 1921 были организованы новые горные ин-ты и ф-ты: горный ин-т в Свердловске (вначале при ун-те, затем как самостоятельный); горный ин-т в Юзовке (ныне Донецке), впоследствии преобразованный в индустриальный, а затем в политехнический; горный ф-т в Харьковском инженерно-экономич. ин-те; горный ф-т в Тбилисском индустриальном (ныне политехническом) ин-те. В 1922 во Владивостокском индустриальном (ныне политехническом) ин-те был открыт горный ф-т. В 30-е гг. в связи с бурным развитием в СССР горной пром-сти открывается большое количество горных средних и высших уч. заведений, увеличивается контингент уч-ся, широко привлекаются в вузы рабочие-партгысячники и профтысячники. В 1930 на базе Моск. горной академии организуются ин-ты: горный, нефтяной, цветных металлов и золота, стали, геологоразведочный и торфяной. В эти же годы создаются ин-ты и в других городах страны: Магнитогорский горнометаллургический, Криворожский горнорудный, Сибирский горнометаллургический. В ин-тах организуются новые горные специальности, дифференцируется универсальный профиль «горного инженера» соответственно отраслям промышленности (угольной, рудной, металлургической, нефтяной, торфяной и др.). В послевоенные годы в соответствии с потребностями нар. х-ва происходит дальнейшее развитие Г. о. Открываются Харьковский, Кемеровский, Карагандинский, Пермский, Тульский горные ин-ты, Академия угольной пром-сти в Москве, а также горные ф-ты (или специальности) во многих отраслевых вузах. В нек-рых ин-тах была организована ускоренная (3-годичная) подготовка инженеров из числа горных техников. В 1959—63 нек-рые горные вузы были реорганизованы: Пермский и Карагандинский — в политехнические, Московский — в Моск. ин-т радиоэлектроники и горной электромеханики, Харьковский — в Харьковский ин-т горного машиностроения, автоматики и вычислительной техники.

Совр. Г. о. в соответствии с характером горного производства является комплексным и включает основные общеобразовательные и общеинженерные дисциплины механического, энергетического, строительного и других профилей, а также ряд спец. науч. дисциплин соответственно профилю подготовки горного инженера. Г. о. как образование политехническое предусматривает изучение осн. принципов точных, механических, электротехнических, геологических, экономических и собственно горных (технологических) наук. В Г. о. входят осн. знания по радиоэлектронике, автоматике и телемеханике. В Моск. ин-те радиоэлектроники и горной электромеханики организована новая специальность—физика горных пород, с целью подготовки горных инженеров-физиков для работы в н.-и. ин-тах.

Среди студентов горных вузов и ин-тов большинство производственников, направленных по путёвкам горных предприятий и имеющих стаж работы по специальности не менее 2 лет. Срок обучения для них 4 года 10 мес.; для студентов, не имеющих стажа,—5,5 лет. Студенты, имеющие производственный опыт по избранной специальности, до 4-го курса обучаются по очной системе. С 5-го курса они работают на производстве в течение 6—12 мес. и одновременно обучаются по заочной системе, собирая материалы для дипломного проекта. Дипломный проект выполняется по окончании производственной практики. Студенты 1-го курса, не имеющие производственного стажа, в течение первых 12—14 мес. обучаются по заочной системе и работают на производстве, а на след. курсах — так же, как и студенты, имеющие производственный опыт.

В СССР широко развито вечернее и заочное горное образование; в большинстве горных вузов и горных ф-тов политехнич. ин-тов имеются заочные отделения.

Подготовка науч. и пед. кадров осуществляется в системе аспирантуры и стажировки (особенно в Моск. ин-те радиоэлектроники и горной электромеханики, Ленинградском и Днепропетровском горных ин-тах). Н.-и. работы в горных вузах, а также темы дипломных проектов и диссертаций, как правило, связаны с запросами горной пром-сти.

В 1963 подготовка горных инженеров осуществлялась в горных вузах Ленинграда, Днепропетровска, Свердловска, Кемерово; в Криворожском горнорудном ин-те; Моск. ин-те радиоэлектроники и горной электромеханики; Магнитогорском, Северокавказском (в Орджоникидзе), Коммунарском горнометаллургич. ин-тах; Харьковском ин-те горного машиностроения, автоматики и вычислительной техники; Дальневосточном (во Владивостоке), Иркутском, Новочеркасском, Пермском, Томском, Грузинском (в Тбилиси), Донецком, Киевском, Казахском (в Алма-Ате), Карагандинском, Ташкентском, Таллинском, Фрунзенском, Всесоюзном заочном (в Москве), Украинском заочном (в Харькове) политехнич. ин-тах; Красноярском ин-те цветных металлов; Сибирском металлургич. ин-те; Моск. ин-те стали и сплавов; Норильском вечернем индустриальном ин-те; Якутском гос. ун-те и Университете дружбы народов им. Патриса Лумумбы (см. также *Горные институты, Металлургические и горно-металлургические институты*).

Подготовка горных инженеров производится по следующим осн. специальностям: разработка месторождений полезных ископаемых (7 специализаций: существенно разграничена подготовка горных инженеров для подземных и открытых горных разработок), квалификация — горный инженер; строительство горных предприятий (подземных сооружений), квалификация — горный инженер-шахтостроитель; маркшейдерское дело, квалификация — горный инженер-маркшейдер; горная электромеханика (2 специализации), квалификация — горный инженер-электромеханик; горные машины (3 специализации), квалификация—инженер-горный механик; автоматизация и комплексная механизация горной пром-сти (3 специализации), квалификация — горный инженер-электрик; обогащение полезных ископаемых (2 специализации), квалификация — горный инженер-технолог; экономика и организация горной пром-сти, квалификация — горный инженер-экономист.

До 1920 подготовка горных техников в СССР осуществлялась в четырёх горных уч-щах: Екатеринбургском (Свердловском), Барнаульском, Лисичанском (Луганская обл.) и Горловском (Донецкая обл.); в 1963 — более чем в 70 средних технич. уч. заведениях, в т. ч. в горных, горнометаллургических, горномашиностроительных, горномеханических, горностроительных, горнохимических, горнокерамич. техникумах, а также в политехникумах, индустриальных, металлургических и других техникумах, в основном по тем же специальностям, что и в горных вузах (см. также *Горнопромышленные училища и школы, Горнотехническое училище*).

Рус. система высшего и среднего Г. о. получила мировое признание. Всемирной известностью пользуются русские учёные-горняки, создавшие научные школы: проф. Б. В. Бокий, проф. М. М. Протодьяконов, проф. И. А. Тиме, чл.-корр. АН СССР М. М. Фёдоров, чл.-корр. АН СССР А. С. Ильичёв, акад. А. А. Скочинский, акад. А. М. Терпигорев, акад. А. П. Герман, проф. Е. Ф. Шешко, акад. Л. Д. Шевяков, акад. Н. В. Мельников, чл.-корр. АН СССР А. О. Спиваковский и др.

В социалистич. странах Г. о. аналогично Г. о. в СССР. Крупнейшие горные вузы и ф-ты в социалистич. странах: в ГДР — Фрейбергская горная академия и горная школа (Цвиккау); в Польше — Краковская горнометаллургич. академия, горное отделение в Силезском политехникуме (Катовице), горное отделение в политехнич. ин-те (Гливице); в Чехословакии — Высшая горная школа (Острава); в Румынии — горный ин-т (Петрошани); в Болгарии — горногеологич. ин-т (София); в КНР — Пекинский горный ин-т; в ДРВ — горный ф-т в составе политехнич. ин-та (Ханой); на Кубе — горногеологическое отделение при ун-те (Сантьяго).

В капиталистич. странах Г. о. по своей направленности неоднородно. В большинстве этих стран самостоятельных горных вузов нет: горные школы или колледжи входят в состав ун-тов. Горные вузы и ф-ты в капиталистич. странах: в ФРГ — горные академии в Клаустале, Ахене, горная школа в Бохуме; в Зап. Берлине — горная академия; во Франции — высшие горные школы в Париже, Сент-Этьенне, Нанси; в Англии — Королевская горная школа при Лондонском ун-те, горные ф-ты при Бирмингемском ун-те и ун-те в Лидсе; в Индии — горные ин-ты в Каткагудиуме и Гудуре; горные отделения колледжей при Индийском и Османском ун-тах, Бенгальском инженерном колледже (Калькутта), технологич. ин-те в Кхарагпуре, инженерном и технологич. колледже в Райпуре и др. В США: школы горного дела и металлургии при Колумбийском, Миссурийском ун-тах; школа горного дела при Пенсильванском ун-те; Колорадская горная школа и др.

Лит.: Пугач И. М., Горнотехническое образование в СССР, «Уголь», 1947, № 11, с. 27—32; Брылов С. А., Подготовка горных инженеров, «Горный журнал», 1950, № 10, с. 3—4; Кончев С. К., К истории развития горнотехнического образования в России, в сб.: Научные труды по вопросам горного дела, № 16, 1955, с. 23—43; его же, К истории организации Московской горной академии, там же, с. 45—56; Носик Е. И., Кадры угольной промышленности, «Уголь Украины», 1957, № 12, с. 11—14; Фаерман Е. М., Развитие сети горных научных институтов, в кн.: Советская горная наука. 1917—1957, М., 1957, с. 37—59; Емельянов В. С., О науке и жизни, «Наука и жизнь», 1963, № 4, с. 32—34. *В. В. Ржевский, И. Г. Трупак.* Москва.

ГОРНОЗАВО́ДСКИЕ ШКО́ЛЫ — учебные заведения при горных заводах в России 18—19 вв., готовившие квалифицированных рабочих и техников горной промышленности. Положили начало развитию проф.-технич. образования в России. Появление Г. ш. связано с широко развернувшимся в нач. 18 в. строительством горных предприятий. Подготовка квалифицированных рабочих первоначально (в 1-й четверти 18 в.) проводилась на Олонецких заводах, откуда вызывались на Урал мастера. В 1721 по инициативе рус. учёного и гос. деятеля В. Н. Татищева (управляющего уральскими горными заводами) открылись первые Г. ш. Урала — на Кунгурском, Алапаевском и Уктусском заводах. В 1724 учреждена была Екатеринбургская школа повышенного типа. К 1737 Г. ш. существовали на Урале уже при всех крупных казённых заводах. Г. ш. сочетали элементарную общеобразовательную подготовку с производственным обучением и были передовыми уч. заведениями своего времени. Занятия в них регламентировались разработанными Татищевым положениями и инструкциями. Инструкция под названием «Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать» (9 ноября 1736) устанавливала тесную связь между теоретич. дисциплинами и практикой, правила первоначального производственного обучения и приобретения первых технич. навыков под руководством мастеров-специалистов. В Г. ш. принимались дети «нижних чинов и рабочих людей» горного ведомства в возрасте от 7 лет.

Система заводских школ включала 4 основных типа: 1) начальную (словесную) школу, в к-рой преподавались грамота, чтение, письмо, пение; 2) арифметическую: гл. разделы арифметики и геометрии, тригонометрия, черчение и нек-рые теоретич. основы горнозаводского дела; 3) немецкую (в Екатеринбурге), где изучение нем. языка связывалось с физикой, механикой, техникой, и 4) латинскую (в Екатеринбурге; для детей высшего технич. персонала, высшего духовенства и иностранных специалистов). Последние 2 типа школ просуществовали недолго.

Для изучения практики горного дела уч-ся направляли на завод, на специально отведённые штатные ученич. места. Они работали под руководством механиков, шихтмейстеров, межевщиков и получали жалованье. Особо одарённые ученики прикомандировывались к гл. механикам и межевщикам. Для уч-ся Г. ш. была установлена спец. форма одежды, они обеспечивались уч. принадлежностями. С 1847 существовали 2 типа Г. ш.— школы при заводах и окружные уч-ща, создаваемые при каждом горнозаводском округе. В окружные уч-ща принимались лучшие выпускники заводских школ. В 1852 Екатеринбургская школа была реорганизована в Уральское горное уч-ще, выпускавшее помощников инженеров. Деятельность уч. заведений горной пром-сти была регламентирована «Положением об учебных заведениях уральских горных заводов». На протяжении ряда лет Г. ш. обеспечивали технич. кадрами не только предприятия Урала, но и горнометаллургич. пром-сть России. Упадок горной пром-сти Урала отразился и на Г. ш. В 1879 заводские школы были переданы Мин-ву просвещения и преобразованы в 2-классные начальные и городские уч-ща.

По типу уральских школ создавались и Г. ш. на Алтае. В 1753 канцелярия Колывано-Воскресенского начальства «определила учредить» Г. ш. в Барнауле. Вслед за Барнаульской были открыты Г. ш. при Змеиногорском руднике, Павловском, Сузунском и Томском заводах.

Лит.: Нечаев Н. В., Горнозаводские школы Урала. (К истории проф.-технич. образования в России), М., 1956; Смолин А. В., Из истории горно-технич. образования..., в кн.: Труды научной конференции... (Кемеровский гос. пед. ин-т), Кемерово, 1957. *А. К. Петров.* Москва.

ГОРНОПРОМЫ́ШЛЕННЫЕ УЧИ́ЛИЩА И ШКО́ЛЫ — учебные заведения системы профессионально-технического образования, готовили квалифицированных рабочих для угольной и горнорудной промышленности СССР. Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 октября 1940 для подготовки квалифицированных рабочих-горняков были организованы ремесленные уч-ща с 2-годичным сроком обучения, а для подготовки рабочих массовых профессий — школы ФЗО с 6-месячным сроком обучения. Постановлением Совета Министров СССР от 10 июня 1949 ремесленные уч-ща и школы ФЗО, подготавливающие молодых рабочих для угольной пром-сти, преобразованы в горнопром. училища со сроком обучения 2 года и горнопром. школы со сроком обучения 6 месяцев. С 1953 в горнопром. школах был установлен 10-месячный срок обучения.

В Г. у. и ш. принималась молодёжь с образованием не менее 7 классов ср. школы в возрасте не моложе 16—17 лет. Обучение в Г. у. и ш. бесплатное; в период обучения уч-ся находились на гос. обеспечении (получали питание, обмундирование, общежитие). За работу в шахтах при прохождении производственного обучения уч-ся выплачивалась в установленном порядке заработная плата. По окончании обучения уч-ся сдавали выпускной экзамен, получали аттестат об окончании уч-ща или школы с указанием профессии и квалификации и направлялись на работу на шахты и рудники.

У Г. у. и ш. имелись учебно-производственные мастерские и полигоны, уч. кабинеты, лаборатории, уч. участки, лавы, забои в шахтах.

В училищах подготавливались квалифицированные рабочие по профессиям: машинисты горнодобывающих и горнопроходческих машин и механизмов, машинисты угольных комбайнов, врубовых и врубово-погрузочных машин, горнорабочие очистных забоев, проходчики вертикальных стволов, электрослесари шахтные, электрослесари с обслуживанием автоматики и др.; в горнопром. школах — забойщики, проходчики-гидромониторщики, крепильщики, помощники машинистов экскаваторов, машинисты электровозов и мотовозов, машинисты углесосных установок, сепараторщики, флотаторщики, мойщики, дозировщики, операторы пульта управления, центрифуговщики и др.

В соответствии с законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) Г. у. и ш. наряду с другими уч. заведениями системы трудовых резервов преобразованы в дневные и вечерние специализированные городские *профессионально-технические училища*.

А. Ф. Бордадым. Москва.

ГОРНОТЕХНИ́ЧЕСКОЕ УЧИ́ЛИЩЕ — специальное учебное заведение системы профессионально-технического образования, готовящее горных техников по специальностям: разработка угольных месторождений, горная электромеханика и шахтное строительство.

В 1949 были созданы первые Г. у. в основных угольных районах страны (Донбасс, Кузбасс, Мосбасс, Караганда, Урал и Приморье). В 1955 было 13 Г. у. (4100 уч-ся).

В связи с широким развитием сети горных техникумов, а также на основании закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) Г. у. реорганизованы в городские проф.-технич. училища. На 1 января 1964 в СССР имелось только одно Г. у.— Скуратовское (в Тульской обл.), ведущее подготовку горных техников по специальности горная электромеханика.

Срок обучения в Г. у. 7 лет. Уч-ся за период обучения получают общее ср. образование и специальное горнотехническое в объёме программы горных техникумов. Принимаются мальчики, преимущественно осиротевшие дети шахтёров, а также дети работников угольной пром-сти (инвалидов труда и почётных шахтёров) в возрасте 12—14 лет, имеющие образование в объёме 4—5 классов общеобразовательной школы. В период обучения уч-ся находятся на полном гос. обеспечении.

ГО́РНЫЕ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие учебные заведения, готовящие инженерные кадры для горнодобывающей промышленности и геологоразведочного дела. Специалистов горной пром-сти готовят также горные ф-ты *металлургических и горнометаллургических институтов* и политехнич. ин-тов (см. *Политехнические и индустриальные институты*).

В СССР в 1963 было семь Г. и.: Днепропетровский им. Артёма (осн. в 1899), Кемеровский (осн. в 1950), Криворожский горнорудный (осн. в 1922), Ленинградский им. Г. В. Плеханова (старейший вуз страны — осн. в 1773), Свердловский им. В. В. Вахрушева (осн. в 1916), а также Московский ин-т радиоэлектроники и горной электромеханики (реорганизован из Московского Г. и., основанного в 1919) и Харьковский ин-т горного машиностроения, автоматики и вычислительной техники (реорганизован в 1962 из Харьковского Г. и., основанного в 1947).

В Днепропетровском, Ленинградском, Московском и Свердловском ин-тах имеются заочные ф-ты. Вечерние ф-ты есть во всех Г. и. Кроме того, Днепропетровский ин-т имеет общетехнич. ф-т в Красноармейске, Криворожский — вечернее отделение в г. Марганце, Ленинградский — вечернее отделение в Кировске и Мончегорске и филиал ин-та в Воркуте, Свердловский — вечернее отделение в Верхней Пышме, Харьковский — вечернее отделение и общетехнич. ф-т в Кадиевке и общетехнич. ф-ты в Белгороде и Конотопе.

При всех Г. и. организована аспирантура. Право приёма к защите докторских и кандидатских диссертаций предоставлено Днепропетровскому, Ленинградскому, Московскому и Свердловскому ин-там, кандидатских диссертаций — Харьковскому. Срок обучения в Г. и.— 5—6 лет.

По окончании обучения студенты защищают дипломный проект и получают квалификацию горного инженера, горного инженера-маркшейдера, горного инженера-шахтостроителя, горного инженера-технолога, горного инженера-геофизика, горного инженера-геолога, горного инженера-гидрогеолога, горного инженера-электромеханика, инженера-горного механика, горного инженера-электромеханика по автоматизации.

ГОРОДСКИЕ ШКО́ЛЫ — начальные школы в средние века в городах Западной Европы. Образовались при слиянии *гильдейских школ* с *цеховыми школами*. Содержались городскими самоуправлениями (магистратами, поэтому наз. также магистратскими).

ГОРОДСКО́Е УЧИ́ЛИЩЕ — в дореволюционной России и некоторых зарубежных странах учебное заведение повышенного типа для детей мелкой городской буржуазии и служащих. Первые Г. у. возникли в Германии в конце 17 в. (см. *Бюргерские школы*). В России мужские Г. у. были преобразованы из *уездных училищ* по положению от 31 мая 1872 с целью дать детям ремесленников, мелких служащих и торговцев повышенное нач. образование и нек-рые прикладные знания. В Г. у. принимались дети не младше семилетнего возраста. В течение 6 лет они обучались «закону божьему», чтению и письму, рус. языку и церковнославянскому чтению, арифметике, практич. геометрии, географии и отечественной истории, необходимым сведениям из всеобщей истории и географии, из естественной истории и физики, черчению, рисованию, гимнастике. Уч-ся получали также нек-рые прикладные знания, овладевали ремёслами (работы по дереву и металлу по системе, разработанной для Г. у. Петербургским учит. ин-том). Г. у. могли быть 1-классными, 2-, 3- и 4-классными.

В 2-классных Г. у. продолжительность курса 1-го класса была 4 года, а 2-го — 2 года. В 3- и 4-классных— курс 1-го и 2-го классов продолжался по 2 года, а 3-го и 4-го по одному году. Преподавание было классным, на каждый класс полагался один учитель. Со временем у старших учеников классное преподавание было заменено предметным. Попечитель уч. округа по представлению инспектора нар. училищ назначал одного из учителей заведующим, в 3- и 4-классных Г. у. он назывался учитель-инспектор. Все учителя составляли пед. совет.

Обучение в Г. у. было платным, размер платы устанавливался инспектором нар. училищ в соответствии с местными условиями и утверждался попечителем уч. округа. Права выпускников Г. у. на продолжение образования были ограничены. Они могли поступить в низшие проф. школы или на 1- и 2-годичные пед. курсы, существовавшие при нек-рых Г. у. Курсы давали право преподавать в нач. уч-щах и возможность поступления в учит. ин-т. Особенность устройства Г. у. и ограниченные права, к-рые они предоставляли своим ученикам, объяснялись стремлением царизма не допускать «простой люд» в ср. уч. заведения, предназначенные гл. обр. для детей дворян и чиновников. В системе школьного образования Г. у. были изолированными уч. заведениями. Младшие отделения Г. у., дублировавшие нач. уч-ща, не пользовались популярностью и к нач. 20 в. постепенно закрывались. В 1912 Г. у. были преобразованы в высшие нач. уч-ща. *М. Ф. Шабаева.* Москва.

ГОРОДСКО́Й ОТДЕ́Л НАРО́ДНОГО ОБРАЗОВА́НИЯ (Гороно) — см. *Отдел народного образования*.

ГОРО́ХОВ, Василий Михайлович [2(14).III.1891—7.X.1960]— советский педагог, доктор педагогических наук, профессор. В 1922 окончил философско-пед. отделение Иркутского гос. ун-та. Пед. деятельность начал в 1911 учителем сельского начального 2-классного училища в Казанской губ. С 1930 вёл науч.-пед. работу в высшей школе. Заведовал кафедрой педагогики и психологии Казанского гос. пед. ин-та. Г. разрабатывал проблемы истории педагогики, в частности истории школы в Татарии, а также проблемы политехнич. образования и семейного воспитания.

Соч.: Реакционная школьная политика царизма в отношении татар Поволжья, Казань, 1941; Трудовое воспитание в Кураловском детском доме в условиях военного времени, Казань, 1943; Школьное образование среди татар Поволжья в XIX и в начале XX века, Казань, 1947; Русско-татарский терминологический словарь по психологии и педагогике, Казань, 1950; Развитие народного образования в ТАССР, Казань, 1958 (совм. с др.).

ГО́РСКИЕ ШКО́ЛЫ — возникли в России в 19 в. для обучения детей национальных меньшинств Северного Кавказа в целях русификации коренного населения. Созданы по уставу Мин-ва просвещения от 20 октября 1859. Преподавание в Г. ш. велось на рус. яз. Преимущественным правом поступления пользовались дети зажиточной горской знати, для к-рых при школе открывались пансионаты. Г. ш. были двух типов — начальные и окружные. Программы обучения в них приближались к программам начальных уездных училищ.

В нач. Г. ш. изучались рус. язык, арифметика, основы географии, коран — для мусульман и «закон божий» — для православных. В программу окружных Г. ш., кроме этого, входили рус. грамматика, нач. алгебра и геометрия, всеобщая и рус. история, география, рисование. Окончившие нач. Г. ш. могли поступать во 2-й класс гимназии, а окружную — в 4-й класс без экзаменов. Первые нач. Г. ш. были открыты в Грозном, Усть-Лабе и Сухумкале, а окружные — во Владикавказе, Темир-Хан-Шуре и Нальчике. При Г. ш. в Нальчике в 1875—1878 существовало нед. отделение, куда принимались лучшие выпускники окружных Г. ш. На этом отделении, кроме общеобразовательных предметов, преподавалась педагогика, дидактика, методика изучения рус. языка, арифметики, письма. Владикавказская окружная Г. ш. в 1868 была реорганизована в реальную прогимназию с горским пансионом. На базе Нальчикской Г. ш. в 1909 открылось Кабардинское реальное училище. После Вел. Окт. социалистич. революции все Г. ш. были преобразованы в обычные школы.

ГОРЬКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т ИМЕНИ Н. И. ЛОБАЧЕ́ВСКОГО — высшее учебное заведение, готовящее научные и педагогические кадры. Основан в Нижнем Новгороде в 1918 в составе математич., механич., горнотехнич., электротехнич., инженерно-строительного, химич., агрономич., биологич., профессионального (профсоюзного) и рабоче-энциклопедич. ф-тов. В 1919 были открыты ф-ты: историко-филологический (существовал с перерывом до 1930), в 1920 — мед., в 1926 — пед. (на базе Нижегородского пед. ин-та). В 1930 Г. у. был реорганизован в ряд ин-тов: механико-машиностроительный, химико-технологич., инженерно-строительный, сельскохозяйственный, мед. и пед. В 1931 ун-т восстановлен в составе 3 ф-тов: физико-математического, биологического и химического. В 1945 в ун-те открыт радиофизич. ф-т, в 1946 — историко-филологический, в 1958/59 — механико-математический. С 1932 ун-т называется Горьковским. В 1956 ему присвоено имя Н. И. Лобачевского. В Г. у. работали и работают: историк-медиевист С. И. Архангельский, физики А. А. Андронов, В. Л. Гинзбург, кристаллограф Н. В. Белов, химик-органик Г. А. Разуваев, агробиолог А. Н. Мельниченко и др.

Ф-ты (1963/64 уч. г.): радиофизический, механико-математический, физический, химический, биологический, историко-филологический, пром.-экономический. Имеются вечернее и заочное отделения, аспирантура. При ун-те — ботанич. сад, биологич. станция. Фундаментальная б-ка (400 тыс. единиц хранения).

В 1962/63 уч. г. в ун-те обучалось ок. 6 тыс. студентов, работало 449 преподавателей, из них 191 с учёной степенью или званием.

Ун-т издаёт «Учёные записки», журнал «Радиофизика» (известия высших уч. заведений, с 1958) и «Труды по химии и химической технологии» (с 1961), труды и монографии.

ГОСУДА́РСТВЕННЫЙ КОМИТЕ́Т ПО ПРОФЕССИОНА́ЛЬНО-ТЕХНИ́ЧЕСКОМУ ОБРАЗОВА́НИЮ при Госплане СССР — государственный орган; создан на основании постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 11 июля 1959 «Об улучшении руководства профессионально-техническим образованием в СССР» взамен Главного управления трудовых резервов при Совете Министров СССР. До 1963 назывался Гос. Комитет Совета Министров СССР по проф.-технич. образованию.

Гос. комитет оказывает методич. помощь союзным республикам в организации и совершенствовании уч. процесса в проф.-технич. уч-щах и в подготовке квалифицированных рабочих непосредственно на предприятиях, изучает состояние проф.-технич. образования и разрабатывает мероприятия по дальнейшему его улучшению. С участием союзных республик комитет составляет уч. программы, обеспечивает издание учебников, изготовление учебных и наглядных пособий для всех видов проф.-технич. образования; разрабатывает типовые нормы материального обеспечения уч-ся, оснащения оборудованием, инструментом и инвентарём учебно-производственных мастерских, лабораторий и кабинетов проф.-технич. уч. заведений; утверждает по согласованию с Гос. комитетами по вопросам труда и заработной платы и Советами Министров союзных республик перечень профессий, по к-рым осуществляется подготовка квалифицированных рабочих в проф.-технич. училищах, ср. школах с производственным обучением и непосредственно на предприятиях.

По согласованию с Советами Министров союзных республик комитет утверждает задания по подготовке квалифицированных рабочих по профессиям для других союзных республик, а также предприятий и организаций союзного подчинения; проводит изучение, науч. обобщение и распространение отечественного и зарубежного опыта; осуществляет внешние связи в области проф.-технич. образования.

В ведении комитета находятся: журналы «Профессионально-техническое образование» и «Знание—сила», Центральный учебно-методич. кабинет, Всесоюзный трест учебно-наглядных пособий с его производственными предприятиями и павильон «Трудовые резервы» Выставки достижений нар. х-ва СССР.

А. Ф. Бордадым. Москва.

ГОСУДА́РСТВЕННЫЙ УЧЁНЫЙ СОВЕ́Т (ГУС) — руководящий научно-методический центр Наркомпроса РСФСР. Организован в 1919. В его составе были научно-политич., научно-технич., научно-пед. и другие секции. Научно-пед. секцию, созданную в 1921, возглавляла Н. К. Крупская, активными деятелями секции были П. П. *Блонский*, С. Т. *Шацкий*, А. Г. *Калашников*, Б. П. *Есипов* и др. Её теоретич. органом являлся журн. «На путях к новой школе». ГУС утверждал уч. планы, программы и уч. пособия для начальной, средней и высшей школы. На заседаниях его президиума и секций решались важнейшие вопросы строительства сов. трудовой школы, политехнич. обучения, пед. образования и др. ГУС утверждал преподавателей вузов в звании профессора.

В связи с созданием Комитета по высшей технич. школе (пост. ЦИК СССР от 19 сент. 1932) ГУС был упразднён и его функции перешли к учебно-методич. совету Наркомпроса РСФСР, Учёному методич. совету и экспертным комиссиям Комитета по делам высшей школы.

«ГОТО́В К ТРУДУ́ И ОБОРО́НЕ СССР» (ГТО) — всесоюзный физкультурный комплекс. Цель ГТО — способствовать укреплению здоровья, всестороннему физич. развитию сов. людей и успешной их подготовке к трудовой деятельности и защите Родины. Впервые ГТО был введён по решению Высшего совета физич. культуры от 11 марта 1931 по инициативе ВЛКСМ. В 1932 в комплекс была включена II ступень, а в 1934 — начальная ступень «*Будь готов к труду и обороне*». Начальная ступень — БГТО — предназначена для подростков 14—15 лет, I ступень — для юношей и девушек 16—18 лет, II ступень — для взрослых с 19 лет. Содержание комплекса ГТО и его нормы составляют основу программ *физического воспитания*, физич. подготовки и спортивной тренировки в школе, вузе, армии, добровольных спортивных об-вах и основу их нормативных требований.



Каждая ступень имеет две оценки для сдачи норм — «сдано» и «отлично».

Комплекс ГТО по всем трём ступеням

По БГТО	По I ступени	По II ступени
Утренняя гигиенич. гимнастика	То же	То же или физкультурная пауза
Лазание по канату или шесту	Для девочек: То же или подтягивание на перекладине в висе лёжа Для юношей: переход из виса в упор	Для женщин: поднимание и опускание туловища в положении лёжа Для мужчин: подтягивание
Бег 60 м	Бег 100 м	То же
Прыжки в длину или в высоту	То же	То же
Метание: девочки — теннисного мяча, мальчики — гранаты	Метание гранаты, или диска, или копья или толкание ядра	То же
Плавание 50 м без учёта времени или с учётом времени	То же на 100 м	То же
Лыжные гонки: девочки на 2 км, мальчики на 3 км	То же: девушки на 3 км, юноши на 5 км	То же: женщины на 3 км, мужчины на 10 км
Или в бесснежных районах		
Кросс: девочки 300 м, мальчики 500 м	Марш-бросок: девушки на 5 км, юноши на 8 км или Велогонка: девушки на 10 км, юноши на 20 км	Марш-бросок: женщины на 5 км, мужчины на 10 км или Велогонка: женщины на 10 км, мужчины на 25 км
Туризм	Кросс: девушки на 500 м, юноши на 800 м	Бег: женщины на 500 м, мужчины на 1500 м или Кросс: женщины на 800 м, мужчины на 3000 м
Для юношей: стрельба из малокалиберной винтовки		Для мужчин: То же
Дополнительно для оценки «отлично» необходимо иметь юношеский разряд по одному из видов спорта		То же — III спортивного разряда
Для юношей: знание мотора или наличие прав вождения мотоцикла, мотороллера, трактора, управление парусным судном, альпинизм		Для мужчин: То же и наличие водительских прав

Для женщин старше 36 и мужчин старше 46 лет установлены облегчённые нормативы.

Сдача каждого вида испытаний (за исключением утренней гигиенич. гимнастики, спортивного разряда и прикладной подготовки) оценивается в очках по спец. таблицам. За выполнение исходных результатов засчитывается 1 очко. Норма не считается выполненной, если результат хуже исходного.

Чтобы получить значки комплекса ГТО, необходимо набрать определённое количество очков.

Нормы комплекса ГТО сдаются в процессе соревнований. К сдаче норм допускаются лица, прошедшие предварительную подготовку и мед. осмотр (см. *Врачебный контроль*).

М. И. Стаикин. Москва.

ГРА́БОРОВ, Алексей Николаевич (март 1885 — 1949) — русский педагог-дефектолог, доктор педагогических наук, один из основателей советской *олигофренопедагогики*. В 1908—12 — студент Психоневрологич. ин-та в Петербурге, где под руководством В. М. *Бехтерева*, П. Ф. *Лесгафта*, А. Ф. *Лазурского* получил дефектологич. образование и стал работать в одной из первых спец. школ для умственно отсталых детей. После Вел. Окт. социалистич. революции Г. развернул активную организационную и научно-пед. деятельность по созданию гос. системы учреждений для воспитания и обучения умственно отсталых детей. При его непосредственном участии были созданы первые положения и программно-методич. указания для *вспомогательных школ* и спец. детских домов. Г.— активный участник и организатор ряда съездов по охране детства, по обучению и воспитанию умственно отсталых детей. Вёл преподавательскую работу — до 1938 в Ленинграде, с 1938 — в Москве.

В 30-х гг. Г. создал и широко пропагандировал систему воспитания у детей-олигофренов «сенсомоторной культуры» (воспитания и коррекции недостатков деятельности органов чувств и произвольных движений). Эту систему Г. строил на основе широкого использования ручного труда. Ручной труд в системе Г. выступал и как предмет изучения, и как метод обучения по всем предметам школьного образования. Г. подверг критике биологизаторские основы т. н. *лечебной педагогики* и выдвинул идею общности целей и дидактич. принципов обучения нормального и аномального ребёнка, вместе с тем он попытался раскрыть специфику применения общих дидактич. принципов в условиях обучения и воспитания умственно отсталых детей. Ряд ценных положений разработал Г. в отношении принципов наглядности и индивидуального подхода в обучении умственно отсталых детей.

Соч.: Вспомогательная школа, М.—П., 1923; Что такое умственно отсталые дети и какая школа им необходима, Л., 1924; Дефектология. Учебник для педвузов, Х., 1925; Основные моменты коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе, в сб.: Новые пути в дефектологии, М., 1935; Олигофренопедагогика, М., 1941 (совм. с Н. Ф. Кузьминой и Ф. М. Новик); Очерки по олигофренопедагогике, М., 1961

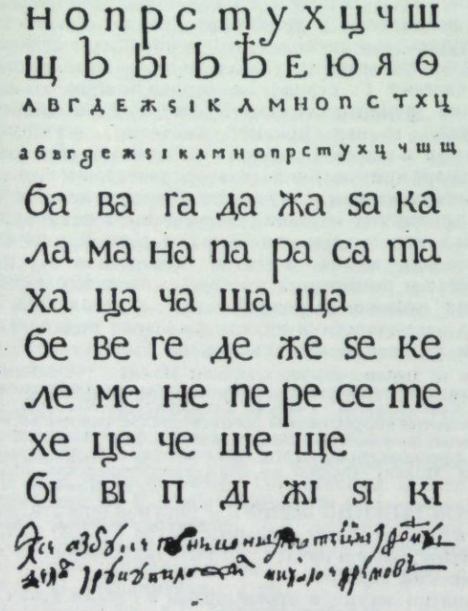
Г. М. Дульнев. Москва.

ГРАЖДА́НСКИЙ ШРИФТ — рисунок шрифта, введённый в России после реформы Петра I (1708) для изданий гражданской печати. До 1708 использовался старославянский шрифт.

Развитие науки и просвещения в России к нач. 18 в. потребовало более простой и доступной для широких кругов населения азбуки. Поэтому Петром I была проведена реформа старославянского шрифта — упрощены азбука и правописание, изменена графика шрифта. К этому времени из 41 буквы старославянской азбуки нек-рые оказались излишними. 9 таких букв Пётр I исключил в первоначальном варианте новой азбуки: 6 букв, дублирующих одни и те же звуки,— «иже» и «ижица» (вместо этих букв была оставлена «І»), «земля» (осталась «зело»), «омега» (осталась «он»), «ук» (осталась «у»), «ферт» (осталась «фита»); 2 греческих сочетания «кси» и «пси», а также букву, обозначающую предлог «от» («омега» с надбуквенным знаком «т»). Однако в окончательной редакции азбуки (1710) были исключены только 3 буквы: «от», «омега» и «пси». Кроме того, были введены начертания букв: вместо йотованной «Е» — буква «Е» лат. начертания; вместо йотованной «А» — буква «Я», к-рая уже применялась в моск. письме конца 17 в., и оборотная «Э», нужная прежде всего для передачи в словах начального «Э» без предшествующего «йота». Значительно упростилось правописание, т. к. были исключены «силы» и «титлы» — знаки ударений и сокращений. Обозначение чисел буквами, затруднявшее арифметич. действия, было упрощено введением арабских цифр. Кроме того, вскоре после утверждения новой азбуки перестали пользоваться буквами «зело» и «ук» (вместо них применялись «земля» и «у»). Г. ш., утверждённый Петром I, про-

существовал в основном до 1735, когда согласно постановлению Академии наук были исключены из азбуки буквы «пси» и «ижица» и введена буква «й»; в 1738 была исключена «ї» и оставлена «і» (она применялась перед гласными, а «и» — во всех остальных случаях). В 1758 была восстановлена «ижица» в отдельных иностранных словах и введено сочетание букв для йотованного «о».

Несмотря на то, что ещё В. К. Тредиаковский (1703—69) предлагал изъять из рус. азбуки лишние буквы, в частности «фиту», одну из двух «и» и «ять», эти буквы оставались в азбуке вплоть до Вел. Окт. революции.



Один из пяти оттисков азбуки словолитца М. Ефремова с его собственноручной надписью (1707).

Документы Московской синодальной типографии 1707—09 и сходство графики Г. ш. с моск. письмом конца 17 и нач. 18 вв. опровергли ранее существовавшее мнение, выдвинутое Тредиаковским, о том, что Г. ш. был построен исключительно на основе лат. шрифта. Г. ш. был создан на основе новых видов рус. письма, появившихся в конце 17 в. и распространившихся в 18 в., а также на основе печатного шрифта лат. «антиквы». Заглавие Азбуки, утверждённой Петром I 29 янв. 1710, — «Изображение древних и новых писмен славенских печатных и рукописных»—указывает на связь Г. ш. с рукописным шрифтом. Оригиналы рисунков букв Г. ш. делал «чертёжник и рисовальщик» Куленбах, а эскизы букв — сам Пётр; литеры изготавливались в Амстердаме и Москве. Книга петровского времени, набранная новым шрифтом, приобрела в полной мере светский образ. Первой такой книгой была «Геометрия славенски землемерие» (1708). Старославянский шрифт (кирилловский полуустав) остался в церковных книгах, получив название «церковного» или «церковнославянского».

«Введение русской гражданской азбуки обозначало упадок церковно-книжной культуры средневековья, утрату церковнославянским языком господствующего положения в структуре русского литературного языка

и вместе с тем намечало пути дальнейшей борьбы за создание на народной основе национально-русского литературного языка» (Виноградов В. В., Очерки по истории русского литературного языка XVII—XIX вв., 1938, стр. 80).

ГРАЖДА́НСКОГО ВОЗДУ́ШНОГО ФЛО́ТА ИНСТИТУ́ТЫ — высшие учебные заведения, готовящие инженеров для работы в области технической эксплуатации самолётов Гражданского воздушного флота (ГВФ), их двигателей, авиационных приборов, электро- и радиооборудования самолётов и наземных радиосредств самолётовождения и посадки.

По этим профилям инженеров выпускают также нек-рые *авиационные институты* и Иркутский политехнич. ин-т.

В СССР в 1963 было 3 вуза ГВФ: в Киеве, Риге и высшее авиационное училище в Ленинграде. Киевский ин-т ГВФ организован в 1933. Имеет дневное, вечернее и заочное отделения, филиал по заочному обучению в Москве, учебно-консультационные пункты в городах, где расположены крупные аэропорты Гражданского воздушного флота, аспирантуру, предоставлено право приёма к защите кандидатских и докторских диссертаций. Рижский институт инженеров ГВФ им. Ленинского Комсомола организован в 1960. Имеется аспирантура. Срок обучения ок. 5,5 лет. По окончании обучения студенты защищают дипломные проекты и получают квалификацию инженера-механика, инженера-электрика или радиоинженера.

Высшее авиационное училище ГВФ в Ленинграде основано в 1955. Готовит инженерные кадры по специальности — эксплуатация воздушного транспорта. При уч-ще имеется заочное отделение. Принимаются только лица, имеющие большой стаж работы по специальности. Срок обучения 4 года. Защитившие дипломный проект или дипломную работу получают квалификацию инженера-пилота, инженера-штурмана или инженера по эксплуатации воздушного транспорта.

ГРАМЗА́ПИСЬ, граммофонная запись (от греч. γράμμα — запись и φωνή — звук), — одно из технических средств в учебной и воспитательной работе. Г. развивает у уч-ся устойчивость внимания, слуховую память, воображение, формирует навыки наблюдения за словом, воспитывает эстетич. вкус.

Г. (как обычные пластинки, так и долгоиграющие и стереофонические) может быть использована в дет. садах, на уроках в нач. школе (нар. песни, сказки, басни И. А. Крылова, рассказы Л. Н. Толстого и А. П. Чехова, стихотворения для детей В. Маяковского, фортепьянные пьесы П. И. Чайковского и др.), на уроках истории и обществоведения (историч. и революционные песни, политич. лирика, фрагменты из спектаклей, документальные записи), на уроках зоологии (напр., серии «Голоса птиц в природе»), на уроках пения и физкультуры (муз. записи и спец. записи «Гимнастика до занятий» — три серии), во внеклассной работе, на лекциях и практич. занятиях в пед. ин-тах и училищах. Особенно важно широко и систематически использовать Г. в преподавании лит-ры, а также рус. и иностранных языков.

Грамзапись в преподавании литературы. Г. помогает учителю сделать изучение лит-ры более живым, наглядным, эмоциональным; повышает интерес уч-ся к художественной лит-ре, к фонетике и стилистике; воспитывает эстетич. восприятие художественного слова. Г. позволяет учителю познакомить школьников с лит. и муз. произведениями в исполнении выдающихся мастеров иск-ва и авторов, со спектаклями ведущих драматич. и оперных театров страны, совершить заочные экскурсии в Ясную Поляну, Музей-квартиру А. С. Пушкина и другие лит. и мемориальные музеи.

Г. используется на различных этапах работы над лит. произведением. Напр., «Легенда о Данко» и «Песня о Буревестнике» в исполнении Н. Мордвинова или В. Яхонтова могут прозвучать в начале урока, посвящённого революционному романтизму Горького. Г. может звучать неоднократно и в ходе самого урока. Так, обзорные лекции по теме «Литература первого периода русского освободительного движения» могут сопровождаться прослушиванием песен и романсов на слова рус. поэтов 1-й пол. 19 в. Иногда прослушиванием Г. завершается изучение той или иной темы, напр. на заключительном уроке по теме «В. Маяковский»—фрагменты из «Патетической оратории» Г. Свиридова.

Г. используется в работе над выразительным чтением и культурой речи уч-ся (конечно, не как образец для слепого подражания мастеру-чтецу). Слушая Г., уч-ся отмечают в тексте логич. ударения, интонации, запоминают произношение «трудных» слов, усваивают правила орфоэпии. Голос мастера-чтеца передаёт чувства и настроения, основные черты характера и мотивы поведения героев, их взаимоотношения; он доносит до



слушателей не только содержание лит. произведений, но и всё многообразие элементов художеств. лит-ры. Анализируя чтение мастера художественного слова, уч-ся научатся самостоятельно аргументированно оценивать мастерство исполнения. Трактовка одного и того же произведения разными чтецами открывает перед слушателями его новые стороны, интонационное богатство рус. речи. Уч-ся смогут сопоставить исполнение басен Крылова И. Москвиным, И. Ильинским, А. Грибовым; чтение глав романа «Евгений Онегин»— В. Аксёновым и К. Вахтеровым, глав из «Мёртвых душ» —А. Грибовым и В. Топорковым, фрагментов из «Войны и мира» — Д. Журавлёвым, Д. Орловым и А. Шварцем; трактовку образа Чацкого — В. Качаловым и М. Царёвым; стихотворений В. Маяковского — В. Яхонтовым, Д. Журавлёвым, И. Ильинским и др. В процессе такой работы у ребят вырабатываются навыки выразительного чтения, стремление к своей манере исполнения, а не слепому подражанию мастеру. После прослушивания Г. надо дать уч-ся возможность осмыслить текст, пофантазировать, поспорить и только потом начинать беседу. По прослушанным записям можно проводить письменные работы: изложения и сочинения, посвящённые не только анализу самого произведения, но и его исполнению (в этих работах, как правило, меньше фактич. ошибок, трафаретных характеристик, языковых штампов).

Нек-рые лит. произведения, изучаемые в школе, послужили основой для создания опер, ораторий, кантат; на слова многих стихотворений написаны замечательные песни и романсы. Муз. записи позволяют раскрыть силу и глубину поэзии. На уроках, посвящённых творчеству Пушкина, могут прозвучать романсы Глин-

ки, при знакомстве с поэзией Лермонтова — музыка Рубинштейна и Хачатуряна и др. Например, урок, посвящённый стихотворению Лермонтова «Бородино», можно начинать с прослушивания народной песни в исполнении А. Пирогова, а изучение пушкинского «Узника» — с романса А. Рубинштейна в исполнении Ф. Шаляпина. Перед прослушиванием муз. произведения иногда целесообразно дать пусть небольшую, но яркую характеристику творчества композитора, обратить внимание уч-ся на связь лит. текста с музыкой, раскрыть их специфику. Но т. к. время учителя очень ограничено, такие пояснения допустимы в том случае, когда они способствуют пониманию изучаемого лит. произведения. Большую пользу принесёт сопоставление прослушанных муз. произведений с литературными, напр. плача Ярославны в «Слове о полку Игореве» с плачем Ярославны в опере А. Бородина «Князь Игорь», воспоминаний Владимира Дубровского после смерти отца — с арией Владимира из оперы Э. Направника «Дубровский», эпизодов из романа «Война и мир» с их муз. воплощением в одноимённой опере С. Прокофьева. Подобное сопоставление возможно и тогда, когда муз. воплощение темы расходится с замыслом писателя (пушкинский «Евгений Онегин» и одноимённая опера Чайковского, некрасовская «Тройка» и нар. песня «Что ты жадно глядишь на дорогу»). Использование муз. записей на уроках лит-ры способствует приобщению уч-ся к муз. культуре.

При изучении темы учитель может использовать самые разнообразные виды Г.—рассказы о писателях («Слово о Лермонтове» И. Андроникова), фрагменты из кинофильмов, произведения классич. музыки, выступления общественных и гос. деятелей и т. д. Напр., при изучении очерка М. Горького «В. И. Ленин»— записи выступлений Владимира Ильича, «Аппассионату» Л. Бетховена, фрагменты из «Кремлёвских курантов» Н. Погодина и фильма «Ленин в 1918 году».

Составляя план урока с использованием Г., учитель должен предварительно прослушать запись изучаемого произведения, выбрать отрывки для прослушивания в классе, отметить время их звучания, составить комментарии к ним, продумать вопросы к уч-ся.

Э. О. Конокотин. Москва.

Грамзапись в преподавании иностранных языков. Систематич. применение Г. в обучении иностранным языкам помогает поставить правильное произношение и выработать у уч-ся умение понимать иностранную речь на слух. Перед прослушиванием записанных на пластинку спец. упражнений или текстов учебника целесообразно предупредить уч-ся, чтобы они старались не только понять содержание, но и внимательно следили за произношением, интонацией диктора.

Для постановки правильного произношения и исправления недостатков можно после нескольких фраз диктора просить отдельных уч-ся (или класс хором) повторить их. Следует объяснить в доступной для уч-ся форме артикуляцию отдельных звуков, прибегнуть к транскрипции. На дом уч-ся получают задание подготовить выразительное чтение текста. Более эффективно, прослушивание текста с интервалами. Текст делится на группы в несколько фраз. Смысл и интонация сохраняются. Между такими группами фраз оставляется интервал, равный по времени звучанию данной группы. В течение этого интервала уч-ся повторяют фразы, произнесённые ранее диктором. С помощью Г. успешно заучиваются наизусть отрывки прозы, стихотворения.

Применение Г. позволяет создать языковую среду, что содействует развитию навыков устной речи. Умение говорить на иностранном языке предполагает умение понимать иностранную речь. Если уроки проходят без применения Г., то уч-ся обычно понимают лишь речь своего учителя. Изменение тембра голоса, интонации,

темпа речи приводит их в первый момент в замешательство. Г. даёт возможность слышать речь многих лиц и помогает выработать навыки понимания чужого языка.

Если уч-ся недостаточно подготовлены к восприятию текста на слух, то прослушивание Г. целесообразно проводить со зрительной опорой на текст учебника. Постепенно надо тренировать уч-ся на понимание иностранных текстов только на слух. Вначале учитель выписывает на доске и объясняет опорные слова и выражения, без к-рых нельзя понять смысл текста. Затем запись прослушивается без комментариев. Далее объясняются всё новые слова и обороты речи, и Г. прослушивается ещё раз. Понимание проверяется постановкой вопросов на иностранном языке, и урок (или система уроков) завершается домашним заданием — письменно изложить содержание текста.

Г. может прослушиваться без предварительной работы над языковым материалом текста. Учитывая подготовку уч-ся, можно использовать такие приёмы, как составление плана прослушанного текста, вопросов к нему, запись незнакомых слов и выражений.

Прослушивание Г. после изучения текста по учебнику делает его восприятие и понимание более полным и целостным.

Г. может применяться при самостоятельной работе уч-ся дома. Школа, приобретая 10—15 комплектов пластинок, выдаёт один комплект пластинок на группу уч-ся для работы дома. Следует рекомендовать родителям уч-ся приобретать комплекты уч. пластинок на иностранных языках. При самостоятельной работе с пластинками уч-ся читают текст вслух вместе с диктором. Затем, прослушав текст ещё раз, читают его самостоятельно.

Уч. грампластинки на иностранных языках и тексты к ним выпускаются Мин-вом просвещения РСФСР по классам. Они сопровождаются методич. указаниями. Для самостоятельно изучающих иностранные языки выпускаются фонетико-орфографич. курсы, записанные на грампластинки (напр., Н. Д. Кучин, «Фонетико-орфографический курс английского языка», 1960; С. С. Толстой, Е. И. Хакина, «Учитесь говорить по-английски», 1960; M. E. Szarota, «Sprechen Sie Deutsch?», Warszawa, 1959; B. Schindler, L. Goldman, «Wir lernen Englisch sprechen», Halle, 1960). В этих пособиях даются упражнения на чтение сначала отдельных слов, затем предложений, диалогов и текстов. Упражнения составлены так, что трудности в произношении и чтении нарастают постепенно. Они содержат пословицы и поговорки на иностранных языках и связанные тексты.

Л. М. Новиков. Москва.

Грамзапись во внеклассной работе. Использование Г. во внеклассных занятиях определяется планом воспитательной работы школы. Г. в сочетании с кино- и *диафильмами*, художественной самодеятельностью даёт возможность подготовить разнообразные лит.-муз. вечера, лекции, викторины, радиопередачи и др. С уч-ся 5—6-х классов можно подготовить утренники, посвящённые устной нар. поэзии, лит. сказкам, сов. песне и музыке»; «Поэты в народной песне», «Пушкин в музыке», «Маяковский — детям». Используя Г. в сочетании с диафильмами, можно подготовить литературно-музыкальные вечера и концерты: «Гоголь в театре, музыке и графике», «Инсценированные рассказы Чехова», «Пушкинская опера», «Островский и Малый театр», «Произведения Л. Толстого на сцене и на экране», «Образ В. И. Ленина в советской литературе», «Сатира В. Маяковского», «Современная лирическая поэзия» и т. д. Можно провести и цикл вечеров собственно Г.: «Читают мастера художественного слова», «Голос великого артиста» (читает В. Качалов), «Второе рождение Маяковского» (читает В. Яхонтов), «Лирика Сергея Есенина», «Литературный концерт И. В. Ильинского», «По страницам русских опер», «Советская песня», «Музыка из спектаклей и кинофильмов»; подготовить школьные радиопередачи: радиовикторину «Знаешь ли ты музыку и литературу» и др. Г. позволяет сделать занятия лит. кружка более интересными и разнообразными: «Л. Толстой как художник слова»; «Чехов — Чайковский — Левитан»; «Лермонтов — Рубинштейн — Врубель» (раскрытие одной и той же темы в разных видах иск-ва); «Лирическая проза К. Паустовского»; «Поэты читают свои стихи» (анализ авторского исполнения).

Всесоюзной студией грамзаписи и ВТО (Всероссийским театральным обществом) выпущены записи многих драматич. спектаклей и классич. опер, комплекты пластинок: «По ленинским местам», «Заочные экскурсии по литературным музеям», «Поэты читают свои стихи», «Современное литературное произношение», «В помощь любителям музыки», «Учитесь слушать музыку», «Учитесь хоровому пению», «Инструменты симфонического оркестра», «Программная музыка», «Антология русской песни», «Антология советской песни», «У пионерского костра»; отдельные пластинки — «Говорят писатели» (включающая отрывки из выступлений Л. Толстого, М. Горького, В. Маяковского и др.), «Басня И. А. Крылова», «А. С. Пушкин. Стихотворения. Исп. В. И. Качалов», «Владимир Яхонтов читает А. Пушкина, М. Лермонтова, В. Маяковского», «Сергей Есенин. Стихотворения. Исп. В. Аксёнов», «Александр Блок. Стихотворения. Исп. А. Коонен», «Поэзия А. С. Пушкина в песнях и романсах» и др.

Школьная фонотека должна включать и произведения лёгкого жанра (напр., серии «Вокруг света», «От мелодии к мелодии», «Мелодии экрана» и др.) — для школьных вечеров и трансляции на переменах.

Чтобы облегчить учителю работу с Г., необходимо иметь каталог всех имеющихся в школе записей. Каталог должен быть не только алфавитным, но и тематическим. Г. может быть использована и для создания магнитных записей (см. *Магнитофон* в школе).

Лит.: Таранов В. М., Звукокинотехника при обучении иностранным языкам, М., 1959, с. 149—150; Доброправова Т. Н., Карпова Е. А., Применение звукозаписи на уроках английского языка, «Иностранные языки в школе», 1959, № 3; Адлер Р. М., Волинина И. В., Применение технических средств в преподавании иностранных языков в США, Англии, Франции, там же, 1959, № 5; Германович А. И., Недооцененное пособие, «Литература в школе», 1960, № 2; Пель И. П., Использование грампластинок на уроках литературы, «Литература в школе», 1960, № 1; Крупник Е. П., Использование грамзаписи при изучении рассказа Чехова «Хамелеон» в вечерней школе, там же; Бессонов Л. П., Литературные кружки и литературно-музыкальные вечера в средней школе, Л., 1960; Лурье А. С., Новые материалы о применении технических средств в преподавании иностранных языков за рубежом, «Иностранные языки в школе», 1961, № 3.

Э. О. Конокотин. Москва.

ГРАММА́ТИКА школьная и научная (греч. γραμματική — грамота). При единстве принципиальных теоретических основ в школьной и научной Г. имеются различия в подходе к объёму материала и объяснению явлений, фактов и закономерностей языка. В связи с развитием во 2-й пол. 19 в. языкознания разрыв между Г. школьной и научной стал ощущаться особенно остро. На недопустимость такого разрыва указывали передовые деятели лингвистич. и пед. науки: Ф. И. Буслаев, А. А. Потебня, К. Д. Ушинский. В то время в школе господствовала старая, традиционная, во многом консервативная Г., состоявшая из неточных, специально «приспособленных» для школы, порой противоречивых с науч. точки зрения грамматич. характеристик, правил и определений. Так, напр., для многих школьных учебников, выходивших вплоть до 1917, было обычным смешение понятий звука и буквы, предложения и суждения и т. п. При отборе грамматич. материала для уч. целей недооценивались такие чрезвычайно важные для обучения правописанию

и развития устной и письменной речи явления языка, как состав слова или интонация. Сложные и неопределённые в своём содержании сведения (напр., о залогах) зачастую давались с ненужной детализацией, в отрыве от практики живой речи. Так в общих чертах выглядела традиционная школьная Г.

В противовес такому подходу в школьной Г. уже в 19 в. чётко обозначилась другая точка зрения, согласно к-рой не может быть двух разных Г.: научной для вузов и школьной для детей, в методологич. основах и в толковании грамматич. явлений расхождения недопустимы, школьная Г. не должна противоречить научной. Разрыв между Г. школьной и научной был ликвидирован в послереволюционные годы, чему в большой мере способствовала активная научная и пед. деятельность таких учёных, как А. М. Пешковский, Д. Н. Ушаков, Л. В. Щерба и др. Школьная Г., в соответствии с требованиями науч. языкознания, отказалась от учения о т. н. сокращении придаточных предложений, о слитных предложениях и т. п., ввела учение об обособленных членах предложения, обособленных оборотах, однородных членах и др.

Однако при сохранении единства принципиальных теоретич. основ Г. школьной и научной, в подходе к объяснению грамматич. материала в школе допускаются известные ограничения. Так, напр., исходя из возрастных особенностей уч-ся и степени их подготовленности, при определении к.-л. понятия или явления могут быть названы не все его признаки и не в одной и той же последовательности. Классификация грамматич. явлений в Г. школьной даётся далеко не с той полнотой, как в Г. научной. Отбор грамматич. материала для изучения в школе в качественном и количественном отношении регулируется программами и учебниками по рус. языку (см. *Русский язык* в школе).

Лит.: Новикова С. А., Руководство к книге «Русский язык» со статьей Д. Н. Кудрявского «Школьная и научная грамматика», СПБ, 1910; Пешковский А. М., Школьная и научная грамматика, 6 изд., М., 1925; Буздалов Ф., Основы синтаксиса русского языка, 3 изд., Казань, 1913; Чурилова Н. Н., Школьная и научная грамматика, в сб.: Вопросы теории и методики изучения рус. языка, Куйбышев, 1961.

А. В. Текучев. Москва.

ГРАММАТИ́ЧЕСКИЕ ШКО́ЛЫ — 1) в Древних Афинах — начальная школа для мальчиков 7—12 лет с преподаванием чтения, письма и счёта. 2) В Древнем Риме — повышенная школа (после элементарной) для детей патрициев и всадников с преподаванием латинской грамматики, римской литературы и греческого языка. 3) В России 17 в. — школа, существовавшая при некоторых монастырях; в Г. ш. изучались греческая и латинская грамматика и античная литература. 4) В современной Великобритании и некоторых странах британского Содружества — общеобразовательная средняя школа, готовящая к поступлению в университеты (grammar school). В Великобритании Г. ш. возникли (7 в.) как сословные школы англ. аристократии. По школьному закону 1902 Г. ш. вошли в систему гос. школ. Цель Г. ш. — собрать «интеллектуальные сливки» нации и дать им первоклассное образование. Лишь ок. 20% окончивших нач. школу поступает в Г. ш. Хотя полный курс обучения 7, иногда 8 лет (возраст уч-ся 11—19 лет), почти 70% детей, гл. обр. из малообеспеченных семей, покидает школу после прохождения 5-летнего курса, сдав экзамены на общее свидетельство об образовании т. н. обычного уровня. Большинство из них идёт на службу в различные учреждения в качестве мелких административных служащих. Приблизительно 25—30% уч-ся остаётся в школе ещё на 2—3 года для сдачи экзаменов на т. н. повышенном уровне и поступления в вузы. От сдачи вступительных экзаменов в ун-т они обычно освобождаются. Очень небольшая группа уч-ся сдаёт экзамены на ещё более высоком, т. н. стипендиальном уровне, с целью получения гос. стипендии в вузе. В течение первых 2—3 лет все дети учатся приблизительно по одной и той же программе. С 3—4-го класса начинается *фуркация*, к-рая на этом этапе выражается в исключении из уч. планов уч-ся отдельных предметов. Начиная с 1-го года 6-го класса уч-ся выбирают одно из отделений: гуманитарное, естественно-математич., социально-экономич., техническое или домоводческое, где углублённо изучают небольшое количество предметов своей будущей специальности. Уч-ся занимаются по индивидуальным планам, приучаются к самостоятельной работе. В старших классах установлена должность тьютора (tutor) — руководителя самостоятельной работы уч-ся. Большое внимание уделяется нравственному воспитанию, к-рое находится под контролем церкви, а также эстетич. и физич. воспитанию. В 1960 в Великобритании было 1460 Г. ш. с 781 544 уч-ся.

Лит.: Мижуев П., Лондонские школы и начальное образование в Англии, СПБ, 1902; его же, Средняя школа в Англии и её реформа в 20 веке, СПБ, 1914; Аранский В. С., Лапчинская В. П., Система народного образования в Англии, М., 1961; Саймон Б., Английская школа и интеллектуальные тесты, пер. с англ., М., 1958; The encyclopaedia and dictionary of education, ed. by F. Watson, v. 2, L., 1921.

В. П. Лапчинская. Москва.

ГРАММОФО́ННАЯ ЗА́ПИСЬ в учебной и воспитательной работе — см. *Грамзапись.*

ГРА́МОТНОСТЬ (от греч. γράμματα — чтение и письмо) — определённая степень знания законов и правил родного языка в сочетании с навыками устной и письменной речи; один из важнейших показателей культурного уровня населения. Конкретное содержание понятия «Г.» меняется на различных этапах экономич. и политич. развития общества вместе с повышением его культурных запросов. В дореволюционной России, а также в зарубежных странах с невысоким уровнем школьного обучения населения грамотными считались лица, умеющие только читать; в странах с более высоким уровнем школьного обучения — лица, владеющие не только навыками чтения, но и навыками письма. Определение содержания понятия «Г.», его статистич. обозначения во время переписей населения обсуждались на нескольких международных статистич. конгрессах конца 19 и нач. 20 вв. После 2-й мировой войны эти вопросы рассматривались на европейских и международных совещаниях, посвящённых демографич. статистике и программам переписей населения (Комиссия по народонаселению Социального и экономич. совета ООН — 4-я сессия, 1949; конференция европ. статистиков в Женеве, 1955, и др.). На основе решений этих совещаний генеральная конференция ЮНЕСКО на 10-й сессии в Париже 3 декабря 1958 рекомендовала всем странам при проведении переписей населения придерживаться единого определения понятия «Г.» и считать грамотными лиц, умеющих читать с пониманием прочитанного и написать простое краткое изложение о своей повседневной жизни.

В странах, достигших сплошной Г. населения, этот показатель утрачивает своё значение при сравнительной оценке культурного уровня народа. В этом случае применяется показатель образования, а показатель Г. сохраняет познавательное значение лишь в историч. оценке развития культурного строительства. Вместе с показателем образования показатель Г., однако, находит применение в международной характеристике культурного уровня населения разных стран мира.

Развитие Г., как и образования трудящихся в капиталистич. странах подчинено интересам буржуазии, нуждающейся в рабочих, способных овладеть машинной техникой. Ф. Энгельс писал: «Если буржуазия заботится о существовании рабочих лишь постольку, поскольку это ей необходимо, то не приходится удивляться, если она и образование даёт им лишь в той мере, в какой это отвечает её интересам» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 2, с. 343). Г. и образование, получаемое трудящимися в школах, использовались

буржуазией в качестве орудия экономического и духовного порабощения. «В этих школах, — писал В. И. Ленин,— молодое поколение рабочих и крестьян» воспитывалось буржуазией так, «...чтобы создавать для нее пригодных слуг, которые были бы способны давать ей прибыль и вместе с тем не тревожили бы ее покоя и безделья» (Соч., т. 31, с. 260—61).

В странах социализма Г. составляет необходимое условие политич. просвещения нар. масс, подъёма культурно-технич. уровня трудящихся и обеспечения активного участия их в управлении государством, в социалистич. строительстве. «Безграмотный человек стоит вне политики, его сначала надо научить азбуке. Без этого,— говорил В. И. Ленин,— не может быть политики ...» (там же, т. 33, с. 55).

В дореволюционной России Г. находилась на низком уровне. При недоступности школ для детей трудящихся, в условиях запрета обучения детей нерусских национальностей на родном языке, при отсутствии письменности у многих народностей (более 40 народностей не имело письменности) миллионы детей были лишены возможности обучаться грамоте.

Полную картину состояния Г. в дореволюционной России впервые отразила всеобщая перепись населения 1897. Нек-рое представление о развитии Г. за предшествующий период дают лишь эпизодически проводившиеся в разное время местные обследования населения на отдельных территориях страны.

Так, уровень Г. сельского населения в первые годы пореформенного периода (1867—69) характеризуется данными обследований, произведённых по двум губерниям Центральной России. Процент грамотных в Костромской губ. (1867): мужчин — 16,1, женщин —2,0, всего — 8,6; в Московской губ. (1869): мужчин — 15,4, женщин — 1,3, всего—7,5. Г. населения этих губерний при наличии в них пром. уездов и отхожих промыслов была выше, чем в с.-х. губерниях. Г. городского населения по обследованиям отдельных городов, проводившимся в этот период (1865—70), в большинстве крупных провинциальных городов составляла 35—40%, в столичных центрах выше: Москва — 43%, С.-Петербург — 55%.

О распространении Г. среди мужского населения в России в последующие годы (до переписи 1897) можно судить по данным статистики новобранцев, при ежегодном призыве к-рых отмечалось их образование.

Процент грамотных новобранцев в России

1875	1880	1885	1890	1896
21,2	23,8	30,7	38,7	47,4

По данным переписи 1897, использованным В. И. Лениным в характеристике Г. дореволюционной России, в составе всего населения империи был 21% грамотных, а за вычетом детей-дошкольников возраста до 9 лет — 27%. Процент Г. по отдельным территориям страны значительно колебался.

Процент грамотных по переписи населения 1897 по разным территориям России

Территория	Ко всему населению	К населению 9 лет и старше
Привисленский край (Польша)	30	41
Европ. Россия (с Прибалтикой)	23	30
Кавказ	12	17
Сибирь	12	16
Ср. Азия	5	6

Вел. Окт. социалистич. революция открыла для детей всех народностей СССР доступ в школы с обучением на родном языке. Историч. декретом, подписанным В. И. Лениным 26 дек. 1919, всё население страны в возрасте от 8 до 50 лет, не умевшее читать или писать, обязывалось обучаться грамоте на родном или русском языке, по желанию. Широко развернулась работа по *ликвидации неграмотности*, миллионы неграмотных вовлекались в организованные для них *школы грамоты*. Итоги деятельности по обучению детей-подростков и взрослых в первые годы Сов. власти нашли отражение в переписи населения 1920 (без населения территории, на к-рой в то время была гражданская война и иностранная интервенция). Сравнение установленного этой переписью уровня Г. с уровнем Г. 1897 по соответствующим территориям страны дало след. результаты.

Количество грамотных на 1000 чел. населения

	Мужчин		Женщин		Всего	
	1897	1920	1897	1920	1897	1920
Европ. Россия	326	422	136	255	229	330
Сев. Кавказ	241	357	56	215	150	281
Сибирь (Западная)	170	307	46	134	108	218
Всего	318	409	131	244	223	319

По поводу этих итогов В. И. Ленин указывал в статье «Странички из дневника», что «... от всеобщей грамотности мы отстали еще очень сильно...» (там же, с. 422). В связи с этим он говорил, что необходимо мобилизовать средства на нар. образование и поднять материальное положение нар. учителя. В последующие годы в стране широко проводились подготовительные мероприятия по осуществлению всеобщего обязательного школьного обучения (см. *Всеобщее обучение*). Работа по ликвидации неграмотности среди взрослого населения приняла массовый характер. Миллионы неграмотных и малограмотных были вовлечены в школы. За период с 1923 по 1939 в СССР обучалось более 50 млн. неграмотных и ок. 40 млн. малограмотных. Уровень грамотности женщин за 13 лет (1926—39) повысился почти вдвое.

Уже переписи 1926, а затем и 1939 показали значительный рост Г. среди населения СССР, особенно среди народов Ср. Азии, до Вел. Окт. социалистич. революции почти полностью безграмотных.

Материалы дореволюционной переписи населения в 1897 и сов. переписей 1926, 1939 и 1959 рисуют след. картину изменений уровня Г.

Процент грамотных в возрасте 9—49 лет

Население	Годы переписи			
	1897	1926	1939	1959
Городское:				
мужчины	66,1	88,0	97,1	99,5
женщины	45,7	73,9	90,7	98,1
всего	57,0	80,9	93,8	98,7
Сельское:				
мужчины	35,5	67,3	91,6	99,1
женщины	12,5	35,4	76,8	97,5
всего	23,8	50,6	84,0	98,2
Городское и сельское				
мужчины	40,3	71,5	93,5	99,3
женщины	16,6	42,7	81,6	97,8
всего	28,4	56,6	87,4	98,5

Процент грамотных среди населения союзных республик в возрасте 9—49 лет (по переписи 1959)

Союзные республики	Городское население		Сельское население		Городское и сельское население	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины	мужчины	женщины
РСФСР	99,6	98,2	99,1	97,1	99,3	97,7
Украинская ССР	99,7	98,7	99,5	98,9	99,6	98,8
Белорусская ССР	99,6	98,7	99,4	98,6	99,5	98,6
Узбекская ССР	99,0	97,1	98,9	97,5	99,0	97,3
Казахская ССР	98,9	95,2	98,7	95,0	98,8	95,1
Грузинская ССР	99,5	98,5	99,3	98,7	99,4	98,6
Азербайджанская ССР	99,0	95,8	98,7	96,1	98,8	96,0
Литовская ССР	99,3	98,5	98,6	97,9	98,9	98,1
Молдавская ССР	98,6	95,5	99,3	97,0	99,1	96,8
Латвийская ССР	99,6	99,2	99,0	98,1	99,4	98,8
Киргизская ССР	99,1	96,8	99,0	97,2	99,0	97,0
Таджикская ССР	97,9	93,7	98,0	95,1	98,0	94,6
Армянская ССР	99,2	97,6	99,3	97,6	99,2	97,6
Туркменская ССР	98,1	93,5	97,3	93,2	97,7	93,4
Эстонская ССР	99,8	99,6	99,4	99,4	99,7	99,5

Как видно из этих данных, Советский Союз стал страной сплошной грамотности.

Значительные успехи в ликвидации неграмотности достигнуты и в других социалистич. странах, население этих стран почти полностью грамотно. Огромная работа проводится на Кубе, где 1961 был объявлен годом ликвидации неграмотности. Высока Г. населения в таких экономически развитых капиталистич. странах, как Австрия, Англия, Скандинавские страны, США (среди цветного населения США неграмотные составляют 7,5%), ФРГ, Швейцария, Япония. Во Франции, по данным переписи 1946, неграмотных среди мужчин было 3,3%, среди женщин — 3,8%. Уровень Г. в других капиталистич. странах Европы значительно ниже. В Испании, по данным 1950, среди населения от 10 лет и старше было 17,3% неграмотных (мужчин — 12,3%, женщин — 21,7%); в Португалии среди населения от 7 лет и старше — 40,4% (мужчин — 32,4%, женщин — 47,7%). Процент неграмотных среди населения, по данным переписей 1948—50 и оценкам ЮНЕСКО: Афганистан и Эфиопия — 95—99; Алжир (местное население неевропейского происхождения)—94; Камерун, Судан и Танганьика — 90—95; Гаити — 89,5; Ирак, Иран и Нигерия — 85—90; Индонезия, Лаос, Пакистан, Тунис — 80—85; Родезия (Северная и Южная) — 75—80; Гватемала — ок. 70; Боливия и Турция — 68; Гондурас, Никарагуа, Перу, Сальвадор — ок. 60; Бразилия — ок. 50.

Серьёзных успехов в борьбе за Г. населения добиваются многие народы Азии и Африки, вставшие на путь государственной и национальной независимости.

Лит.: Ленин В. И., Русские и негры, Соч., 4 изд., т. 18; его же, К вопросу о политике министерства народного просвещения, там же, т. 19; его же, Странички из дневника, там же, т. 33; Грамотность в России, М., 1922; Иванова А. М., Что сделала советская власть по ликвидации неграмотности среди взрослых, М., 1949; Всесоюзная перепись населения 17 декабря 1926 г. Краткие сводки, в. VII. Возраст и грамотность населения СССР, М., 1928; Богданов И. М., Грамотность и образование в дореволюционной России и в СССР. (Историко-статистические очерки). М., 1963; Итоги всесоюзной переписи населения 1959 года. СССР. (Сводный том), М., 1962. *И. М. Богданов.* Москва.

ГРАФИЧЕСКАЯ ГРАМОТА в школе (от греч. γραφικός — нарисованный, изображённый) — одно из средств развития конструктивно-технич. мышления учащихся, связанного с чтением и изображением на плоскости пространственных форм материального мира.

Основой Г. г. является развитие пространственных представлений и пространственного воображения уч-ся, а также обучение их различным методам реалистических, упрощённых и условных изображений, применяемых в различных областях науки, техники и в производстве. Это даёт возможность переходить в обучении от объектов и процессов разного рода к их графич. изображениям и от графич. изображений — к объектам и процессам. Воспитательно-образовательное значение Г. г. состоит в развитии умения выражать различные характеристики и отношения объектов теми графич. изображениями, к-рые наиболее полно определяют необходимое содержание, напр. форму и цвет предметов (рисунок), их форму и размеры (технич. рисунок), пространственное расположение предметов на местности и их относительные размеры (карты и планы), конструкцию предметов и данные, необходимые для их изготовления (чертежи деталей), конструкцию и взаимодействие узлов и деталей изделия (сборочный чертёж), соотношение величин (диаграммы), взаимосвязь элементов и их функциональную зависимость (схемы и графики). См. *Графические работы*.

Основы Г. г. в школе создаются двумя уч. предметами — рисованием и черчением. Занимаясь рисованием и черчением, уч-ся развивают умение анализировать форму предметов, их пропорции, что уточняет представления о предметах, способствует более полному их восприятию, формирует графически-пространственные представления. Графич. познания уч-ся расширяются при изучении географии (выполнение и чтение планов, карт, картограмм), математики (построение геометрич. чертежей, графиков функций, графич. способы решения задач), физики, химии, истории и других предметов (рисунки, чертежи, схемы, диаграммы, графики). Г. г. подготавливает уч-ся к будущей практич. деятельности, способствует приобретению технич. знаний. *К. А. Янковский.* Москва.

ГРАФИЧЕСКИЕ РАБОТЫ — самостоятельные работы учащихся, содержащие какие-либо графические изображения, выполняемые по заданию и под руководством учителя. Г. р. могут применяться при изучении всех теоретич. уч. предметов на всех этапах школьного обучения, начиная с простых рисунков и кончая сложными условными видами графич. изображений: чертежами, схемами, графиками и т. д. Г. р. могут задаваться как классное упражнение (напр., выполнение эскизов с натуры), как домашнее задание (напр., вычерчивание по эскизам), как контрольная работа (напр., по разделу «Проекционное черчение»). Г. р. могут быть также частью к.-л. другой работы, иллюстрирующей её отдельные положения, или использоваться как метод, при помощи к-рого определяется к.-л. из искомых величин (графич. расчёты).

Основные виды Г. р. уч-ся и разновидности графич. изображений, используемых в обучении: рисунок, диаграмма, план, карта, схема, график, технич. рисунок, чертёж, эскиз.

Рисунок — изображение предметов и явлений, выполняемое от руки графич. средствами: линия, комбинация штрихов и т. п. Виды Г. р., предусмотренные программой по рисованию: а) рисунок с натуры — изображение предметов на основе непосредственного восприятия их рисующим; б) тематич. рисунок — изображение, выполняемое по несложным сюжетам из окружающей действительности или на темы лит. произведений. Г. р. по тематич. рисованию выполняются на основе наблюдений, представлений, памяти; группы изображаемых предметов и явлений объединяются выбранным или заданным сюжетом; в) декоративный рисунок — изображение орнаментов, узоров и т. п. Основное внимание уделяется рисованию с натуры. В 1—2-х классах натурой служат плоские предметы прямоугольной, округлой и другой формы, располагаемые для рисования во фронтальном положении. Знакомясь с явлениями перспективы, уч-ся 3—4-х классов рисуют

объёмные предметы цилиндрической, конической, шаровой и другой формы, уч-ся 5—7-х классов рисуют уже группы предметов, передавая особенности формы, пропорции, цвет, положение в пространстве, освещённость. Г. р. по декоративному рисованию подготавливают уч-ся ко всякого рода оформительским работам: обложка альбома, плакат, стенгазета, эскиз и детали праздничного оформления школьного помещения и т. п. Рисунки широко применяются во всех классах как графич. изображения приборов, проводимых опытов, к.-л. предметов (см. также *Рисование* в школе).

Д и а г р а м м а — графич. отображение сравниваемых величин, выполняемое при помощи линий, геометрич. фигур и других средств. Наибольшее распространение имеют след. виды диаграмм: а) линейные, построение к-рых производится на координатном поле; сравниваемые величины изображаются отрезками прямых линий соответствующей длины (обычно ординатами), концы их соединяются прямыми, образующими ломаную линию; б) столбиковые или ленточные, где данные изображаются прямоугольниками одинаковой ширины, расположенными вертикально (столбиковые, рис. 1) или горизонтально (ленточные); высота или длина прямоугольников пропорциональна изображаемым ими величинам; в) секторные диаграммы представляют собой круги, разделённые на секторы, величины к-рых пропорциональны величинам отдельных частей изображаемого (рис. 2); г) иллюстрированные диаграммы, выполняемые при помощи фигур — знаков разной величины, на к-рые наносятся цифровые данные.



Рис. 1.

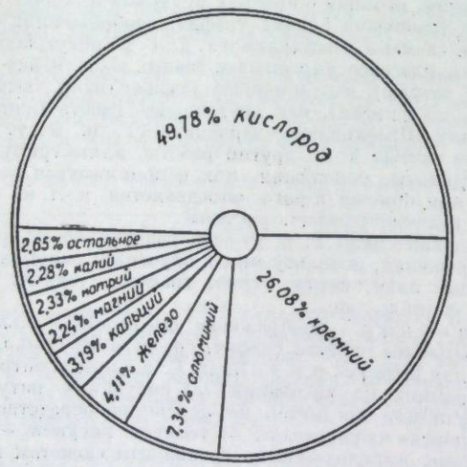


Рис. 2.

Диаграммы используются, когда необходимо показать в наглядной форме соотношение к.-л. величин в изучаемой теме, напр. процесс развития и роста (линейные и столбиковые диаграммы), подразделение целого на части (секторные) и т. д. Иногда диаграммы располагаются на уч. картах (см. *Карты учебные*), напр. для того чтобы показать рост промышленности в разных географич. или экономич. районах. Такие карты наз. картодиаграммами. Г. р. на выполнение диаграмм на контурных картах применяются обычно на уроках географии, истории, обществоведения.

П л а н — условное изображение на плоскости в ортогональной проекции небольшой части земной поверхности, постройки, сооружения и т. п. На планах могут быть изображены: местность, населённый пункт, жилое или пром. здание (изображение здания в горизонтальном разрезе) или его часть (мастерские, лаборатория) и др. Целесообразно задавать уч-ся Г. р. на выполнение планов с натуры, включая в них обмер, выбор масштаба, эскизную съёмку, напр., план пришкольного участка, уч. мастерских (с планировкой оборудования) и т. п.

С х е м а — графич. изображение, передающее в упрощённом или условном виде наиболее существенные признаки предметов, главное и основное в изучаемых явлениях. Условные обозначения деталей, механизмов, аппаратуры, приборов для нек-рых видов схем стандартизованы, напр. для кинематич., электрич. схем, для схем трубопроводов. При помощи схем показывают всякого рода классификации, подразделения, связи и отношения, ход процесса, взаимодействие частей, устройство (в общих чертах) и принцип действия машин, механизмов, сооружений, установок и т. п. Напр., при изучении химии — схема газового завода, схема доменного процесса, схема производства синтетического аммиака, схема получения алюминия (рис. 3); физики — простые электрич., гидравлич., пневматич. схемы. Иногда схемы располагаются на уч. картах, напр. для обозначения путей сообщения, ввоза или вывоза продукции из одного географич. или экономич. района в другой (на географич. картах), движения армий (на историч. картах) и т.д. Такие карты наз. картосхемами. Г. р. на выполнение схем на контурных картах применяются обычно на уроках географии и истории.

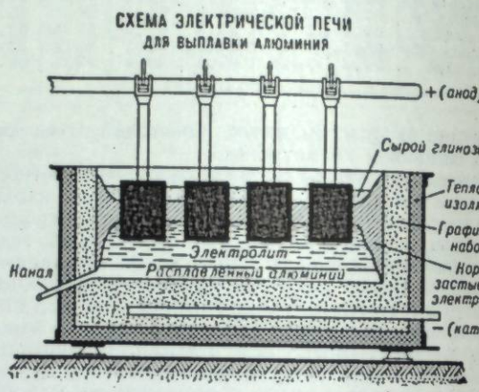


Рис. 3.

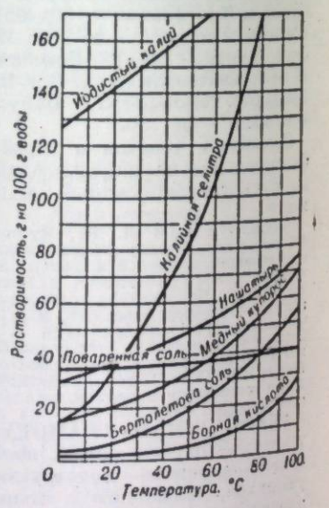


Рис. 4.

Г р а ф и к — наглядное графич. отображение функциональной зависимости. В математике график функции — геометрич. место точек плоскости, координаты к-рых удовлетворяют уравнению этой функции. Способ построения графиков зависит от выбранной системы координат. В большинстве случаев графики строятся на основе декартовой (прямоугольной) системы координат. Для изображения функций углового аргумента удобна полярная система координат, напр. график распределения силы света разных типов светильников. Возможность быстрого нахождения значений функций по значениям аргумента обеспечивает графикам большое практич. применение в нар. х-ве. Построение графиков уч-ся изучают в курсе математики и применяют их для графич. решения задач. Графики используются при изучении других предметов, напр. в физике: график, показывающий температурные изменения в воде, «нагревание — кипение — охлаждение», график «погружение — давление», график «температура — время», график «путь — время»; в химии: график «температура — растворимость» (рис. 4). Кроме построения графиков, уч-ся обучаются их чтению, напр., читая график «нагревание — кипение — охлаждение», уч-ся должны представлять, что характеризует средняя часть графика, получившаяся в виде горизонтального участка прямой линии. Необходимо также научить пользоваться графиками для определения промежуточных значений функций, напр. по точке графика, заданной между делениями на оси температуры, установить весовое количество растворённого вещества и т. п.

Т е х н и ч е с к и й р и с у н о к — наглядное изображение предмета, выполняемое от руки по способу аксонометрич. проектирования (рис. 5). Технич. рисунок с нанесёнными размерами используется на уроках труда в уч. мастерских как наиболее доступный (легкочитаемый) вид графич. изображения. Г. р. по технич. рисованию выполняются уч-ся на уроках черчения, машиноведения и др.

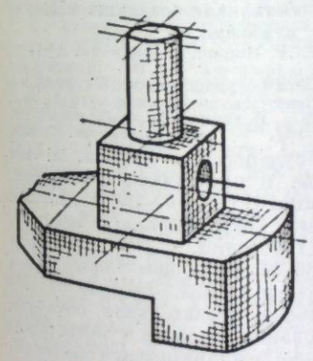


Рис. 5.

Ч е р т ё ж — изображение изделий и сооружений или их составных частей, выполненное согласно правилам начертательной геометрии и технич. черчения. Наиболее часто применяется метод ортогонального проектирования, реже — аксонометрического (рис. 6) и перспективы. Осн. правила выполнения чертежей, условные обозначения, оформление установлены государственными стандартами. В зависимости от стадии проектирования машиностроительные чертежи подразделяются на проектные (предназначенные для составления рабочих чертежей) и рабочие (предназначенные для изготовления, ремонта и контроля изделий и их составных частей). В зависимости от содержания чертежи подразделяются на

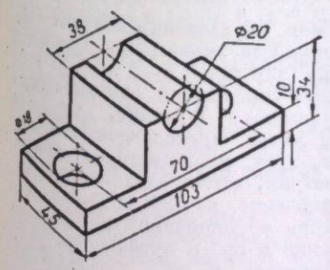


Рис. 6.

след. виды: а) чертежи деталей, содержащие изображения частей изделий, а также необходимые данные для их изготовления и контроля (рис. 7); б) чертежи

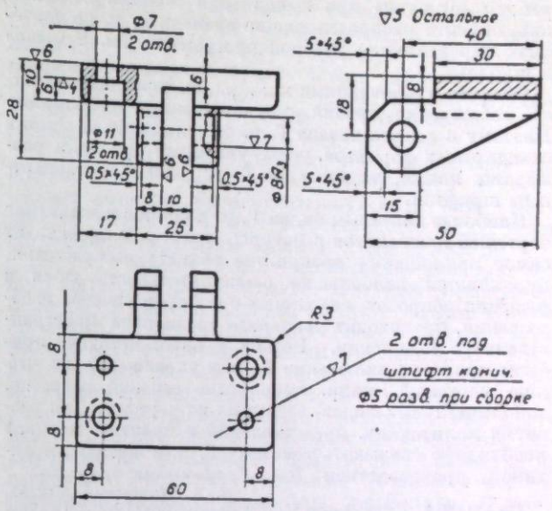


Рис. 7.

сборочные, содержащие изображения изделий, групп или узлов и необходимые данные для их сборки и контроля; в) чертежи габаритные, содержащие контурное или упрощённое изображение изделий или их составных частей и габаритные размеры; г) чертежи монтажные, содержащие контурное или упрощённое изображение изделий или их составных частей, а также необходимые данные для их установки на место монтажа; д) табличные — сводные чертежи, содержащие данные, необходимые для изготовления и контроля или для применения ряда однотипных изделий и их составных частей, отличающихся размерами, материалом, покрытием, окраской или другими данными.

Э с к и з — чертёж временного характера, выполняемый, как правило, без применения чертёжных инструментов, без точного соблюдения масштаба (рис. 8). Эскизы обычно используются при проектировании и в производстве.

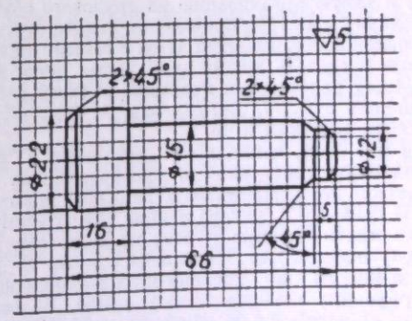


Рис. 8.

Особое место в графич. подготовке уч-ся занимают Г. р. по черчению. Они являются средством закрепления уч. материала и формируют умения изображать пред-

меты по способу ортогонального и аксонометрич. проектирования. В процессе выполнения этих Г. р. вырабатываются технические чертёжные навыки, умение владеть инструментами и принадлежностями, навыки работы «от руки» при выполнении эскизов. Содержание, объём и распределение во времени Г. р. по черчению определяются учебной программой (см. *Черчение* в школе).

Общими требованиями к Г. р. по черчению является соблюдение правил государственных стандартов. Поэтому с самого начала Г. р. выполняются на листах стандартных форматов, установленными типами и размерами линий, надписи на Г. р. делаются стандартным шрифтом.

Наиболее полезным видом Г. р. является выполнение чертежей или эскизов с натуры, при к-ром происходит самое полноценное восприятие объекта изображения, проявляется наибольшая самостоятельность уч-ся в решении вопросов, связанных с выбором способа изображения, происходит усиленная тренировка пространственного мышления. Весьма ценным методич. приёмом является включение Г. р. в упражнения по чтению чертежей, напр. выполнение сечений, разрезов, дополнительных видов, заданных на чертеже. Для развития политехнич. представлений и практич. навыков необходимо связывать тематику Г. р. с жизнью, практикой, производством (см. *Графическая грамота*).

К. А. Янковский. Москва.

ГРАЧЁВА, Екатерина Константиновна (1866—1934)— русский педагог-дефектолог. Ок. 40 лет своей жизни посвятила заботе о детях с глубокими физич. и психич. недостатками (среди воспитанников Г. были и слепоглухонемые). В 1894 Г. организовала в Петербурге один из первых в России приютов для слабоумных и эпилептиков. Успехи в обучении даже глубокоотсталых воспитанников приюта были так значительны, что в 1898 при приюте была открыта первая в России школа для умственно отсталых детей. В 1900 Г. добилась создания в России благотворительной организации, ставившей целью оказание помощи слабоумным. В том же году она открыла курсы по подготовке сестёр-нянь по работе со слабоумными детьми и эпилептиками. По инициативе Г. и при её непосредственном руководстве были открыты в нач. 20 в. приюты для слабоумных в Москве, Вятке, Курске и других городах России. С целью изучения опыта работы с *аномальными детьми* Г. посетила Францию, Германию, Швецию. Г. ратовала за обязательное обучение всех аномальных детей грамоте и такую организацию их трудового обучения, к-рая делала бы их труд производительным; стремилась найти возможности развития детей с самыми тяжёлыми дефектами и сделать жизнь аномальных детей в спец. учреждениях радостной и полезной. В своей работе Г. сотрудничала с В. М. *Бехтеревым*, А. Ф. *Лазурским*, А. Ф. *Остроградским* и др.

После Вел. Окт. социалистич. революции Г. с большим подъёмом приступила к преобразованию приютов в детские дома, работающие на основе новых принципов. В 1918—20 Г. читала лекции слушателям петроградских краткосрочных курсов по подготовке работников учреждений для дефективных детей. Г.— автор первых в России книг, посвящённых методике воспитания и обучения глубокоотсталых детей. Её основная работа — «Воспитание и обучение глубоко отсталого ребёнка» (1932).

Лит.: Замский Х. С., Русский олигофренопедагог Е. К. Грачева, в кн.: Сб. статей по дефектологии, в. 8, М., 1960.

Х. С. Замский. Москва.

ГРЁЗА — одна из форм *воображения*, для которой характерны нереальность, несбыточность, оторванность от конкретной действительности. В сов. психологии рассматривается как бесплодная мечта (в отличие от мечты плодотворной, деятельной), не способная мобилизовать интеллектуальные силы и волю человека для творческой деятельности (см. *Мечта*).

ГРЕ́КО-ЛАТИ́НСКИЕ ШКО́ЛЫ — учебные заведения повышенного типа, созданные в Москве во 2-й пол. 17 в. Возникали по инициативе как правительства и церкви (Г.-л. ш. 1653 патриарха Никона близ Чудова монастыря, руководимая Епифанием Славинецким, правительственное греко-латинское уч-ще 1681 при Моск. типографии), так и частных лиц (школа боярина Ф. М. Ртищева 1649 в Андреевском монастыре на Воробьёвых горах, Заиконоспасская школа Симеона *Полоцкого* 1664, школа при церкви Ивана Богослова в Китай-городе, разрешение на открытие к-рой было дано в 1667). Количество уч-ся в Г.-л. ш. колебалось от 20 до 200 с лишним человек. Преподавателями были гл. обр. священники и монахи. В школах обучали греческому, латинскому и церковнославянскому языкам (чтение, письмо, грамматика), риторике и философии. Сведений о содержании и методах обучения и объёме преподавания в этих школах до нас не дошло.

Возникновение Г.-л. ш. было связано с возраставшими запросами пр-ва, нуждавшегося в образованных дипломатах, учителях, приказных. Школы были призваны обучать иностранным языкам, удовлетворять стремление к знанию широких слоёв дворянства и посадского населения, повышать общий культурный уровень господствующего класса Рус. гос-ва. Окончившие школы использовались на дипломатич. службе, могли работать справщиками (т. е. редакторами) Печатного двора, учителями греч. и лат. языков. Из этих школ вышли образованнейшие люди 17 в. (Ф. М. Ртищев, Сильвестр Медведев, Карион Истомин и др.). Возникновение и деятельность этих школ способствовали созданию в Москве *Славяно-греко-латинской академии*.

Лит.: Очерки истории СССР. Период феодализма, XVII в., М., 1955, с. 565—567; Медынский Е. П., Школа и педагогическая мысль в Русском государстве, на Украине и в Белоруссии в XVII в., «Советская педагогика», 1953, № 9, с. 70—88; Демков М. И., История русской педагогии, ч. 1, 3 изд., М., 1913, с. 183—196.

Л. Н. Пушкарев. Москва.

ГРЕ́ЦИЯ (Ἑλλάς) — государство в Европе, на юге Балканского полуострова и прилегающих островах. Конституционная монархия. Площадь—130,9 тыс. км². Население — 8,5 млн. чел. (1962, оценка). Столица — г. Афины. Гос. язык — греческий.

Просвещение. Закон об обязательном элементарном обучении был впервые издан в 1834. Законом от 1929 введено 6-летнее начальное обязательное обучение. Совр. система нар. образования строится в соответствии с конституцией 1952, также декларирующей обязательное бесплатное нач. обучение. Однако закон об обязательном обучении фактически не выполняется. В 1957 12% лиц в возрасте старше 10 лет было неграмотным. Общее руководство нар. образованием осуществляется Мин-вом просвещения. Наряду с государственными школами существуют частные школы, не финансируемые гос-вом.

Нач. звеном системы нар. образования являются материнские школы (дошкольные учреждения для детей 4—6 лет) и детские сады (для детей 5—6 лет). В 1959 работало 1046 дошкольных учреждений, охватывающих 38,8 тыс. детей. Нач. школы — 6-летние, для детей 7—12 лет. В число предметов, преподаваемых в нач. школе, входят: религия, греч. язык, история, география, арифметика, геометрия, естествознание, физика, химия, чистописание, черчение, ручной труд, пение и гимнастика. Свидетельство об окончании нач. школы даёт право на поступление в ср. и проф. школу и на занятие нек-рых должностей в гос. учреждениях. В 1959/60 уч. г. имелось 10 930 нач. школ, в к-рых было 927,3 тыс. уч-ся. Ср. школы (гимназии и лицеи) имеют также 6-летний срок обучения. Структура ср. школ определена законами от 1929 и 1940. В первых четырёх классах гимназий и лицеев преподаются примерно одни и те же дисциплины: в двух последних классах гимназий большое внимание уделяется изучению древних языков, в двух последних классах лицеев большое место отводится занятиям естественными и точными науками.

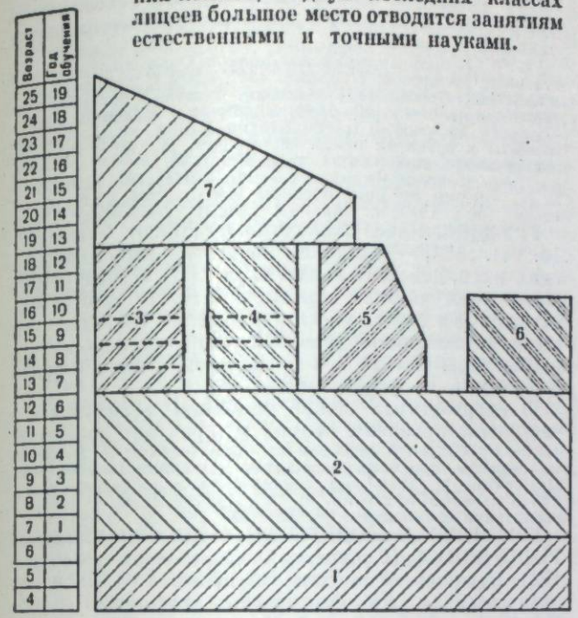


Схема системы народного образования в Греции: *1*— дошкольные учреждения; *2*—начальная школа; *3*— гимназия; *4* — лицей; *5* — профессиональные школы; *6*— педагогическая школа; *7* — высшие учебные заведения.

Проф. школы очень разнообразны по структуре и находятся в ведении различных мин-в. Срок обучения в них — от 2 до 6 лет. Они работают на базе нач. школы или 1—3 лет ср. школы. Большинство проф. школ — вечерние. Обучение в них платное. Окончание проф. школы с 6-летним сроком обучения даёт право поступать в вузы (кроме ун-тов). В 1960 в средних общеобразовательных и проф. школах было 273,4 тыс. уч-ся.

Подготовка воспитательниц дошкольных учреждений ведётся в пед. школе с 4-летним сроком обучения на базе нач. школы. Учителей нач. школ готовят 2-летние учит. академии, работающие на базе ср. школы. В 1959/60 уч. г. имелось 16 пед. уч. заведений с 2,7 тыс. уч-ся. Преподавателей гимназий и лицеев готовят ун-ты. Важнейшие из вузов — ун-ты в Афинах (основан в 1837, ф-ты теологии, права, филологический, мед. и физико-математический) и в Салониках (основан в 1925, ф-ты теологии, философии, экономики и права, физико-математический, мед., ветеринарный, с. х-ва и лесоводства, политехнический); политехнич. ин-т в Афинах (основан в 1836). В 1959/60 уч. г. в вузах Г. обучалось 23,8 тыс. студентов.

Крупнейшие б-ки: Национальная (650 тыс. тт.), б-ка палаты депутатов (960 тыс. тт.), б-ка ун-та в Салониках (300 тыс. тт.).

Музеи: Нац. археологический, Византийский, Акрополь, музей Бенаки, музей декоративного искусства, Нац. художественная галерея в Афинах и др.

Г. А. Касвин. Москва.

ГРИПП (франц. grippe, от gripper — схватывать) — острое инфекционное заболевание, которое вызывается фильтрующимся вирусом и передаётся воздушно-капельным путём. Возбудитель Г., попадая в организм, поражает поверхностные (эпителиальные) клетки дыхательных путей. Вирус Г. изменчив, имеется несколько видов (А, Б, С, Д) и обладает чрезвычайно высокой заразительностью. Статистич. данные показывают, что в период эпидемий болеет 30—35% населения.

Заболевание начинается с общей слабости, болей в мышцах конечностей, головных болей. Состояние больного быстро ухудшается, температура повышается до 38°—39° и выше, развиваются явления катара верхних дыхательных путей (обильное выделение из носа, кашель и т. д.). В тяжёлых случаях при очень высокой температуре может наступить потеря сознания и падение сердечной деятельности. При правильном лечении и отсутствии осложнений через 4—7 дней болезненные явления исчезают и больной выздоравливает.

У детей Г. протекает тяжелее, чем у взрослых. Чем младше дети, тем чаще и тяжелее они болеют Г. У детей раннего возраста, кроме указанных выше симптомов, нередко наблюдается рвота и расстройство стула, чаще встречаются нарушения сердечной деятельности.

Вирус Г. обладает токсич. свойствами, вызывает общую интоксикацию организма, поражает нервную и сердечно-сосудистую системы, угнетает защитные силы организма. В связи с этим при Г. во многих случаях наблюдаются различные тяжёлые осложнения. Чаще всего бывают воспаления лёгких (пневмонии), к-рые могут быть вызваны самим вирусом Г. или развиваются вторично в результате падения защитных сил организма. Нередко при Г. наблюдаются бронхиты, трахео-бронхиты; поражаются придаточные пазухи носа, возникают фронтиты, синуситы. Тяжелыми осложнениями Г. являются менингиты, энцефалиты. У детей часто поражаются уши — развиваются отиты, воспаления евстахиевых труб.

Чтобы обеспечить правильное лечение заболевших, предупредить распространение Г. и возникновение осложнений, при подозрении на Г. больной должен быть без промедления осмотрен врачом. Больные с тяжёлыми формами Г. подлежат госпитализации. При Г. необходим строгий постельный режим. По назначению врача применяются сульфаниламидные препараты (сульфодимезин, норсульфазол и др.) или антибиотики (тетрациклин, стрептомицин и т. д.). В первые 2—3 дня болезни рекомендуется применять противогриппозную сыворотку. Полезно обильное питьё (чай с вареньем, тёплое молоко, настой малины). Пища должна быть калорийной и содержать достаточное количество витаминов. Вирус Г. неустойчив — свежий воздух, солнечные лучи быстро убивают его. Поэтому помещение, где находится больной, нужно хорошо проветривать. Больному должны быть выделены отдельное бельё, посуда.

В связи с высокой заразительностью Г. особое внимание следует уделить предупреждению распространения заболевания. Больные госпитализируются в инфекционные отделения или лечатся на дому. На время эпидемий запрещается посещение больных в лечебных учреждениях и детей в организованных коллективах (детские сады, интернаты и т. д.). Ограничивается посещение детьми театров, кино и т. д. При больших эпидемиях могут быть закрыты школы.

Для предупреждения эпидемий Г. в последнее время проводится активная иммунизация здорового населения гриппозной вакциной.

Лит.: Агабабова-Скобелева В. В., Грипп у детей, М., 1960; Данилевич М. Г., Острые детские инфекции, Л., 1960, с. 349—70; Мерзон Ф. С., Вирусный грипп у детей, К., 1960; Коровин А. А. и Смородинцев А. А., Грипп, Л., 1961.

Л. П. Гаврюшова. Москва.

ГРИЩЕНКО, Никита Минович [р. 14(27).IX.1900]— советский педагог, доктор педагогических наук, профессор. Член Коммунистич. партии с 1927. В 1923 окончил 3-летние Высшие пед. курсы, а в 1926 — Киевский ин-т нар. х-ва. С 1923 начал пед. работу учителем школы в Киеве. С 1930 ведёт научно-пед. работу в высшей школе и н.-и. ин-тах. С 1960 заведует кафедрой

педагогики Киевского гос. ун-та им. Т. Г. Шевченко. Г. разрабатывает проблемы истории школы и педагогики, в частности вопросы идейно-политич. воспитания, политехнического и производственного обучения в общеобразовательной школе.

Соч.: Развитие народного образования на Украине за годы Советской власти, К., 1957; Научно-исследовательская работа по вопросам политехнического обучения и нравственного воспитания, К., 1957; Народное просвещение в западных областях Украинской ССР, К., 1960; Книга для чтения для 4 класса вспомогательных школ, 5 изд., К., 1960; Высокое призвание советского учителя, К., 1961 (на укр. яз.), и др.

ГРОМКОСТЬ ЗВУКА — количественная характеристика слухового ощущения, зависящая от интенсивности звука и его частоты. При одинаковой интенсивности низкие звуки имеют меньшую громкость, чем высокие. Обычно принято оценивать Г. з., сравнивая её с громкостью простого тона частотой 1000 *гц*, принятого за эталон. Измерение Г. з. имеет большое значение для исследования влияния различных шумов на работоспособность человека, для принятия мер к устранению или ослаблению вредных шумов и для других вопросов, связанных с гигиеной *слуха*.

ГРОС (Groos), Карл (10.XII.1861—27.III.1946) —немецкий психолог, профессор в Тюбингене. Известен своими работами в области детской психологии, гл. обр. теории *игры*. Его теория, содержащая нек-рые правильные положения, в целом имеет биологич. и телеологич. характер. Г. правильно оценивал роль игры в развитии организма, отмечал, что игра есть средство развития его определённых функций. Косвенным подтверждением этого положения теории Г. могут служить тщательные наблюдения и эксперименты над животными (И. П. Павлов, К. Лоренц), показавшие важность «нестеснения» в ранние и особенно «критические» периоды развития для всей дальнейшей жизни. Однако в своей теории Г. не смог связать развитие игрового интереса ребёнка с развитием его психич. процессов и влиянием пед. воздействия. Полагая, что «... игры, особенно умственные игры и физическая борьба, представляющие для нас интерес как формы „естественного саморазвития"...» стоят «... в известной противоположности к обучению...» («Душевная жизнь ребенка», К., 1916, с. 224), Г. ограничивал роль педагогики только «вмешательством в жизнь понятий». Критика концепции Г. в рич. сущности. В трудах Г. В. Плеханова («Письма без адреса», «Теория происхождения игры») содержится критич. рассмотрение теории игры Г., отмечена недооценка Г. социологич. значения игры, подчёркнут примат труда перед игрой.

Соч.: Die Spiele der Menschen, Jena, 1899; Die Befreiung der Seele, Jena, 1909; Der Lebenswert des Spiels, Jena, 1910; Das Spiel, Jena, 1922; Das Seelenleben des Kindes, B., 1923; в рус. пер.— Душевная жизнь ребёнка, К., 1916.

М. С. Роговин. Москва.

ГРОТ, Николай Яковлевич [18(30). IV.1852—23.V (4.VI).1899] — русский психолог и философ-идеалист. Профессор Новороссийского (с 1883) и Московского (с 1886) ун-тов. Председатель Моск. психологич. общества (с 1888). Первый редактор журн. «Вопросы философии и психологии» (с 1889). Для мировоззрения Г. характерна эволюция от материализма (в 70-е гг.) к философскому идеализму и метафизике в последние годы жизни. Наибольший науч. интерес имеет его работа «Психология чувствований в её истории и главных основах» (1879—80), в к-рой сказывается нек-рое влияние И. М. *Сеченова*. Центральное место в книге занимает оригинальная теория чувствований, построенная в соответствии с принципом «психического оборота», являющимся своеобразным психологич. аналогом рефлекторной концепции Сеченова. Вытекающая из принципа «психического оборота» мысль Г. о «психологическом значении движений» нашла отражение в работах не только русских, но и зарубежных психологов (Т. *Рибо*). В годы общей реакции в науке и полицейского режима Александра III Г. отошёл от материализма. Заняв кафедру в Моск. ун-те и возглавив Моск. психологич. общество, Г. использовал своё положение для пропаганды идеализма и борьбы с прогрессивными течениями в психологии.

Соч.: К вопросу о реформе логики. Опыт новой теории умственных процессов, Лейпциг, 1882 (дисс.); Джордано Бруно и пантеизм, Одесса, 1885; Значение чувства в познании и деятельности человека, М., 1889; Жизненные задачи психологии, «Вопросы философии и психологии», 1890, кн. 4; Основные моменты в развитии новой философии, М., 1894; Основания экспериментальной психологии, М., 1896.

Лит.: Николай Яковлевич Грот..., СПБ, 1911; Ананьев Б. Г., Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков, [М.], 1947, с. 155—59. *А. В. Петровский.* Москва.

ГРУЗДЕВ, Павел Никодимович [18(30). VIII. 1889—13. VII. 1953] — советский педагог, доктор педагогических наук, действительный член АПН РСФСР (с 1945). Член Коммунистич. партии с 1924. В 1916 окончил историч. ф-т Моск. ун-та и в том же году приступил к пед. деятельности преподавателем истории в гимназии в Костроме. С 1919 вёл научно-пед. работу в высшей школе и н.-и. учреждениях.

Г. разрабатывал общие проблемы педагогики и, в частности, проблемы теории и практики воспитания.

Соч.: Статьи и отрывки из произведений В. И. Ленина по вопросам народного просвещения и школы, Л., 1938 (сост.); Педагогика, М., 1940 (совм. с др.); Вопросы воспитания мышления в процессе обучения, М.—Л., 1949; Маркс и Энгельс о воспитании и образовании, М., 1957, и др.

ГРУЗИНСКАЯ СОВЕТСКАЯ СОЦИАЛИСТИЧЕСКАЯ РЕСПУБЛИКА (Грузия). Образована 25 февраля 1921. В состав её входят: Абхазская АССР, Аджарская АССР и Юго-Осетинская автономная область. Площадь — 69,7 тыс. *км*². Население — 4271 тыс. чел. (на 1 января 1962). Столица — г. Тбилиси.

Просвещение. Г. — страна древней культуры. Уже в 3 в. в Г. появились первые нач. школы (элементарные и повышенного типа), к-рые создавались преимущественно по системе греко-римских школ. Ок. 337 Г. приняла христианство. В 1-й пол. 4 в. в Колхиде (близ г. Поти) существовала риторич. школа (академия), в к-рой, кроме местных жителей, обучалась молодёжь из Византии. В конце 4 в. появилась новая груз. письменность «Мргваловани асомтаврули» (круглое прописное письмо), на основе к-рой впоследствии была создана совр. груз. письменность. В 5 в. при церквах и монастырях стали открываться школы для детей младшего и старшего возраста. Араб. завоевания (7—9 вв.) приостановили развитие экономики и культуры Г. После освобождения от араб. ига начинается эпоха груз. Ренессанса. В 12 в. создаются первые высшие школы — Гелатская, Икалтойская и Гремская академии. В академиях большое внимание уделялось переводам церковной и философской лит-ры и созданию оригинальных произведений на груз. языке. Сохранились уникальные коллекции груз. рукописей этого времени — научные труды Евквтиме Атонели, Ефрема Мцире, Иоане Петрице и др., выдающиеся произведения художественной лит-ры Ш. Руставели, Ш. Чахрухадзе, И. Шавтели и др. В 13—17 вв. в результате нашествия татаро-монголов, персов и турок, а также внутренних междоусобиц Г. распалась на несколько отдельных гос-в, культура и образование пришли в упадок. Академии были закрыты, резко сократилось количество школ. Школы сохранились лишь при отдалённых монастырях и церквах. В 17 в. в Г., помимо школ местной власти и православной груз. церкви, существовали католич. школы (в Гурии, Гори, Кутаиси, Тбилиси и др.), к-рые открывались европ. миссионерами с целью распространения католич. веры. В 1629 в Риме был издан первый печатный груз. учебник родного яз. «Азбука иверийская» И. Чолокашвили. Единой школьной программы не было, но уже в конце 17 в. в школах были введены как обязательные 4 предмета: арифметика, астрономия,

география и музыка. В эти годы была широко известна Бодбийская школа повышенного типа (семинария), осн. в 1617. В 18 в.в Г. была довольно широкая сеть школ и других культурных учреждений. Большую роль в развитии просвещения играли Тбилисская (осн. в 1755) и Телавская (осн. в 1782) семинарии. Были изданы груз. учебники и буквари, «Первый учебник для детей» Христофора Гурамишвили (1739), «Грузинская грамматика» Антона I (1885) и др. Присоединение к России (1801) имело для Г. прогрессивное значение: страна избавилась от угрозы порабощения Турцией и Ираном, ликвидировалась её политич. и экономич. раздробленность, укрепились культурно-политич. связи груз. и рус. народов. Несмотря на политику царского пр-ва, сдерживавшего развитие нар. образования и, в частности, запретившего обучение в груз. школах на родном языке, расширяется сеть общеобразовательных и проф. школ. К нач. 60-х гг. в стране работала 251 школа (12 тыс. уч-ся). Появляются переводные и оригинальные учебники для нар. и ср. школ: учебники-буквари П. Иоселиани, И. Кереселидзе, Д. Пурцеладзе, С. Мдиванова, П. Умикашвили, В. Тулашвили и др. В 1846 выходит в свет «Грузинская хрестоматия» Д. Чубинашвили, в 1865 — «Грузинский букварь и первая книга для чтения» классика груз. педагогики Я. С. *Гогебашвили*, в 1868 его же учебник «Дверь в природу» и др. Создаются оригинальные труды по педагогике, психологии и логике.

Большое значение для развития просвещения в Г. во 2-й пол. 19 в. имели: Тбилисская учительская школа (осн. в 1866), впоследствии преобразованная в Александровский учительский ин-т, Закавказская (Горийская, осн. в 1876) и Кутаисская (осн. в 1881) учительские семинарии, а также культурно-просветительные общественные организации, напр. «Общество по распространению грамотности среди грузин» (осн. в 1879). После реформы 1861, особенно в 80-е гг., открывается много новых школ, в т. ч. Тбилисская (осн. в 1879) и Кутаисская (осн. в 1880) классич. гимназии, Цинамдзгвариашкарская с.-х. школа, нар. школы общества распространения грамотности и др. В 1885 работало 333 школы (127 тыс. уч-ся).

Под влиянием революционно-демократич. движения в России усиливается нац.-освободительная борьба и в Г. Выдающиеся деятели нац.-освободительного движения И. Г. *Чавчавадзе*, А. Р. *Церетели*, Я. С. Гогебашвили, Н. И. Николадзе, Г. Е. Церетели, С. С. Месхи и др. выступают за перестройку системы школьного образования, пересмотр школьных программ и обучение в школах на родном языке. Издаются классич. учебники Гогебашвили «Родная речь» (1876) и «Русское слово» (1887). На основе этих учебников созданы совр. стабильные учебники для нач. школы: «Грузинская хрестоматия» М. Н. Насидзе (1885), «Родник» А. Кутателадзе (1891) и др.

В конце 19 и нач. 20 вв. начинают печататься первые груз. пед. журналы: «Педагогиури пурцели» («Педагогический листок»), пед. дополнение к детскому журналу «Накадули» («Ручеёк», 1904—27), «*Ганатлеба*» («Просвещение», 1908—18), пед. отдел в журнале «Могзаури» («Путешественник», 1901—04), начали выходить в свет первые детские и юношеские журналы «Джеджили» («Нива»), «Накадули» и др.

С 90-х гг. 19 в. в Г. широко распространяется марксизм. Первые статьи, освещающие вопросы нар. образования с марксистских позиций, были опубликованы в 1893 и принадлежали видному груз. писателю и публицисту Е. Ф. Ниношвили. С нач. 20 в. на страницах большевистских газет «Брдзола» («Борьба»), «Пролетариатис брдзола» («Борьба пролетариата»), «Ахали цховреба»(«Новая жизнь»), «Дро» («Время») и др. развернулась пропаганда марксистских идей в области просвещения.

В годы революции (1905—07) выдвигаются требования коренной перестройки нар. образования на основе программы РСДРП(б). В эти годы выступают видные теоретики и практики педагогики Л. Г. *Бочвадзе*, Ш. А. Читадзе, Н. З. Цхведадзе, П. И. Оцхели, Д. Н. *Узнадзе* и др.

Накануне 1-й мировой войны в Г. насчитывалось 1677 начальных, 48 высших нач. и 40 ср. школ. В школах обучалось 157,1 тыс. уч-ся, из них в высших нач. и ср. школах 29,4 тыс. уч-ся. Среднее образование по существу было недоступно народу. Число обучавшихся в 5 средних спец. уч. заведениях (в основном— семинариях) едва достигало 0,5 тыс. чел., а в единственном вузе —0,3 тыс. Св. 75% населения было неграмотно.

В период господства меньшевиков в Г. (1917—21) ср. образование продолжало оставаться монополией зажиточных слоёв населения; не был разрешён вопрос о взаимоотношении школы с религией.

25 февраля 1921 в Г. была провозглашена Сов. власть. С первых дней установления Сов. власти началась коренная перестройка нар. образования. Осн. типом школы стала 7-летняя трудовая общеобразовательная и политехнич. школа. В школах было введено обучение на родном языке. Развернулась работа по ликвидации неграмотности и малограмотности взрослого населения. Открылись рабфаки. В октябре 1930 ЦИК и Совнарком Груз. ССР приняли постановление о введении в Г. всеобщего нач. обучения. В течение нескольких лет это постановление было выполнено, а к концу 30-х гг. в республике было осуществлено всеобщее 7-летнее обучение. С 1924 стали создаваться школы 2-й ступени — девятилетки. В 1934 школы перешли на 10-летнее обучение. Большие успехи были достигнуты в области высшего и среднего спец. образования. Если в 1921 в 4 вузах обучалось 5,5 тыс. чел. и в 8 средних спец. уч. заведениях — ок. 1 тыс., то в 1927 в 6 вузах обучалось уже 10,5 тыс. чел. и 7,7 тыс. чел. в 46 средних спец. уч. заведениях. В 1930 число средних спец. уч. заведений достигло 58 (11,2 тыс. уч-ся). К концу 30-х гг. Г. располагала широкой сетью высших и средних спец. уч. заведений. Подготовку нац. кадров учителей осуществляли 8 пед. вузов и 52 пед. уч-ща.

В 20-е гг. научно-пед. и методич. работу в республике вели М. П. Орахелашвили, К. А. Кацарава, Д. Н. Узнадзе, Г. Я. Натадзе, Г. Д. Гогуадзе, Р. Н. Николадзе, М. З. Зандукели, А. Джавахишвили, Г. Н. Гехтман, Н. Н. Кецховели, А. Г. Харабадзе, Д. О. *Лордкипанидзе*, Ш. А. Сихарулидзе, Л. И. Цихистави и др. С 30-х гг. н.-и. работа в области теории и истории педагогики, психологии и частных методик ведётся на кафедрах в пед. ин-тах и в ун-те, а также в н.-и. ин-те педагогики (осн. в 1930). В 30-е гг. начинают свою н.-и. и пед. работу К. И. Чкуасели, Г. Я. Тавзишвили, У. П. *Оболадзе*, С. Н. Сигуа, Г. И. Кикнадзе, В. Н. Каджая, П. Л. Кекелидзе, С. Д. Пурциладзе и др.

В 1940/41 уч. г. в Г. имелось св. 4,5 тыс. школ, в т. ч. 2042 ср. и семилетние; в школах обучалось 743 тыс. уч-ся. В 21 вузе и 192 ср. спец. уч. заведениях было 54,6 тыс. студентов. Г. стала республикой сплошной грамотности.

В послевоенные годы происходит дальнейшее развитие системы народного образования в республике. В соответствии с решениями XX съезда КПСС (1956) в уч. план школ были включены предметы производственного цикла, при школах созданы мастерские и учебно-опытные участки, стали открываться школы-интернаты.

В 1959 Верховный Совет Груз. ССР принял закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы нар. образования в Груз. ССР». Все школы республики переведены на

педагогики Киевского гос. ун-та им. Т. Г. Шевченко. Г. разрабатывает проблемы истории школы и педагогики, в частности вопросы идейно-политич. воспитания, политехнического и производственного обучения в общеобразовательной школе.

Соч.: Развитие народного образования на Украине за годы Советской власти, К., 1957; Научно-исследовательская работа по вопросам политехнического обучения и нравственного воспитания, К., 1957; Народное просвещение в западных областях Украинской ССР, К., 1960; Книга для чтения для 4 класса вспомогательных школ, 5 изд., К., 1960; Высокое призвание советского учителя, К., 1961 (на укр. яз.), и др.

ГРОМКОСТЬ ЗВУКА — количественная характеристика слухового ощущения, зависящая от интенсивности звука и его частоты. При одинаковой интенсивности низкие звуки имеют меньшую громкость, чем высокие. Обычно принято оценивать Г. з., сравнивая её с громкостью простого тона частотой 1000 *гц*, принятого за эталон. Измерение Г. з. имеет большое значение для исследования влияния различных шумов на работоспособность человека, для принятия мер к устранению или ослаблению вредных шумов и для других вопросов, связанных с гигиеной *слуха*.

ГРОС (Groos), Карл (10.XII.1861—27.III.1946) — немецкий психолог, профессор в Тюбингене. Известен своими работами в области детской психологии, гл. обр. теории *игры*. Его теория, содержащая нек-рые правильные положения, в целом имеет биологич. и телеологич. характер. Г. правильно оценивал роль игры в развитии организма, отмечал, что игра есть средство развития его определённых функций. Косвенным подтверждением этого положения теории Г. могут служить тщательные наблюдения и эксперименты над животными (И. П. Павлов, К. Лоренц), показавшие важность «нестеснения» в ранние и особенно «критические» периоды развития для всей дальнейшей жизни. Однако в своей теории Г. не смог связать развитие игрового интереса ребёнка с развитием его психич. процессов и влиянием пед. воздействия. Полагая, что «... и г р ы, особенно умственные игры и физическая борьба, представляющие для нас интерес как формы „естественного саморазвития"...» стоят «... в известной противоположности к обучению...» («Душевная жизнь ребенка», К., 1916, с. 224), Г. ограничивал роль педагогики только «вмешательством в жизнь понятий». Критика концепции Г. в сов. науке была направлена на раскрытие её антинсторич. сущности. В трудах Г. В. Плеханова («Письма без адреса», «Теория происхождения игры») содержится критич. рассмотрение теории игры Г., отмечена недооценка Г. социологич. значения игры, подчёркнут примат труда перед игрой.

Соч.: Die Spiele der Menschen, Jena, 1899; Die Befreiung der Seele, Jena, 1909; Der Lebenswert des Spiels, Jena, 1910; Das Spiel, Jena, 1922; Das Seelenleben des Kindes, B., 1923; в рус. пер.— Душевная жизнь ребёнка, К., 1916.

М. С. Роговин. Москва.

ГРОТ, Николай Яковлевич [18(30). IV.1852—23.V (4.VI).1899] — русский психолог и философ-идеалист. Профессор Новороссийского (с 1883) и Московского (с 1886) ун-тов. Председатель Моск. психологич. общества (с 1888). Первый редактор журн. «Вопросы философии и психологии» (с 1889). Для мировоззрения Г. характерна эволюция от материализма (в 70-е гг.) к философскому идеализму и метафизике в последние годы жизни. Наибольший науч. интерес имеет его работа «Психология чувствований в её истории и главных основах» (1879—80), в к-рой сказывается нек-рое влияние И. М. *Сеченова*. Центральное место в книге занимает оригинальная теория чувствований, построенная в соответствии с принципом «психического оборота», являющимся своеобразным психологич. аналогом рефлекторной концепции Сеченова. Вытекающая из принципа «психического оборота» мысль Г. о «психологическом значении движений» нашла отражение в работах не только русских, но и зарубежных психологов (Т. *Рибо*). В годы общей реакции в науке и полицейского режима Александра III Г. отошёл от материализма. Заняв кафедру в Моск. ун-те и возглавив Моск. психологич. общество, Г. использовал своё положение для пропаганды идеализма и борьбы с прогрессивными течениями в психологии.

Соч.: К вопросу о реформе логики. Опыт новой теории умственных процессов, Лейпциг, 1882 (дисс.); Джордано Бруно и пантеизм, Одесса, 1885; Значение чувства в познании и деятельности человека, М., 1889; Жизненные задачи психологии, «Вопросы философии и психологии», 1890, кн. 4; Основные моменты в развитии новой философии, М., 1894; Основания экспериментальной психологии, М., 1896.

Лит.: Николай Яковлевич Грот..., СПБ, 1911; А н а н ь е в Б. Г., Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков, [М.], 1947, с. 155—59; *А. В. Петровский*. Москва.

ГРУЗДЕВ, Павел Никодимович [18(30). VIII. 1889—13. VII. 1953] — советский педагог, доктор педагогических наук, действительный член АПН РСФСР (с 1945). Член Коммунистич. партии с 1924. В 1916 окончил историч. ф-т Моск. ун-та и в том же году приступил к пед. деятельности преподавателем истории в гимназии в Костроме. С 1919 вёл научно-пед. работу в высшей школе и н.-и. учреждениях.

Г. разрабатывал общие проблемы педагогики и, в частности, проблемы теории и практики воспитания.

Соч.: Статьи и отрывки из произведений В. И. Ленина по вопросам народного просвещения и школы, Л., 1938 (сост.); Педагогика, М., 1940 (совм. с др.); Вопросы воспитания мышления в процессе обучения, М.—Л., 1949; Маркс и Энгельс о воспитании и образовании, М., 1957, и др.

ГРУЗИНСКАЯ СОВЕТСКАЯ СОЦИАЛИСТИЧЕСКАЯ РЕСПУБЛИКА (Г р у з и я). Образована 25 февраля 1921. В состав её входят: Абхазская АССР, Аджарская АССР и Юго-Осетинская автономная область. Площадь — 69,7 тыс. *км*². Население — 4271 тыс. чел. (на 1 января 1962). Столица — г. Тбилиси.

Просвещение. Г. — страна древней культуры. Уже в 3 в. в Г. появились первые нач. школы (элементарные и повышенного типа), к-рые создавались преимущественно по системе греко-римских школ. Ок. 337 Г. приняла христианство. В 1-й пол. 4 в. в Колхиде (близ г. Поти) существовала риторич. школа (академия), в к-рой, кроме местных жителей, обучалась молодёжь из Византии. В конце 4 в. появилась новая груз. письменность «Мргваловани асомтаврули» (круглое прописное письмо), на основе к-рой впоследствии была создана совр. груз. письменность. В 5 в. при церквах и монастырях стали открываться школы для детей младшего и старшего возраста. Араб. завоевания (7—9 вв.) приостановили развитие экономики и культуры Г. После освобождения от араб. ига начинается эпоха груз. Ренессанса. В 12 в. создаются первые высшие школы — Гелатская, Икалтойская и Гремская академии. В академиях большое внимание уделялось переводам церковной и философской лит-ры и созданию оригинальных произведений на груз. языке. Сохранились уникальные коллекции груз. рукописей этого времени — научные труды Еквтиме Атонели, Ефрема Мцире, Иоане Петрице и др., выдающиеся произведения художественной лит-ры Ш. Руставели, Ш. Чахрухадзе, И. Шавтели и др. В 13—17 вв. в результате нашествия татаро-монголов, персов и турок, а также внутренних междоусобиц Г. распалась на несколько отдельных гос-в, культура и образование пришли в упадок. Академии были закрыты, резко сократилось количество школ. Школы сохранились лишь при отдалённых монастырях и церквах. В 17 в. в Г., помимо школ местной власти и православной груз. церкви, существовали католич. школы (в Гурии, Гори, Кутаиси, Тбилиси и др.), к-рые открывались европ. миссионерами с целью распространения католич. веры. В 1629 в Риме был издан первый печатный груз. учебник родного яз. «Азбука иверийская» И. Чолокашвили. Единой школьной программы не было, но уже в конце 17 в. в школах были введены как обязательные 4 предмета: арифметика, астрономия,

география и музыка. В эти годы была широко известна Бодбийская школа повышенного типа (семинария), осн. в 1617. В 18 в.в Г. была довольно широкая сеть школ и других культурных учреждений. Большую роль в развитии просвещения играли Тбилисская (осн. в 1755) и Телавская (осн. в 1782) семинарии. Были изданы груз. учебники и букварн, «Первый учебник для детей» Христофора Гурамишвили (1739), «Грузинская грамматика» Антона I (1885) и др. Присоединение к России (1801) имело для Г. прогрессивное значение: страна избавилась от угрозы порабощения Турцией и Ираном, ликвидировалась её политич. и экономич. раздробленность, укрепились культурно-политич. связи груз. и рус. народов. Несмотря на политику царского пр-ва, сдерживавшего развитие нар. образования и, в частности, запретившего обучение в груз. школах на родном языке, расширяется сеть общеобразовательных и проф. школ. К нач. 60-х гг. в стране работала 251 школа (12 тыс. уч-ся). Появляются переводные и оригинальные учебники для нар. и ср. школ: учебники-букварн П. Иоселиани, И. Кереселидзе, Д. Пурцеладзе, С. Мдивапова, П. Умикашвили, В. Тулашвили и др. В 1846 выходит в свет «Грузинская хрестоматия» Д. Чубинашвили, в 1865 — «Грузинский букварь и первая книга для чтения» классика груз. педагогики Я. С. *Гогебашвили*, в 1868 его же учебник «Дверь в природу» и др. Создаются оригинальные труды по педагогике, психологии и логике.

Большое значение для развития просвещения в Г. во 2-й пол. 19 в. имели: Тбилисская учительская школа (осн. в 1866), впоследствии преобразованная в Александровский учительский ин-т, Закавказская (Горийская, осн. в 1876) и Кутаисская (осн. в 1881) учительские семинарии, а также культурно-просветительные общественные организации, напр. «Общество по распространению грамотности среди грузин» (осн. в 1879). После реформы 1861, особенно в 80-е гг., открывается много новых школ, в т. ч. Тбилисская (осн. в 1879) и Кутаисская (осн. в 1880) классич. гимназии, Цинамдзгварианткарская с.-х. школа, нар. школы общества распространения грамотности и др. В 1885 работало 333 школы (127 тыс. уч-ся).

Под влиянием революционно-демократич. движения в России усиливается нац.-освободительная борьба и в Г. Выдающиеся деятели нац.-освободительного движения И. Г. *Чавчавадзе*, А. Р. *Церетели*, Я. С. Гогебашвили, Н. И. Николадзе, Г. Е. Церетели, С. С. Месхи и др. выступают за перестройку системы школьного образования, пересмотр школьных программ и обучение в школах на родном языке. Издаются классич. учебники Гогебашвили «Родная речь» (1876) и «Русское слово» (1887). На основе этих учебников созданы совр. стабильные учебники для нач. школы: «Грузинская хрестоматия» М. Н. Насидзе (1885), «Родник» А. Кутателадзе (1891) и др.

В конце 19 и нач. 20 вв. начинают печататься первые груз. пед. журналы: «Педагогиури пурцели» («Педагогический листок»), пед. дополнение к детскому журналу «Накадули» («Ручеёк», 1904—27), «*Ганатлеба*» («Просвещение», 1908—18), пед. отдел в журнале «Могзаури» («Путешественник», 1901—04), начали выходить в свет первые детские и юношеские журналы «Джеджили» («Нива»), «Накадули» и др.

С 90-х гг. 19 в. в Г. широко распространяется марксизм. Первые статьи, освещающие вопросы нар. образования с марксистских позиций, были опубликованы в 1893 и принадлежали видному груз. писателю и публицисту Е. Ф. Ниношвили. С нач. 20 в. на страницах большевистских газет «Брдзола» («Борьба»), «Пролетариатис брдзола» («Борьба пролетариата»), «Ахали цховреба» («Новая жизнь»), «Дро» («Время») и др. развернулась пропаганда марксистских идей в области просвещения. В годы революции (1905—07) выдвигаются требования коренной перестройки нар. образования на основе программы РСДРП(б). В эти годы выступают видные теоретики и практики педагогики Л. Г. *Бодзадзе*, Ш. А. Читадзе, Н. З. Цхведадзе, И. И. Оцхели, Д. Н. *Узнадзе* и др.

Накануне 1-й мировой войны в Г. насчитывалось 1677 начальных, 48 высших нач. и 40 ср. школ. В школах обучалось 157,1 тыс. уч-ся, из них в высших нач. и ср. школах 29,4 тыс. уч-ся. Среднее образование по существу было недоступно народу. Число обучавшихся в 5 средних спец. уч. заведениях (в основном— семинариях) едва достигало 0,5 тыс. чел., а в единственном вузе —0,3 тыс. Св. 75% населения было неграмотно.

В период господства меньшевиков в Г. (1917—21) ср. образование продолжало оставаться монополией зажиточных слоёв населения, не был разрешён вопрос о взаимоотношении школы с религией.

25 февраля 1921 в Г. была провозглашена Сов. власть. С первых дней установления Сов. власти началась коренная перестройка нар. образования. Осн. типом школы стала 7-летняя трудовая общеобразовательная и политехнич. школа. В школах было введено обучение на родном языке. Развернулась работа по ликвидации неграмотности и малограмотности взрослого населения. Открылись рабфаки. В октябре 1930 ЦИК и Совнарком Груз. ССР приняли постановление о введении в Г. всеобщего нач. обучения. В течение нескольких лет это постановление было выполнено, а к концу 30-х гг. в республике было осуществлено всеобщее 7-летнее обучение. С 1924 стали создаваться школы 2-й ступени — девятилетки. В 1934 школы перешли на 10-летнее обучение. Большие успехи были достигнуты в области высшего и среднего спец. образования. Если в 1921 в 4 вузах обучалось 5,5 тыс. чел. и в 8 средних спец. уч. заведениях — ок. 1 тыс., то в 1927 в 6 вузах обучалось уже 10,5 тыс. чел. и 7,7 тыс. чел. в 46 средних спец. уч. заведениях. В 1930 число средних спец. уч. заведений достигло 58 (11,2 тыс. уч-ся). К концу 30-х гг. Г. располагала широкой сетью высших и средних спец. уч. заведений. Подготовку пед. кадров учителей осуществляли 8 пед. вузов и 52 пед. уч-ща.

В 20-е гг. научно-пед. и методич. работу в республике вели М. П. Орахелашвили, К. А. Кацарава, Д. Н. Узнадзе, Г. Я. Натадзе, Г. Д. Гогуадзе, Р. Н. Николадзе, М. З. Зандукели, А. Джавахишвили, Г. Н. Гехтман, Н. Н. Кецховели, А. Г. Харабадзе, Д. О. *Лордкипанидзе*, Ш. А. Сихарулидзе, Л. И. Цихистави и др. С 30-х гг. н.-и. работа в области теории и истории педагогики, психологии и частных методик ведётся на кафедрах в пед. ин-тах и в ун-те, а также в н.-и. ин-те педагогики (осн. в 1930). В 30-е гг. начинают свою н.-и. и пед. работу К. И. Чкуасели, Г. Я. Тавзишвили, У. П. *Оболадзе*, С. Н. Сигуа, Г. И. Кикнадзе, В. Н. Каджая, П. Л. Кекелидзе, С. Д. Пурциладзе и др.

В 1940/41 уч. г. в Г. имелось св. 4,5 тыс. школ, в т. ч. 2042 ср. и семилетние; в школах обучалось 743 тыс. уч-ся. В 21 вузе и 192 ср. спец. уч. заведениях было 54,6 тыс. студентов. Г. стала республикой сплошной грамотности.

В послевоенные годы происходит дальнейшее развитие системы народного образования в республике. В соответствии с решениями XX съезда КПСС (1956) в уч. план школ были включены предметы производственного цикла, при школах созданы мастерские и учебно-опытные участки, стали открываться школы-интернаты.

В 1959 Верховный Совет Груз. ССР принял закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы нар. образования в Груз. ССР». Все школы республики переведены на

производственное обучение, укрепилась материальная база школ, пересмотрены и усовершенствованы уч. планы, программы, учебники. В 1958/59 уч. г. было 4558 общеобразовательных школ (659 тыс. уч-ся). В школах рабочей и сельской молодёжи обучалось ок. 35 тыс. человек.

Состоявшийся в 1960 республиканский съезд учителей обсудил первые итоги перестройки школы и наметил конкретные пути дальнейшего сближения школы с жизнью. К 1962/63 уч. г. в республике повсеместно введено 8-летнее обучение. Проф. подготовка уч-ся носит широкий политехнич. характер. В уч. планы, наряду с предметами спец. подготовки, включены и общетехнич. предметы. Так, при проф. подготовке уч-ся старших классов по чаеводству изучается не только биология и агротехника чая, но и общее растениеводство, животноводство, с.-х. машиноведение, механизация чаеводства, электротехника и электрификация с. х-ва. Кроме того, уч-ся проходят производственную практику и участвуют в производительном труде. На многих фабриках и заводах для уч-ся старших классов общеобразовательных школ выделены специально оборудованные комнаты для теоретич. занятий и оснащённые современной техникой учебно-производственные участки для практич. работы. В небольших городах и посёлках организованы школьные и межшкольные учебно-производственные мастерские. Для сельских школ колхозами и совхозами выделены полносборные участки (чайные и цитрусовые плантации, виноградники, фруктовые сады и т. д.) с соответствующей с.-х. техникой. Школы укомплектованы квалифицированными мастерами производственного обучения. Организованы курсы и семинары для повышения пед. подготовки мастеров производственного обучения.

В 1962/63 уч. г. в Г. работало 4,2 тыс. общеобразовательных школ, в т. ч. 1,9 тыс. начальных (374 тыс. уч-ся), св. 1,2 тыс. 8-летних (303 тыс. уч-ся) и 1,1 тыс. ср. школ с производственным обучением (75 тыс. уч-ся), 329 школ рабочей и сельской молодёжи (ок. 37 тыс. учащихся). Имеются школы для уч-ся разных национальностей: грузинские, армянские, азербайджанские, абхазские, осетинские, русские. Ок. 200 школ имеют свои интернаты (св. 6 тыс. детей). Работает ок. 50 школ-интернатов (св. 10 тыс. детей) и 8 школ для аномальных детей. Для детей-сирот создано св. 30 детских домов (более 3 тыс. воспитанников).

Большое место в системе нар. образования занимают внешкольные учреждения. В 1963 их насчитывалось ок. 150, в т. ч. 2 дворца пионеров и школьников, 68 домов пионеров и школьников, Дом художественного воспитания и технич. пропаганды, 10 станций юных техников и натуралистов, 12 экскурсионно-туристских баз, 54 детские спортивные школы, 2 детских театра и т. д. В пионерских лагерях ежегодно отдыхает до 40 тыс. детей. В 1962 в Груз. ССР насчитывалось 710 детских садов и яслей-садов (51 тыс. мест) и 390 детских яслей (14,5 тыс. мест).

В 1959 создан Комитет высшего и среднего спец. образования Совета Министров Груз. ССР, к-рый руководит высшими и ср. спец. уч. заведениями в республике. В 1962 в 18 высших и 86 ср. спец. уч. заведениях обучалось ок. 100 тыс. студентов, работало св. 40 проф.-технич. уч-щ (11 тыс. уч-ся). По количеству специалистов с высшим образованием на 1000 чел. населения Г. занимает первое место в мире: на 1000 чел. населения приходится 38 чел. с высшим образованием — это в 100 раз больше, чем в Иране, в 20 раз больше, чем в Турции, в 7 раз больше, чем во Франции, и в 8 раз больше, чем в Англии. Ежегодный выпуск специалистов с высшим и ср. спец. образованием 12—13 тыс. человек.

Пед. образование дают 8 пед. вузов и 1 пед. уч-ще. Преподавателей для ср. школ готовит также Тбилисский гос. ун-т (осн. в 1918) — центр научно-пед. работы в республике. Большую работу по подготовке пед. кадров ведёт Н.-и. ин-т пед. наук, при к-ром с 1933 организована аспирантура, ин-т ежегодно проводит научно-пед. конференции с участием учителей и работников внешкольных учреждений. В 1963/64 уч. г. в школах Г. работало 63,5 тыс. учителей, в высших и ср. спец. уч. заведениях — ок. 8 тыс. профессоров и преподавателей.

В 1961 создано Пед. общество Груз. ССР, к-рое объединяет 28 тыс. членов, имеет 1800 первичных организаций, 79 районных и 3 областных отделения. Общество издаёт серии педагогических брошюр, проводит для учителей и родителей семинары, лекции, дискуссии по вопросам воспитания и обучения, принимает активное участие в подготовке и проведении «Педагогических чтений» и научно-педагогических конференций. Члены общества участвуют в работе по изучению и усовершенствованию учебных планов, программ, учебников и т. д.

В н.-и. работе груз. педагогов важное место заняли вопросы политехнич. обучения, трудового воспитания и методики преподавания уч. дисциплин политехнич. цикла. Разработан ряд проблем, отражающих опыт политехнич. обучения и трудового воспитания уч-ся. Изданы также методич. пособия для учителей по вопросам трудового воспитания, проведения практич. занятий и практикумов по машиноведению, электротехнике и сельскому хозяйству. Большое внимание уделяется разработке вопросов производственного обучения уч-ся и участию их в общественно производительном труде.

За последние 20 лет опубликованы монографии и исследования по вопросам теории и истории педагогики, пед. психологии, школоведения и школьной гигиены.

Осуществлено издание полного собрания сочинений Я. С. Гогебашвили в 10 томах (1952—62), переведены на груз. яз. и изданы «Избранные педагогические произведения» Я. А. Коменского (2 тт., 1949—58), «Избранные педагогические сочинения» К. Д. Ушинского (2 тт., 1954), «Эмиль» Ж.Ж. Руссо, однотомники избранных пед. сочинений В. Г. Белинского (1950), Н. Г. Чернышевского (1938), Н. И. Пирогова (1956), Н. К. Крупской (1953), начато издание собрания сочинений Н. К. Крупской, А. С. Макаренко и др. В 1956 выпущено первое уч. пособие на груз. яз. по педагогике для пед. вузов. Издано значительное количество научных работ, статей и пособий по частным методикам, монографии о Коменском, Ушинском, Гогебашвили и др., монографии по истории груз. школы. Груз. педагогами созданы оригинальные стабильные учебники для школы, напр. по родному яз.— А. Шанидзе, И. Сихарулидзе, В. Рамишвили; по груз. лит-ре — Ш. Табукашвили, П. Кекелидзе, Г. Барамидзе, Г. Джакобия и др.; по рус. яз.— С. Пурцеладзе, В. Авалишвили, Л. Джапаридзе; по истории Г.—под редакцией акад. Н. Бердзенишвили и др.

С первых лет Советской власти в Груз. ССР развивалась периодическая педагогическая печать. В 20—30-е гг. издавались педагогические журналы и газеты: «Сакартвелос ганатлебис мушаки» («Работник просвещения Грузии», 1923—29), «Ахали сколисакен» («К новой школе»), «Ганатлебис мушаки» («Работник просвещения», 1928—31), «Культурули агмшеблоба» («Культурное строительство», 1930—31) и другие.

В настоящее время в республике издаётся ежемесячный журнал «Скола да цховреба» («Школа и жизнь») и газета «Схалхо ганатлеба» («Народное образование»). Большим успехом пользуются дет. журналы «Дила» («Утро»), «Пионери» и газета «Норчи ленинели» («Юный ленинец»).

За годы Сов. власти создана широкая сеть культ.-просвет. учреждений. В 1922 в Г. было всего 129 б-к (205 тыс. единиц хранения), 209 клубных учреждений, 44 киноустановки и несколько театров. В 1962 функционировало 3,1 тыс. массовых б-к (15,8 млн. единиц хранения), в т. ч. Тбилисская гос. публичная б-ка им. Карла Маркса, Тбилисская научная б-ка им. Джапаридзе, Историч. б-ка, Кутаисская публичная б-ка, республиканская б-ка по нар. образованию им. Я. С. Гогебашвили (см. *Библиотека государственная по народному образованию имени Я. С. Гогебашвили*) и др. В 1963 в Г. было ок. 2 тыс. клубных учреждений, 73 музея, 20 театров, в т. ч. широко известные за пределами республики Театр оперы и балета им. З. Палиашвили и драматич. Театр им. Ш. Руставели, 1,4 тыс. киноустановок.

В 1941 основана Академия наук Груз. ССР, в составе к-рой в 1963 насчитывалось 49 научных учреждений; в 186 научных учреждениях работало ок. 8 тыс. научных работников, в т. ч. 97 действительных членов и членов-корреспондентов АН СССР, АН Груз. ССР и отраслевых академий; св. 200 докторов наук и 1,8 тыс. кандидатов наук; всего в н.-и. учреждениях и уч. заведениях Г. св. 500 докторов наук и ок. 3,5 тыс. кандидатов наук.

До 1920 в Г. было издано всего 7,5 тыс. названий книг. В 1921—49 — 31 тыс. названий общим тиражом 127 млн. экз.; только в одном 1962 — 2,3 тыс. названий тиражом 13 млн. экз. (из них 9,3 млн. на груз. яз.). В 1963 выпускалось 103 различных периодич. издания (92 на груз. яз.) тиражом 4,9 млн. экз. и 86 газет разовым тиражом 1,1 млн. экз.

Д. О. Лордкипанидзе, У. П. Оболадзе, С. Н. Сигуа. Тбилиси.

Абхазская Автономная Советская Социалистическая Республика (Абхазия).

В составе Груз. ССР. Образована 4 марта 1921. Площадь — 8,6 тыс. км². Население — 433,6 тыс. чел. (на 1 января 1962, оценка), преимущественно абхазы, грузины, русские. Столица — г. Сухуми.

Просвещение. До Вел. Окт. социалистич. революции 9/10 коренного населения было неграмотно. В 1914 в Абхазии было всего 150 нач. школ (7,5 тыс. уч-ся), 4 высших начальных (0,6 тыс. уч-ся) и 2 средних (0,5 тыс. уч-ся).

За годы Сов. власти осуществлена коренная перестройка образования, введено всеобщее обязательное обучение на родном языке, ликвидирована неграмотность. В 1940 имелось 246 нач. школ (11,4 тыс. уч-ся), 157 семилетних (св. 27 тыс. уч-ся), 55 средних (ок. 26 тыс. уч-ся). В 1962/63 уч. г. в республике работало 192 нач. школы (6,6 тыс. уч-ся), 139 восьмилетних (св. 20 тыс. уч-ся), 107 средних (50 тыс. уч-ся). В 13 вечерних (сменных) школах обучалось ок. 2,4 тыс. уч-ся, в 16 школах сельской молодёжи — св. 1,2 тыс. В 2 школах-интернатах было ок. 2 тыс. уч-ся. В 1940 в школах Абхазии работало ок. 3 тыс. учителей, в 1962 св. 6 тыс. В 58 яслях — 29 тыс. мест, в 86 детских садах—5,3 тыс. мест (более 400 воспитательниц). В республике 7 домов пионеров, 8 муз., 8 спортивных и 1 художественная школа, 2 станции юных техников и 1 — юных натуралистов. В летних пионерских лагерях отдыхало ок. 4 тыс. детей.

Функционирует 4 средних спец. уч. заведения (1,2 тыс. уч-ся), в т. ч. индустриальный техникум, муз., мед. уч-ща. Нац. кадры учителей готовит Сухумский пед. ин-т им. А. М. Горького (1,8 тыс. студентов, из них ок. 50% на очном отделении). В ин-те имеются специальности: абхазский язык, лит-ра и иностранный язык; груз. язык и история; математика и физика; биология и география, биология и основы с.-х. производства; педагогика и методика нач. образования. Сухумским филиалом Ин-та усовершенствования учителей Мин-ва просвещения Груз. ССР и республиканским пед. кабинетом организуются курсы повышения квалификации работников нар. образования, ежегодно проводятся «Педагогические чтения». В Сухумском ин-те субтропич. культур обучается ок. 1 тыс. студентов. Ежегодный выпуск специалистов средней и высшей квалификации в среднем 700—800 чел. В 1962/63 уч. г. в высших и ср. уч. заведениях (включая очные и заочные) обучалось 7,6 тыс. чел., из них 6,5 — в вузах. Работает несколько н.-и. учреждений, в т. ч. Абхазский ин-т языка, лит-ры и истории АН Груз. ССР, биологич. станция АН СССР, филиал Всесоюзного ин-та чая и субтропич. культур и т. д. В республике ок. 500 научных работников. На 1 янв. 1963 в научных учреждениях и в вузах работало 15 докторов и 176 кандидатов наук. В 1962 в 283 б-ках насчитывалось 1,4 млн. книг; имелось 210 клубных учреждений, 184 киноустановки, 1 театр, 1 музей.

Б. Г. Тарба. Сухуми.

Аджарская Автономная Советская Социалистическая Республика (Аджария).

В составе Груз. ССР. Образована 16 июля 1921. Площадь — 3 тыс. км². Население — 266,3 тыс. чел. (на 1 января 1962, оценка), преимущественно грузины, русские, армяне. Столица — г. Батуми.

Просвещение. До Вел. Окт. социалистич. революции грамотность населения составляла ок. 7%, среди женщин грамотные насчитывались единицами. В 1914 в Аджарии было всего 58 нач. школ (4,1 тыс. уч-ся), 2 семилетние (0,5 тыс. уч-ся) и 2 средние (0,9 тыс. уч-ся).

За годы Сов. власти осуществлена коренная перестройка образования, введено всеобщее обязательное обучение на родном языке, ликвидирована неграмотность. В 1940 имелось 255 нач. школ (7,6 тыс. уч-ся), 109 семилетних (12,5 тыс. уч-ся), 33 средние (13,6 тыс. уч-ся). В 1962/63 в республике работало 203 нач. школы (св. 5 тыс. уч-ся), 122 восьмилетние (15,6 тыс. уч-ся), 84 средние (29,6 тыс. уч-ся). В 11 вечерних (сменных) школах рабочей молодёжи обучалось ок. 2 тыс. уч-ся, в 12 школах сельской молодёжи — св. 500. В школах-интернатах в 1961 было более 2 тыс. уч-ся. В 1940 в школах Аджарии работало 1,8 тыс. учителей, в 1961 — 4 тыс. В 47 яслях — 1,4 тыс. мест, в 64 детских садах — 34 тыс. мест (св. 300 воспитательниц). В летних пионерских лагерях отдыхало ок. 4,6 тыс. детей.

Функционирует 6 средних спец. уч. заведений (св. 1,7 тыс. уч-ся), в т. ч. муз. и мед. уч-ща. Нац. кадры учителей готовит Батумский пед. ин-т (1,5 тыс. студентов, из них ок. 50% на очном отделении). В ин-те имеются специальности: груз. язык, лит-ра и иностранный язык; рус. язык, лит-ра и груз. язык, лит-ра; груз. язык, лит-ра и история; математика и физика; география и биология; биология и основы с.-х. производства; педагогика и методика нач. образования. Ежегодный выпуск специалистов средней и высшей квалификации в среднем 600 чел. Работает несколько н.-и. учреждений, в т. ч. Ботанич. сад, филиалы Всесоюзных ин-тов чая, ароматич. растений, лекарств и т. д. В 1962 в 230 библиотеках насчитывалось св. 1 млн. книг; имелось 179 клубных учреждений, 173 киноустановки, 1 театр, 2 музея.

В. Д. Чантурия, В. М. Цулукидзе. Батуми.

Юго-Осетинская Автономная область.

В составе Груз. ССР. Образована в 1922. Площадь — 3,9 тыс. км². Население — 100 тыс. чел. (на 1 января 1962, оценка), преимущественно осетины и грузины. Центр — г. Цхинвали.

Просвещение. До Вел. Окт. социалистич. революции грамотность населения составляла ок. 5%. В 1914 на территории совр. Юго-Осетинской обл. было всего 38 нач. школ (1,8 тыс. уч-ся), не было ни одной 7-летней и средней школы.

За годы Сов. власти осуществлена коренная перестройка образования, введено всеобщее обязательное обучение на родном языке, ликвидирована неграмотность. В 1940 имелось 258 нач. школ (9,5 тыс. уч-ся), 69 семилетних (7,8 тыс. уч-ся), 30 средних (10,5 тыс. уч-ся). В 1961 ср. школу окончило более 600 чел. В 1962/63 уч. г. в области работало 235 нач. школ (св. 3,1 тыс. уч-ся), 71 восьмилетняя (5,7 тыс. уч-ся), 36 средних (10,5 тыс. уч-ся). В 3 вечерних (сменных) школах рабочей молодёжи и 12 школах сельской молодёжи обучалась 1 тыс. уч-ся. Имеется школа-интернат в г. Цхинвали (св. 300 уч-ся). В 1940 в школах области работало более 1 тыс. учителей, в 1961—2,2 тыс. В 5 яслях — св. 200 мест, в 13 детских садах — 1,2 тыс. мест (св. 100 воспитательниц). В летних пионерских лагерях отдыхало ок. 4,5 тыс. детей. Функционирует 3 средних спец. уч. заведения (св. 1,7 тыс. уч-ся), в т. ч. с.-х. техникум, художественное и мед. уч-ща. Нац. кадры учителей готовит областной пед. ин-т (1,1 тыс. студентов, из них ок. 60% на очном отделении). В ин-те имеются специальности: рус. язык и лит-ра, осетинский язык и лит-ра; рус. яз., лит-ра и история; математика и физика; химия и естествознание; педагогика и методика нач. образования. Ежегодный выпуск специалистов средней и высшей квалификации ок. 250 чел. Работают Цхинвальский филиал ин-та усовершенствования учителей Мин-ва просвещения Груз. ССР и Н.-и. ин-т АН Груз. ССР. В 1962 в 149 б-ках насчитывалось св. 500 тыс. книг; имелось 80 клубных учреждений, муз. школа, 50 киноустановок, 1 театр, 1 музей. *Г. И. Дзагоев.* Цхинвали.

Лит.: История обучения и воспитания в Грузии, т. 1, Тб., 1937 (на груз. яз.); Тавзишвили Г., История народного образования и педагогической мысли в Грузии, Тб., 1948 (на груз. яз.); Рогава А. А., Народное просвещение в Картли—Кахетии эпохи Ираклия Второго и Антоний Первый, Тб., 1950 (на груз. яз.); Саришвили Т., Школа и народное образование в дореволюц. Грузии, 1901—1921, Тб., 1951 (на груз. яз.); Хундадзе Т., Очерки по истории народного образования в Грузии, Тб., 1951 (на груз. яз.); Замбахидзе В. Н., Педагогические идеи Нико Николадзе, Тб., 1957; Чантурия В., Педагогика грузинского гуманизма XI—XII вв., Батуми, 1954; Деятели нар. образования и народные учителя в Грузии, сб. 1—2, Тб., 1955 (на груз. яз.); Оболадзе У. П., Очерки по истории общеобразовательной школы дореволюционной Грузии, Тб., 1957; Каджая В., Грузинские педагоги, Тб., 1955 (на груз. яз.); Очерки истории развития нар. образования и пед. идей в Грузии (1900—1907), Тб., 1959 (на груз. яз.); Чахвашвили Н., Борьба трудящихся Грузии за новую школу в 1905—1907 гг., Тб., 1955 (на груз. яз.); Летопись Грузии, т. 1—2, Тб., 1955—59 (на груз. яз.); Джавахишвили И., История грузинского народа, Тб., 1960 (на груз. яз.); Кикнадзе Г., Очерки по истории школы в советской Грузии (1921—1928), Тб., 1959 (на груз. яз.); Оболадзе У., Общеобразовательная школа в советской Грузии (1921—30), т. 1—2, Тб., 1961—62 (на груз. яз.); Чантурия И. М., Народное образование в советской Грузии (1921—1951), Тб., 1956 (на груз. яз.); Дудко А. П., Из истории педагогического образования в Абхазии, Сухуми, 1961.

ГРУ́НДТВИГ (Grundtvig), Николай Фредерик Северин (8. IX. 1783—2. IX. 1872) — датский просветитель, общественный деятель, поэт, историк. Учился в Копенгагенском ун-те. Был лютеранским пастором. В области просвещения Г. выступил с прогрессивными для своего времени идеями, хотя и придавал большое значение религиозному воспитанию. Г. осуждал засилие классицизма в средней и высшей школе, считал необходимым расширить программу массовой школы и приблизить её к требованиям жизни. Социально-политич. ограниченность его воззрений выразилась в признании необходимости двух путей общего образования: академического для привилегированных слоёв интеллигенции и профессионального, практического — для

широких трудящихся масс. Хорошее хозяйство родителей он считал лучшей школой для детей и юношества в возрасте 12—18 лет. Г. был инициатором создания т. н. высших нар. школ для взрослого населения, где «добропорядочные» крестьяне, ремесленники, моряки и купцы пополняли бы свои знания. Первые такие школы были созданы в Дании в 1834; впоследствии они распространились в других Скандинавских странах. Взгляды Г. на задачи школы изложены в его работах: «Det danske Firkløver» (1836) и в «Skolen for Livet og Akademiet i Sorø» (1838).

Лит.: Madsen R., Grundtvig und die dänischen Volkshochschulen, Langensalza, 1905; Sontag E., N. F. S. Grundtvig (1783—1872), Erzieher seines Volkes, Bern, 1946.

ГРУ́ППА ПРОДЛЁННОГО ДНЯ — группа школьников не старше 14—15 лет, находящаяся под руководством педагога до или после уроков (в течение 4—5 часов ежедневно).

Г. п. д. создаются с целью улучшения общественного воспитания школьников и оказания помощи семье. Из Г. п. д. ребёнок возвращается домой, как правило, тогда, когда родители уже пришли с работы. Находясь в Г. п. д., дети обедают, ходят на прогулку и экскурсии, готовят домашние задания, участвуют в различных спортивных мероприятиях, играх и развлечениях, организуемых в соответствии с возрастом и интересами детей. Впервые в СССР Г. п. д. возникли в 1919—20 в Петрограде; особенно быстро стали распространяться после Вел. Отечеств. войны 1941—45 в крупных городах. Законодательное оформление получили в 1956, а для Москвы и Ленинграда в 1955. Содержатся Г. п. д. за счёт бюджетных средств, средств колхозов и профсоюзных организаций, открываются гл. обр. при школах, а также при домоуправлениях, дворцах культуры и клубах. В 1961/62 уч. г. в Ивановской обл. 65% Г. п. д. было организовано на общественных началах (из них 50% — колхозами). Родители полностью или частично оплачивают только питание уч-ся. Во многих Г. п. д., содержащихся на средства колхозов, питание для всех уч-ся бесплатное.

Воспитатели Г. п. д. пользуются правами и льготами наравне с учителями школ. Директора и зав. школами с числом Г. п. д. две и более получают надбавку к зарплате. Существуют три основных вида Г. п. д.: укомплектованные уч-ся разного возраста, одного возраста, но из разных классов и из одного класса. Если группа представляет полностью класс, то налицо иная форма продлённого дня — класс продлённого дня. Наиболее успешно работают Г. п. д., укомплектованные уч-ся одного возраста, т. к. это даёт возможность организовать для всей группы единый режим питания, прогулок, приготовления домашних заданий и отдыха.

Чёткий режим дня, помощь в учёбе, разнообразные игры и труд в коллективе сверстников под руководством педагога создают условия для успешного обучения и воспитания детей в Г. п. д. Родители спокойны за своих детей и могут больше времени уделить работе, отдыху и домашнему х-ву. Быстрое распространение групп, классов и целых *школ с продлённым днём* тесно связано со строительством коммунизма в СССР. Активное участие женщин в производстве и общественной жизни, увеличение расхода нерабочего времени родителей на самообразование, общественную работу и культурный отдых, а также усложнение задач воспитания и всестороннего развития детей определяют социально-экономическую и пед. необходимость продлённого школьного дня. В связи с этим Программа КПСС (1961) намечает постепенное введение продлённого дня во всех школах. В 1961/62 уч. г., напр., в Москворецком р-не г. Москвы уже работало 102 группы и 4 школы продлённого дня, в к-рых занималось ок. 20% уч-ся 1—8-х классов района. Продлённый день широко

практикуется в Польше, Чехословакии, ГДР и нек-рых других странах социалистич. лагеря.

Лит.: Программа КПСС, М., 1961, с. 98; Постановление ЦК КПСС и СМ СССР «Об организации школ с продлённым днём», «Правда», 1960, 13 марта; Организация работы в школах и группах продлённого дня, под ред. М. И. Кондакова, М., 1960; Довгун А., Мельникова Г., Группа продлённого дня, Челябинск, 1962.

М. Н. Колмакова, Э. Г. Костяшкин. Москва.

ГРУППОВО́Е ПРОИЗВО́ДСТВЕННОЕ ОБУЧЕ́НИЕ — одна из форм организации практического обучения по профессиям. Главные отличительные признаки этой формы обучения: наличие инструктора (уч. мастера), занятого только обучением, и группы уч-ся, составляющих организованный уч. коллектив (класс, часть класса, поток) и обучающихся по одной программе. Г. п. о. проводится, как правило, в уч. цехах, на уч. участках, в уч.-производственных мастерских и лабораториях. Применяется преимущественно уч. заведениями: проф.-технич. училищами, ср. школами и др. Предприятия, проводя подготовку и повышение квалификации рабочих, используют гл. обр. индивидуально-бригадную форму организации производственного обучения, при наличии уч. цеха или участка применяется также и Г. п. о.

Численность группы 12—18 чел. Г. п. о. по сравнению с *индивидуально-бригадным обучением* имеет ряд преимуществ: легче обеспечить необходимую последовательность в прохождении тем, создаются более благоприятные условия для связи теоретич. и практич. обучения, облегчается контроль за работой уч-ся.

В ср. школе Г. п. о. в уч. подразделениях применяется на первом этапе обучения. Завершение проф. подготовки должно протекать в производственных цехах. Здесь может применяться сочетание Г. п. о. с индивидуально-бригадным. Уч-ся распределяются по рабочим местам или участкам. Они обучаются и работают под непосредственным руководством производственного персонала. Однако общее руководство группой или несколькими группами осуществляет инструктор, к-рый, помогая производственному персоналу, частично выполняет также и функции непосредственно обучающего. Такая форма сочетания Г. п. о. с индивидуально-бригадным используется иногда и при подготовке кадров самими предприятиями (напр., в текстильной пром-сти).

При Г. п. о. инструктор проводит вводный, текущий и заключительный инструктаж (см. *Инструктаж* при производственном обучении). Вводный и заключительный инструктажи проводятся в большинстве случаев фронтально, для всей группы одновременно. Иногда эти виды инструктажа целесообразно проводить и отдельно для каждой части группы (звена, бригады). Текущий инструктаж проводится в большинстве случаев индивидуально или с отдельными звеньями, бригадами. Осн. форма инструктажа при Г. п. о. — текущий инструктаж. При инструктаже применяются: показ, объяснение, рассказ, беседа, а также письменный инструктаж. В большинстве случаев имеет место сочетание показа с объяснением, рассказа с показом и т. д. и очень редко — обособленное применение одного метода (см. *Производственное обучение*).

С. А. Шапоринский. Москва.

ГУВЕРНА́НТКА, ГУВЕРНЁР (от франц. gouvernante и gouverneur, от gouverner — управлять) — в дворянских и буржуазных семьях лица, нанимаемые для воспитания и начального обучения детей. Этот тип домашних воспитателей получил широкое распространение в России в 18—19 вв.; приглашались Г. обычно из-за границы, гл. обр. из Франции.

ГУ́ГЕЛЬ, Егор Осипович (1804—41) — русский педагог. В начале своей деятельности он практически ознакомился с пед. системой И. Г. Песталоцци в пансионе Муральта, ученика Песталоцци. В 1830 начал работать

инспектором в Гатчинском сиротском ин-те. Г. дал новое направление нач. обучению и изменил методы преподавания: в преподавании отечеств. языка он требовал сознательности чтения и разнородных познаний, наглядности; в арифметике ввёл устный счёт, больших успехов достиг в преподавании иностранных языков на базе рус. языка сравнительным методом. Гл. внимание Г. было сосредоточено на повседневной воспитательной работе, построенной на доверии между детьми и воспитателем. В 1832 основал совместно с П. С. *Гурьевым* экспериментальную школу для малолетних детей. Г. — автор ряда уч. книг: «Чтения для умственного развития малолетних детей и обогащения их познаниями» (1832), «Руководство к умственным упражнениям при преподавании отечественного языка в 3-х курсах» (1833) и др. В 1833—34 издавал «Педагогический журнал» совместно с П. С. Гурьевым и А. Г. Ободовским.

За время преподавания в Гатчинском сиротском ин-те составил замечательную пед. б-ку, к-рая была впоследствии обнаружена и высоко оценена К. Д. Ушинским.

«ГУЛХА́Н» («Костёр») — детский журнал, орган ЦК ЛКСМ, Министерства просвещения Узбекской ССР и Республиканского совета пионерской организации им. В. И. Ленина. Выходит с 1952 в Ташкенте на узб. языке один раз в месяц (до 1957 назывался «Пионер»).

На страницах журнала находят отражение крупные политич. события, происходящие в стране, а также за рубежом. Юные читатели знакомятся с достижениями сов. народа в коммунистич. строительстве, с трудовыми подвигами сов. людей. В «Г.» печатаются стихи, рассказы, повести, очерки о жизни пионеров и всех сов. детей, о школе. Журнал рассказывает о спортивной жизни школьников, даёт советы по проведению различных соревнований, по организации туристских походов, детской художественной самодеятельности.

В спец. отделе «Гулсовет» (Гулханский совет) помещается материал о пионерских делах, а в другом отделе «Обо всём понемножку» публикуются в увлекательной и живой форме рассказы и небольшие статьи о достижениях науки и техники, о растительном и животном мире.

В работе журнала принимают активное участие поэты и писатели Узбекистана: Айбек, Гафур Гулям, Аскад Мухтар, Гайрати, Шухрат и др.

ГУМАНИ́ЗМ в педагогике (от лат. humanus — человеческий) — см. *Возрождение.*

ГУМАНИТА́РНОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ (франц. humanitaire, от лат. humanitas — человеческая природа) — специальное образование в области общественных наук (философии, истории, филологии, искусства и др.) в отличие от естественнонаучного образования. (См. ст. *Искусствоведческое образование, Историческое образование, Музыкальное образование, Педагогическое образование, Филологическое образование, Философское образование, Экономическое образование, Юридическое образование* и др.).

ГУ́МБОЛЬДТ (Humboldt), Вильгельм (22. VI. 1767—8. IV. 1835) — немецкий учёный-филолог, прусский государственный деятель; друг Гёте и Шиллера. Учился в *Гёттингенском университете.* В 1809—10 руководил секцией культуры и образования в прусском мин-ве внутренних дел. Благодаря его усилиям был открыт ун-т в Берлине (см. *Берлинский университет имени Гумбольдта*). Г. сделал многое для реформы гимназич. образования. Он расширил уч. план классич. гимназий, усилив преподавание истории, математики, естествознания, и в известной мере ограничил обучение религии, исключив её даже из числа экзаменов на аттестат зрелости. Он ввёл обязательный экзамен на право преподавания в ср. уч. заведениях, что ограничило доступ в школу теологам, до этого занимавшим



большинство учит. мест. Для улучшения работы гимназий важную роль сыграло изъятие их из ведения церкви. Г. высказал прогрессивную мысль о необходимости создания единой школьной системы. Эта идея нашла воплощение в проекте реформы нар. образования, подготовленной И. В. *Зюфернom* в 1819. Согласно этому проекту, школьная система должна была состоять из трёх взаимосвязанных ступеней: элементарной школы, городской школы и гимназии. Однако проект этот был отвергнут прусским правительством.

На посту министра внутренних дел Г. пытался провести (1819) буржуазно-либеральные конституционные реформы, но в связи с усилением реакции в Пруссии получил отставку.

Соч.: Gesammelte Schriften, Bd 1—17, B., 1904—36; Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von A. Flitner, Düsseldorf, 1956.

Лит.: Spranger E., W. v. Humboldt und die Reforme des Bildungswesens, B., 1910; Grube K., Wilhelm von Humboldts Bildungsphilosophie, Halle, 1935.

ГУНДО́БИН, Николай Петрович [30.XI(12.XII).1860—15(28).IX.1908]—русский педиатр. Большое место в научной, пед. и лечебной работе Г. занимали вопросы детской гигиены. По мнению Г., детский врач должен быть также воспитателем и гигиенистом, а каждый учитель—иметь сведения об этапах и законах развития ребёнка; без этого, по Г., немыслимо правильное физич. воспитание и рациональная педагогика. Путь к науч. познанию физиологич. процессов детского организма, к изучению детских болезней Г. видел в исследовании возрастных особенностей детского организма. Г. придавал большое значение влиянию среды на физич. развитие и здоровье детей. Удовлетворение потребности детского организма в движении он считал важным условием гармонич. развития ребёнка. Предпочтение в системе физич. воспитания детей, особенно старше 3—4 лет, Г. отдавал подвижным играм. Г. разработал также способы закаливания детей разного возраста начиная с первого года жизни.

Соч.: Школьная гигиена, СПБ, 1902; Особенности детского возраста, СПБ, 1906; Общая и частная терапия болезней детского возраста, 3 изд., СПБ, 1907; Воспитание и лечение ребёнка до 7-летнего возраста, 3 изд., СПБ, 1913.

Лит.: Вайль В. С., Один из основоположников научной педиатрии Н. П. Гундобин, в кн.: Тр. мед. ин-та, [Душанбе], 1957, т. 26.

«ГУНЧА́» («Бутончик») — журнал для дошкольников и учащихся начальной школы; орган ЦК ЛКСМ Узбекистана и Республиканского совета пионерской организации имени В. И. Ленина. Выходит с 1958 в Ташкенте на узб. языке один раз в месяц.

В журнале печатаются сказки, басни, стихи и рассказы писателей и поэтов Узбекистана, братских республик СССР, стран нар. демократии и прогрессивных писателей зарубежного Востока; помещаются также скороговорки, загадки, рисунки без слов, помогающие развитию мышления и речи у детей; публикуются в доходчивой форме материалы о природе, экономике, культуре, жизни и труде народов Узбекистана.

В работе журнала принимают участие деятели узб. лит-ры и искусства: Айбек, Гафур Гулям, Аскад Мухтар, Куддус Мухаммади и др.

ГУРАМИШВИЛИ, Давид [1705—21. VII (1.VIII). 1792] — грузинский поэт и просветитель. С 1729 жил в Москве, состоял в свите царя Вахтанга VI. С 1737 принял рус. подданство. В 70-х гг. поселился на Украине (в Миргороде), где и умер. В сер. 70-х гг. Г. составил сборник «Давидово» («Давитиани») на груз.



языке, в к-рый вошли осн. поэмы и стихи поэта, проникнутые глубоким патриотизмом и гуманизмом. Особое место в нём занимают дидактич. мотивы, а ряд стихов специально посвящён вопросам обучения и воспитания. Как типичный просветитель, он придаёт учению великую силу и значение для счастья человека, пропагандирует идею народности в воспитании и образовании. Многие этич. и дидактич. положения Г. сохранили своё теоретич. и практич. значение до наших дней. В написанном специально для подрастающего поколения («для отроков») трактате «Наставления для обучающихся» он учит, что образование, просвещение облагораживают человека, возвышают его умственно и нравственно, укрощают низменные страсти и дают ключ к познанию истины. Невежество позорно для семьи, для общества, для страны; невежды — проклятье и несчастье для родителей, сородичей, для всего народа. Из всех достоинств человека Г. выше всего ставит просвещённый ум, мудрость, к-рые «вовек не отнимутся у их обладателя». Социальным и этич. проблемам посвящена поэма «Пастух Кацвия».

Соч. в рус. пер.: Стихотворения и поэмы, Л., 1956.

Лит.: Барамидзе А. Г., Давид Гурамишвили, Тбилиси, 1955.

ГУРЛИТТ (Gurlitt), Людвиг (31. V. 1855 — 12. VII. 1931) — немецкий педагог, представитель теории свободного воспитания (см. *Свободное воспитание*). Долголетнее преподавание в классич. гимназии привело его к мысли о несоответствии существующей системы школьного воспитания потребностям развития человеческой личности. В нач. 20 в. Г. выступил с рядом работ, в к-рых подверг острой критике постановку нар. образования в Германии. Особенно резко он выступал против ср. школы, где господствовали авторитаризм (см. *Авторитарное воспитание*), догматизм, засилие древних языков и религии. В своих получивших большую известность книгах «Немец и его отечество» («Der Deutsche und sein Vaterland», 1902) и «Немец и его школа» («Der Deutsche und seine Schule», 1905) Г. нарисовал яркую картину положения уч-ся, вынужденных заниматься по 12 час. в день, заучивая много ненужного материала и видя единственную цель занятий только в сдаче экзаменов. Справедливо осуждая казарменный режим школы, подавление личности ребёнка, игнорирование воспитательно-образовательного значения творческой самодеятельности детей, Г. пришёл вообще к отрицанию необходимости систематич. уч. занятий, по крайней мере в нар. школе. Их место должны были занять игры, прогулки, ручной труд, беседы на свободные темы и другие виды активной деятельности, способствующие, по мнению Г., полному развитию всех умственных и физич. сил детей и выявлению их индивидуальности. Однако ряд положений Г. заслуживает внимания (напр., требование тщательного отбора материала для изучения, исключение из программы всего второстепенного, улучшение эстетич. воспитания). Преувеличенное внимание Г. к культивированию индивидуальности, отвлечение детей от вопросов политики, воспитание их в духе классового сотрудничества, о чём он много говорит в «Проблемах всеобщей единой школы», — всё это свидетельствует о мелкобурж. характере педагогики Г. в целом.

Соч.: Erziehung zur Mannhaftigkeit, 3 Aufl., B., 1906; в рус. пер. — О воспитании, кн. 1—2, СПБ, 1911; Проблемы всеобщей единой школы (написано специально для рус. издания), СПБ, 1914.

А. И. Пискунов. Москва.

ГУ́РЦЕВ, Георгий Александрович (годы рождения и смерти неизвестны) — сурдопедагог, директор Санкт-Петербургского училища глухонемых (1824—38). По национальности серб. Разработал новый устав уч-ща (утверждён в 1835), к-рый предусматривал ряд коренных изменений: дифференцированное обучение, профподготовку. Одним из мероприятий, намечавшихся Г., было открытие при уч-ще отделения для «полуглухих» детей. При Г. в уч-ще было ликвидировано деление воспитанников на «благородных» и «простых». Свою пед. систему Г. изложил в книге, к-рая является первым учебником для глухонемых и методич. пособием для учителей — «Энциклопедический курс методических и практических уроков, составленных из кратких назидательных фраз, приспособленных к мимическому языку, относящихся к человеку, житейским нуждам, познаниям и ко всем обязанностям его в обществе; для обоего пола глухонемых детей, воспитывающихся в Санкт-Петербургском императорском училище глухонемых в особенности, и для говорящих детей вообще, начинающих учиться отечественному письменному языку» (1838). В основу дидактич. требований положена идея—признать глухонемого полноправным человеком, приобщить его к обществу слышащих. Г. разработал наставление по обучению глухонемых детей словесной речи; ведущая роль в обучении отводилась письму. Придавая большое значение личности и опыту учителя, Г. разработал требования, каким должен отвечать сурдопедагог. В условиях того времени многого нельзя было осуществить, и Г. в 1838 уехал в Одессу, где в 1843 открыл школу для глухонемых.

Лит.: Басова А. Г., История обучения глухонемых, М., 1940; Дьячков А. И. и Доброва А. Д., Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России, М., 1949.

А. Д. Доброва. Москва.

ГУРЬЕВ, Пётр Семёнович (1807—84) — русский педагог, методист-математик. Преподаватель, а затем инспектор классов Гатчинского сиротского ин-та. В дальнейшем, будучи земским деятелем, организовал сеть школ Тесовской волости Новгородской губ. Совместно с Е. О. *Гугелем* и А. Г. *Ободовским* издавал «Педагогический журнал» (1833—34). Он отстаивал наглядность в обучении, считая, что следует «не вводить тотчас ученика в чистую область отвлечения, а приближать к ней постепенно», опираясь на развитие самодеятельности уч-ся. В преподавании арифметики Г. придерживался концентрического расположения уч. материала: первый десяток, первая сотня, числа любой величины. Для самостоятельного решения уч-ся примеров и задач он издал дидактич. материал — «Арифметические листки» (1832).

Соч.: Руководство к преподаванию арифметики малолетним детям, ч. 1—2, СПБ, 1839—42; Очерк истории Гатчинского сиротского института, СПБ, 1854; Мысли о воспитании, «Русский педагогический вестник», 1857, № 1; Практическая арифметика, СПБ, 1861, и др.

Лит.: Ланков А. В., К истории развития передовых идей в русской методике математики, М., 1951; Прудников В. Е., П. С. Гурьев, в его кн.: Русские педагоги-математики XVIII—XIX вв., М., 1956, с. 415—439.

ГУС (Hus), Ян (1371—6. VII. 1415) — чешский патриот, поборник чешской национальной и культурной независимости, выдающийся деятель Реформации, создатель чешского литературного языка. Родился в семье крестьянина в местечке Гуссинец (Юж. Чехия). Учился в Пражском ун-те, впоследствии был его профессором. Борьбу против иноземного засилия и католич. церкви Г. сочетал с активной пед. деятельностью. В 1401—02 был деканом ф-та искусств (подготовительный факультет), в 1402—03 и 1409—ректором. С 1402 — проповедник в Вифлеемской часовне в Праге. В 1415 церковный собор в Констанце обвинил Г. в ереси и приговорил его к сожжению.



Г. не оставил специально пед. сочинений, но многие его проповеди и сочинения содержат высказывания на темы воспитания. Особенно много мыслей о воспитании содержат его письма из заключения. Такие сочинения Г., как «Дочурка», или как его иногда называют «Истинный путь к спасению», «Толкование 10 заповедей» и др., содержат в характерной для того времени религиозной форме прогрессивные высказывания о воспитании. Г. подверг критике средневековую пед. систему. Он призывал воспитывать в детях чувство нравственного долга, стремление к самообразованию, требовал связи нравственного и умственного воспитания. Г. указывал, что родители должны заботиться не только о физич. здоровье детей, но и об их умственном развитии и нравственном воспитании. Большое пед. значение имела деятельность Г. в области создания лит. языка и упорядочения чеш. орфографии.

Лит.: Рубцов Б. Т., Ян Гус, М., 1958.

ГУТС-МУТС (Guts-Muths), Иоганн Христоф Фридрих (9. VIII. 1759—21. V. 1839) — немецкий педагог-филантропинист (см. *Филантропинизм*). Разрабатывал вопросы физич. воспитания. Один из первых нем. педагогов, выступивших с требованием введения в школе разнообразных физич. упражнений: гимнастики, плавания, игр, ручного труда и т. п. Цель этих упражнений—всестороннее развитие физич. сил детей. Г.-М. много нового внёс и в методику преподавания географии. С 1785 по 1837 работал в филантропине Х. Г. *Зальцмана*, где преподавал географию, технологию, гимнастику и плавание. Широкой известностью в 1-й пол. 19 в. пользовались труды Г.-М. «Технические упражнения для юношей и мужчин» («Mechanische Nebenbeschäftigungen für Jünglinge und Männer», 1801); «Гимнастика для юношества» («Gymnastik für die Jugend», 1793); «Учебник географии» («Handbuch der Geographie», 1810); «Методика географии» («Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts», 1835). Уже после смерти Г.-М. на основе его «Гимнастики для юношества» была подготовлена и издана книга «Теоретическая» практические указания к развитию нашего тела посредством физических упражнений, или Учебник гимнастического искусства» («Theoretisch-praktische Anweisung zur Ausbildung unseres Körpers durch Leibesübungen, oder Lehrbuch der gymnastischen Künste», 1846).

Лит.: Erbach G., Das patriotische und pädagogische Vermächtnis von Johann Christoph Friedrich Guts Muths für die Entwicklung der sozialistischen Körperkultur, B., [1959]; Festschrift zum 200. Geburtstage von Johann Christoph Friedrich Guts Muths, [B., 1959].

Д

ДА́ВИД (Dawid), Ян Владислав (26. VI. 1859 — 9. II. 1914) — польский педагог, психолог. Окончил юридич. ф-т Варшавского ун-та, изучал психологию в Германии у Г. *Эббингауза* и В. *Вундта*. В 1890—98 Д.—гл. редактор журн. «Przegląd pedagogiczny» («Педагогическое обозрение»). В журнале печатались работы Д. по психологии и педагогике, его советы родителям о воспитании детей и, в виде приложения, «Курс самообразования». В 1900—05 Д. редактировал общественно-демократич. еженедельник «Głos» («Голос») и с 1906 сотрудничал в журн. «Przegląd Społeczny» («Общественное обозрение»). Вокруг этих журналов группировались выдающиеся деятели польского революционного движения (Ю. Мархлевский, А. Варский и др.).

Д. активно участвовал в работе Психологич. об-ва, читал лекции по экспериментальной педагогике и психологии на «Научных курсах» (1900—09).

Д. разработал теорию нач. обучения, построенную на материалистич. принципах, концепцию общего образования, сущностью к-рого является всестороннее развитие личности, проблему воспитания посредством труда; ему принадлежит также работа о роли учителя в воспитательном процессе. Д.— один из пионеров экспериментальной психологии и создатель прикладной психологии в Польше. Его научная и общественная деятельность высоко оценивается в Польской Нар. Республике, книги переиздаются.

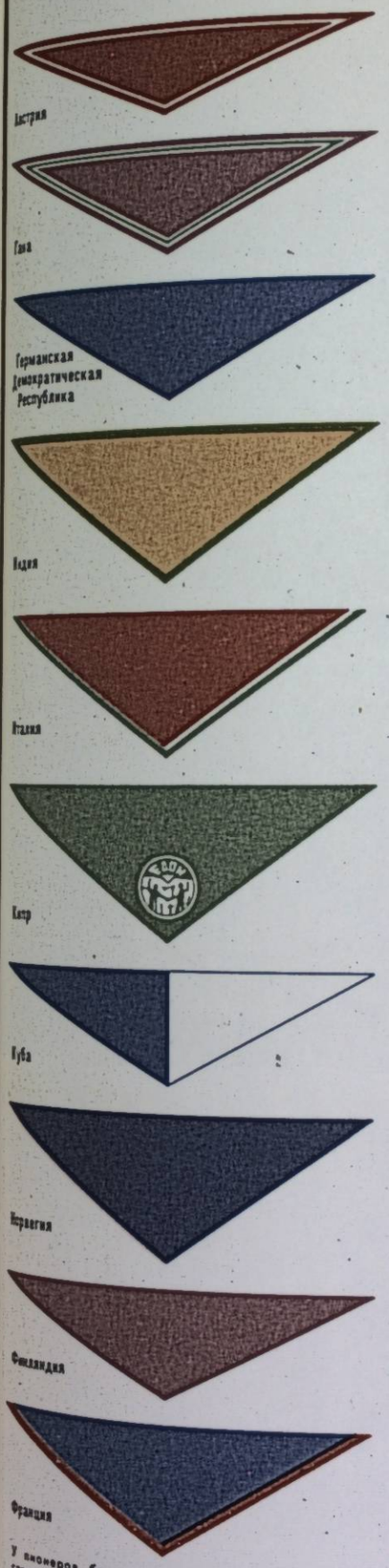
Соч.: O zarazie moralnej, Warsz., 1886; Szkice psychologiczne, Warsz., 1890; Zasób umysłowy dziecka, Warsz., 1895; Mózg i dusza, Warsz., 1908; Inteligencja, wola i zdolność do pracy, Warsz., 1911; O duszy nauczycielstwa, Warsz., 1948; Nauka o rzeczach, Wrocław, 1960; Pisma pedagogiczne, Warsz., 1961.

ДАГЕСТА́НСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т ИМЕНИ В. И. ЛЕ́НИНА — высшее учебное заведение, готовящее научные, педагогические и инженерно-технические кадры. Находится в г. Махачкале Дагестанской АССР. Осн. в 1957 на базе Дагестанского педагогич. ин-та им. С. Стальского. Ф-ты: историко-филологический, физико-математический, химико-биологический, иностранных языков, инженерно-технический. Есть вечернее и заочное отделения, очная и заочная аспирантура. В 1962/63 уч. г. в ун-те обучалось св. 5 тыс. студентов. Работал в ун-те 241 преподаватель, из них 73 с учёной степенью или званием. Ун-т издаёт «Ученые записки», монографии, уч. пособия для студентов и др.

ДАГОМЕ́Я, Республика Дагомея (франц. Dahomey), — государство в Западной Африке, на побережье Гвинейского залива. Территория — 112 тыс. км². Население—2050 тыс. чел. (1961, оценка). Столица—г. Порто-Ново. Гос. язык — французский.

Просвещение. Первые нач. школы на территории Д. появились в конце 19 в., первая ср. школа была открыта лишь в 1911. В 1918 было создано первое проф. уч. заведение (сначала как проф. отделение при нач. школе, в 1924 преобразованное в проф. школу, а в 1947 в технич. колледж). Большинство населения Д. неграмотно. Значительная часть школ — частные, содержащиеся католическими или протестантскими миссиями. До провозглашения независимости (1960) школьная система строилась целиком по типу французской, без учёта местных особенностей. Преподавание во всех типах школ велось учителями-французами, на франц. языке. Программы разрабатывались Мин-вом просвещения Франции. Учебники были французские. После провозглашения независимости система образования изменилась мало. Франц. язык остаётся господствующим. Местные языки используются только в системе образования взрослых. Конференция ЮНЕСКО 1960 отметила необходимость работы по изменению программ и учебников применительно к особенностям страны. Система образования находится в ведении Мин-ва просвещения, к-рое через инспектора, назначаемого франц. правительством, контролирует работу школ. Общее ср. образование находится под прямым контролем инспектора. Средства на образование поступают как из фондов самой Д., так и из фондов франц. правительства. Дошкольных учреждений нет. Нач. образование провозглашено обязательным и бесплатным, однако это не претворено в жизнь. Значительный процент детей не охвачен школой. Нач. школы предназначены для детей 6—12 (14) лет. В нач. школе преподаются: чтение, письмо, мораль, франц. язык, история, география, арифметика, граждановедение, музыка. В 1961 в 587 нач. школах обучалось 97,1 тыс. чел. К средним общеобразовательным школам относятся 7-летние лицеи и коллежи и 4-летние т. н. дополнительные курсы (дают неполное ср. образование). Программы обучения в ср. школах те же, что и во франц. школах, за исключением нек-рых изменений, сделанных в соответствии с местными условиями (по истории, географии, естествознанию, граждановедению). В 1961 в 22 ср. школах было 5,1 тыс. уч-ся. Пед. образование дают 4-летние пед. курсы и межтерриториальные пед. училища: мужское (Берег Слоновой Кости) и женское (Сенегал). Технич. коллеж имеет отделения общетехническое, электротехническое, коммерческое, строительное, авторемонтное. С 1952 существует 3-годичная с.-х. школа, есть курсы домоводства. Вузов нет. Окончившие полную ср. школу могут поступить в вузы Франции.

ДАКТИЛОГРА́ФИЯ (от греч. δάκτυλος — палец и γράφω — пишу) — письмо пальцем на любой удобной для письма плоскости. Является эффективным вспомогательным способом общения любого грамотного человека с глухим или слепоглухонемым собеседником без использования спец. способов — *дактилологии*, шрифта Брайля, жестов и т. п. При общении с слепоглухонемым обращённые к нему слова пишут пальцем на его ладони обычными буквами; если у грамотного слепоглухонемого не развита устная речь, то он тоже пишет собеседнику либо на его ладони, либо на другой удобной плоскости (на обложке книги, на поверхности стола,

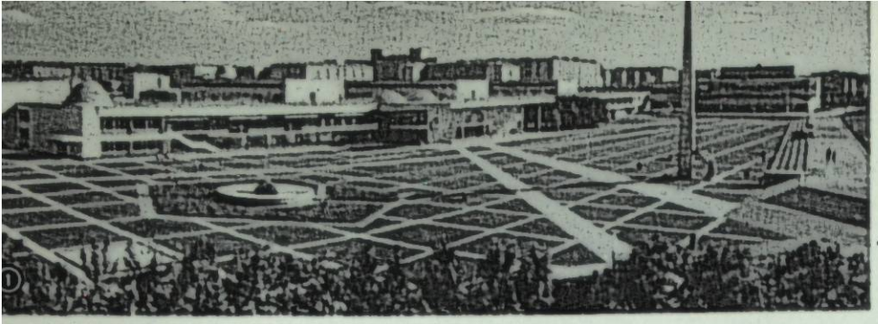


У пионеров большинства социалистических стран галстуки такие же, как у советских пионеров.

ГАЛСТУКИ И ЗНАЧКИ ДЕТСКИХ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ



К ст. Детские демократические организации.





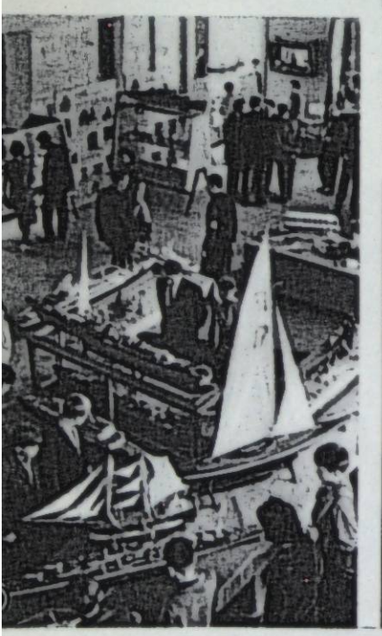














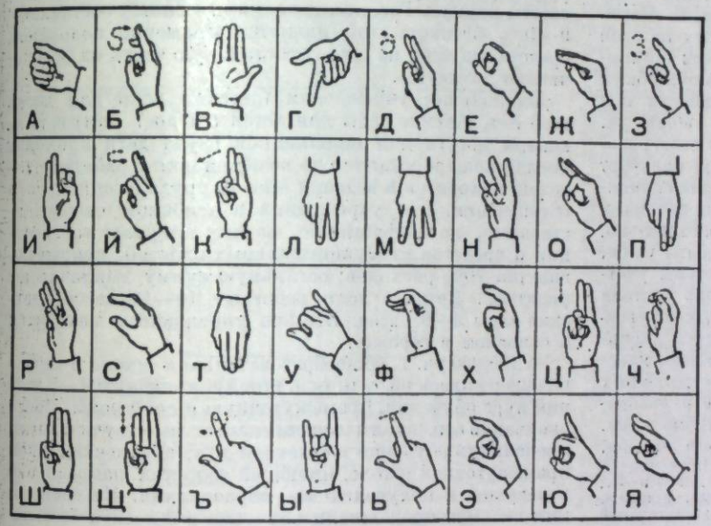


К ст. Дворцы и дома пионеров и школьников. 1—2. Московский городской дворец пионеров и школьников: 1 — общий вид; 2 — зимний сад. 3. В Ленинградском дворце пионеров. 4. Юные кинооператоры Ярославского дворца пионеров за съёмкой. 5. В радиокружке Сызранского дома пионеров. 6. Беседа о М. Горьком в литературном кружке Тбилисского дворца пионеров. 7. Автомобили, созданные юными автомобилистами Курского дворца пионеров. 8—9. Московский городской дворец пионеров и школьников: 8 — на выставке детского творчества; 9 — сцена из спектакля театрального коллектива. 10. Алма-Атинский дворец пионеров.

доски и пр.). Д. используется также грамотными глухонемыми в тех случаях, когда условия встречи с собеседником затрудняют устное или письменное общение (напр., на полевых работах, в пути под дождём и пр.).

ДАКТИЛОЛО́ГИЯ (от греч. δάκτυλος — палец и λόγος — учение) — своеобразная форма речи, воспроизводящая слова посредством пальцев рук. Поэтому более точным является название «дактильная (пальцевая) речь». Первоначально Д. использовалась людьми, принимавшими на себя обет молчания: потребность общения оказывалась сильнее церковных канонов. Впоследствии Д. стали использовать для общения с глухими.

Система дактильных образов бывает одноручной и двуручной (первая более удобна). Различные положения пальцев воспроизводят буквенный алфавит (см. рис.). Дактильная речь — своеобразная форма языка слов. Членораздельность отличает её от языка жестов.



Дактильное воспроизведение русского алфавита.

Д. значительно облегчает глухим овладение языком слов и пользование им. Дактильная речь может быть усвоена глухими детьми в качестве первой речевой формы (до овладения устной и письменной формами речи). Использование её повышает уровень развития детей и обогащает их устную речь. В советских детских садах и школах для глухих детей Д. используется в начале обучения как осн. средство обучения словесной речи, а в старших классах — как вспомогательное средство. При обучении слепоглухонемых (см. *Слепоглухонемота*) Д. является единственным средством общения.

ДАКТИЛЬНАЯ РЕЧЬ — см. *Дактилология*.

ДАЛЬНЕВОСТО́ЧНЫЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — высшее учебное заведение, готовящее научные и педагогические кадры. Основан в 1923 во Владивостоке, в 1939 был закрыт, восстановлен в 1956.

Факультеты (1962/63 уч. г.): историко-правовой, филологический (рус. яз., лит-ра, англ. яз., вост. яз., журналистика), физико-математический (физика, математика, гидрология суши, метеорология, астрономо-геодезия), химический, биолого-почвенный. Имеются заочное и вечернее отделения, аспирантура.

В 1962/63 уч. г. в ун-те обучалось ок. 5 тыс. студентов. Работал 261 преподаватель, из них 69 с учёной степенью и званием. Ун-т издаёт «Учёные записки» (с 1957).

ДАЛЬНОЗО́РКОСТЬ, гиперметропия (от греч. ὑπέρ — выше, μέτρον — мера и ὤψ — глаз) — один из видов аномалий рефракции глаза. Д. характеризуется тем, что параллельные лучи света, идущие

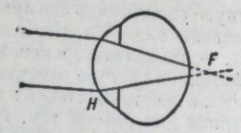


Рис. 1. Преломление параллельных лучей в гиперметропическом глазу.

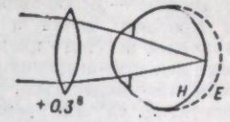


Рис. 2. Коррекция гиперметропии.

от далёких предметов, после преломления их в оптич. системе глаза сходятся в фокусную точку не на сетчатой оболочке (как это бывает при нормальной рефракции глаза — т. н. эмметропии), а позади неё (см. рис. 1); вследствие этого на сетчатке не получается ясного изображения рассматриваемого предмета. Поскольку чёткость получаемого на сетчатке изображения является необходимым условием хорошего зрения, то дальнозоркий глаз должен был бы плохо видеть; однако большинство дальнозорких людей хорошо видит вдаль и часто вполне удовлетворительно вблизи, но осуществляют они это за счёт *аккомодации* глаза, позволяющей усиливать преломление попадающих в глаз лучей и сводить их в фокус на сетчатой оболочке. Поэтому при Д. слабых и средних степеней острота зрения в большинстве случаев бывает нормальной.

Причина Д. заключается в несоответствии между преломляющей силой оптич. системы глаза и длиной передне-задней оси глазного яблока; это происходит или оттого, что оптич. система глаза относительно слаба, или оттого, что глазное яблоко имеет короткую передне-заднюю ось (чаще наблюдается этот вариант). Почти все дети рождаются дальнозоркими, но в дальнейшем, по мере роста организма и глаза, Д. постепенно уменьшается и переходит в нормальную рефракцию глаза (эмметропию), а иногда и в *близорукость*. Из взрослых на долю дальнозорких приходится ок. 50%.

Т. к. при Д. для ясного зрения всегда необходимо бывает напрягать аккомодацию (даже для зрения вдаль, а тем более для зрения вблизи), дальнозоркие нередко страдают утомлением глаз: появляется головная боль, тупая боль во лбу и около глаз, чувство давления в глазах, буквы при чтении начинают сливаться, становятся неясными. Перерыв в зрительной работе временно устраняет эти ощущения, но при возобновлении занятий они появляются вновь. Эти ощущения обусловлены перенапряжением аккомодационной мышцы. При упорных головных болях у школьников необходимо исследовать рефракцию их глаз и в случае обнаружения Д. назначить соответствующие очки (выпуклые линзы, усиливающие преломление идущих в глаз лучей) (см. рис. 2). При значительной Д. нередко создаются условия для развития сходящегося (т. н. содружественного) *косоглазия*. Корригирующие Д. очки особенно необходимы при быстрой утомляемости глаз, при наклонности к косоглазию, при уже развившемся в связи с Д. косоглазии, а также во всех тех случаях, когда зрение дальнозоркого глаза оказывается неполноценным, а очки улучшают его.

М. Л. Краснов. Москва.

ДАЛЬТОНИ́ЗМ — один из видов расстройства цветового зрения, заключающийся в цветовой слепоте на красно-зелёную часть спектра. Впервые описан в 1794 англ. физиком и химиком Дж. Дальтоном (Dalton), страдавшим этим недостатком. Различают две формы Д.: протанопию — особо сниженную способность восприятия красного цвета и дейтеранопию — пониженное различение зелёного цвета. Д. — врождённый и неизлечимый недостаток зрения. Дальтоники часто не замечают у себя этого недостатка, различая цвета по степени их яркости. Д. служит препятствием для работы там, где требуется полноценное цветовое зрение (ж.-д., водный и автотранспорт, авиация, живопись и т. п.). См. также *Зрение*, *Цветовая слепота*.

ДАЛЬТОН-ПЛАН, правильнее Дóлтон-план (Dalton-Plan), — система организации учебно-воспитательной работы в школе, получившая своё название от г. Долтона (США, штат Массачусетс), где она была применена в широком объёме. Создательница этого плана амер. деятельница нар. образования Е. Паркхерст (Parkhurst) проводила опытную работу по этой системе в 1904—20 в различных школах. При организации работы по Д.-п. учащийся не связывается общей классной работой, ему предоставляется свобода как в выборе занятий, так и в использовании своего уч. времени. Ежедневно каждый уч-ся начинает свою работу с посещения «класса организации», где он получает от учителя-советчика указание, как ему лучше спланировать свою работу на данный день и какими методами её лучше осуществить, а затем работает самостоятельно. Особое внимание уделяется в Д.-п. учёту работы уч-ся, осуществляемому при помощи сложной системы учётных карточек. При такой форме работы роль учителя по существу сводится к роли консультанта, классно-урочная система занятий уничтожается, снижается дисциплина, почти отсутствует работа учителя со всем классом. Д.-п. — одна из наиболее распространённых школьных систем, основанных на принципе *индивидуального обучения*. В 20-е гг. он проник частично в сов. школу в форме т. н. *бригадно-лабораторного метода*.

Лит.: Паркхерст Е., Воспитание и обучение по дальтонскому плану, пер. с англ., [М.], 1924; Дьюи Э., Дальтонский лабораторный план, пер. с англ., предисл. Н. К. Крупской, [М.], 1923; Новые системы образовательной работы в школах [Зап.] Европы и С. Америки, под ред. С. В. Иванова и Н. Н. Иорданского, М., 1930, с. 156—68; Fillett R. O., Provisions for individual differences, marking and promotion, Wash., 1933.

ДАНИ́ЛОВ, Михаил Александрович [р. 13(25).IV. 1899] — советский педагог, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1959). Член Коммунистич. партии с 1926. В 1924 окончил физико-математич. ф-т Ленингр. пед. ин-та им. Некрасова. Пед. деятельность в качестве учителя математики начал в 1918. С 1929 ведёт пед. работу в высшей школе. С 1949 до 1963 (с перерывами) возглавляет сектор дидактики Ин-та теории и истории педагогики АПН.

Д. разрабатывает проблемы теории обучения: закономерности процесса обучения и дидактич. принципы, условия и средства побуждения школьников к учению, воспитание самостоятельности уч-ся в уч. работе и др.

Соч.: Советская дидактика и творческий опыт учителей, М., 1947; Дидактика К. Д. Ушинского, М., 1948; Указания и материалы для школ и учителей, участвующих в исследовательской работе по теме «Предупреждение неуспеваемости и второгодничества», М., 1950; Повышение качества знаний учащихся и предупреждение неуспеваемости, М., 1951; Первая учебная четверть в школе, 2 изд., М., 1955; Четвертая учебная четверть в школе, М., 1955; Дидактика, М., 1957 (совм. с Б. П. Есиповым); О повышении сознательности учащихся в обучении, под ред. М. А. Данилова, М., 1957; Процесс обучения в советской школе, М., 1960, и др.

ДА́НИЯ, Королевство Дания (Danmark), — государство в Западной Европе, на Ютландском полуострове и островах Зеландия, Фюн и др. Площадь — 43 тыс. км². Население—4645 тыс. чел. (оценка, 1962). Столица — г. Копенгаген. Гос. язык — датский. В

состав Д. входят Фарерские о-ва в Атлантич. ок. и о. Гренландия (площадь—2176 тыс. км², население—32 тыс. чел.).

Просвещение. Обязательное нач. обучение было введено законом 1849. Возраст обязательного школьного обучения с 7 до 14 лет. Важной вехой в истории дат. школы был закон 1903, заложивший основы существующей системы школьного образования. В 1937 был принят закон, по к-рому в старших классах нач. школы стало проводиться дифференцированное (теоретич. и практич.) обучение, а также определены различия между городской и сельской нач. школами. Все нач. школы и ок. ²/₃ ср. школ — коммунальные (находятся в ведении коммун — органов общинного самоуправления), остальные — государственные и частные. В 1961 из 3016 общеобразовательных школ 2622 школы были коммунальными, 39 государственными и 355 частными. Общее руководство школами и контроль над ними осуществляет Мин-во просвещения, непосредственное руководство коммунальными школами — школьные советы коммун. Гос. ассигнования на школу составляют 9—10% бюджета, что является примерно половиной средств, идущих на школу; остальную часть их обеспечивают коммуны.

Дошкольные учреждения (детские ясли для детей до 3 лет, детские сады для детей с 3 до 7 лет) и т. н. центры досуга для школьников (куда дети приходят после школы и остаются до возвращения с работы родителей) находятся в ведении Мин-ва труда и социального обеспечения. Эти учреждения в основном негосударственные, но большинство из них получает гос. дотации и средства от муниципальных властей, покрывающие ок. 70% расходов; остальную сумму выплачивают родители. Детские ясли работают 10—11 часов, детские сады 4—9 часов. Все эти учреждения находятся в основном в городах.

До 1959/60 уч. г. общеобразовательная школа в городе подразделялась на т. н. осн. школу, имеющую 4—5-летний курс обучения, промежуточную и ср. школы. После окончания осн. школы и сдачи спец. экзамена уч-ся могли продолжать обучение в 4-летней т. н. экзаменационной промежуточной школе, имеющей теоретич. направление и ведущей к получению ср. образования. Не сдавшие этот экзамен продолжали обучение в 3-летней безэкзаменационной промежуточной школе, имеющей практич. направление и не дающей возможности продолжать образование в ср. школе (т. е. являющейся школой-тупиком). Окончание экзаменационной промежуточной школы даёт возможность поступить либо в 1-годичный реальный класс, либо в 3-летнюю гимназию. В сельской местности существуют только 7-летние безэкзаменационные школы. Желающие получить ср. образование должны продолжать учёбу либо в городских, либо в частных школах. На протяжении первых 7 лет обучения в дат. школе изучаются: родной язык, лит-ра, арифметика, история, география, естествознание, в старших классах — физика, ручной труд, домоводство, иностранный язык; преподаются также пение, рисование, физкультура. Обязательным уч. предметом является религия. Большое внимание уделяется проф. ориентации уч-ся. В экзаменационной промежуточной школе, помимо указанных дисциплин, изучаются 2 иностранных языка и математика. В реальном классе, помимо дисциплин промежуточной школы, по выбору изучаются лат. или франц. язык; обучение завершается сдачей т. н. реального экзамена. В гимназии с 1-го года обучения создаются три направления: классическое, новых языков, естественно-математическое. Учёба в гимназии завершается сдачей т. н. студенческого экзамена, к-рый даёт право быть принятым в вуз без вступительного экзамена.

В 1958 принят закон о перестройке школьной системы, вступивший в силу с 1959/60 уч. г. Обязательной

ступенью обучения становится 7-летняя нар. школа. Начиная с 6-го класса уч-ся разделяются на два потока — теоретический и общий (практич.). На теоретич. отделении дополнительно изучаются два иностранных языка и математика. Его окончание даёт право продолжать обучение в 3-летней реальной школе, созданной вместо старших классов экзаменационной промежуточной школы и реального класса. Окончив 2-й класс реальной школы, уч-ся может перейти в гимназию. Общий поток нар. шко-

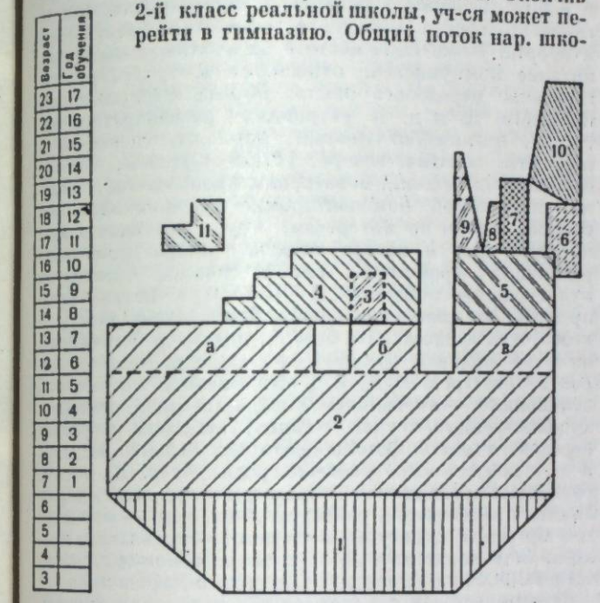


Схема системы народного образования Дании: *1* — детский сад; *2* — народная школа: *а* — сельская народная школа, *б* — практическое направление городской народной школы, *в* — теоретическое направление народной школы; *3* — «добровольные» 8-е и 9-е классы городской школы; *4* — низшие профессиональные школы; *5* — реальная школа; *6* — гимназия; *7* — полные средние специальные школы; *8* — неполные средние специальные школы; *9* — учительские семинарии; *10* — вузы; *11* — высшие народные школы.

лы имеет практич. направление и по-прежнему является тупиком. В 1961 в 2278 народных школах обучалось 577294 уч-ся. В 738 ср. школах занималось 111853 чел.

Проф. образование дают низшие и средние (полные и неполные) спец. уч. заведения — технические, коммерческие, с.-х. и другие школы. В низшие принимаются лица, окончившие нар. школу, в средние — реальную. В 1961 в 188 технич. школах было 68700 уч-ся, в 217 коммерческих школах — 58600 уч-ся, в 32 с.-х. — 3400 уч-ся.

Характерной чертой системы просвещения в Д. является наличие большого числа различных школ (в т. ч. т. н. высших нар. школ), курсов, кружков, где работающая молодёжь и взрослые могут пополнить общеобразовательные знания. Но эти уч. заведения не открывают доступа в школы старшей ступени.

Пед. образование дают гл. обр. семинарии. Воспитательниц детских яслей и садов и учительниц первых двух классов нар. школы готовят семинарии с 2—2,5-летним сроком обучения, работающие на базе реальной школы. Учителей 3—7-х классов нар. школ готовят семинарии с 3- и 4-летним сроком обучения: 3-летний срок для лиц, сдавших студенческий экзамен, 4-летний — для лиц, сдавших реальный экзамен. Преподавателей для реальных школ и гимназий готовят ун-ты. Большинство семинарий — частные. В нар. школе учитель ведёт все дисциплины, в ср. школе преподают учителя-

предметники. В 1961 в 29 пед. семинариях было 7300 уч-ся. Ун-ты имеются в Копенгагене (осн. в 1479, 6, 3 тыс. студентов в 1960/61 уч. г.) и Орхусе (осн. в 1928, 2406 студентов). К числу крупнейших вузов принадлежит также Дат. высшая технич. школа (технич. ун-т) в Копенгагене (осн. в 1829, 2550 студентов). Центром н.-и. работы по педагогике является Дат. пед. ин-т в Копенгагене (осн. в 1954).

В Копенгагене находятся крупнейшие б-ки и музеи: Королевская б-ка (1300 тыс. тт.), Копенгагенская муниципальная б-ка (960 тыс. тт.), университетская (500 тыс. тт.), Публичная б-ка (200 тыс. тт., при ней детская б-ка с 75 тыс. тт.); Нац. музей, музей изобразительного искусства, музей Торвальдсена, музей прикладного искусства и др. К числу крупнейших б-к принадлежит также университетская б-ка в Орхусе (640 тыс. тт.).

Школа в Гренландии. Система общеобразовательного обучения строится в соответствии с законом 1951. Возраст обязательного школьного обучения 7—14 лет. В нач. 7-летней школе в течение первых двух лет обучение ведётся на эскимосском языке. Уч. план включает: устный и письменный эскимосский язык, арифметику, религию. Начиная с третьего года обучения класс разделяется на два потока. На одном преподавание ведётся преимущественно на эскимосском языке, на другом — на датском. Преподают т. н. катехеты — лица, совмещающие обязанности священника и учителя. Подготовка их ведётся в семинарии в Готхобе. Ср. школа — 4-летняя. Промежуточной ступенью между народной и средней школой является либо 2-летняя дополнительная школа, либо 1-годичный подготовительный класс. Обучение в средней и промежуточной школах ведётся на дат. языке. *Е. М. Соколов.* Москва.

ДАНЮШЕ́ВСКИЙ, Израиль Исаакович [17(29).XII. 1890—19.VII.1950] — советский дефектолог и специалист в области социально-правовой охраны детей. С 1923 по 1930 работал в Наркомпросе в качестве методиста и зам. заведующего отделом социально-правовой охраны несовершеннолетних и одновременно (1923—26) — зам. заведующего опытной станцией социально-правовой охраны и зам. председателя Детской чрезвычайной комиссии РСФСР. С 1930 по 1943 — директор Экспериментального дефектологич. ин-та (в 1936 реорганизован в Научно-практич. ин-т спец. школ и детских домов). При его непосредственном участии широко развернулась экспериментальная работа школ, клиник, консультаций и лабораторий, работа по подготовке и повышению квалификации работников детских домов и спец. школ. Д. разработал осн. принципы обучения и воспитания глухих детей, к-рые были положены в основу коренной перестройки учебно-воспитательной работы школ для глухих. Д. считал, что задача школ для глухих — вооружить уч-ся знанием основ наук и в процессе обучения сформировать у них словесную речь во всех её видах и формах и тем самым подготовить их к общению со слышащими. С 1943 Д. работал директором Центрального научно-методич. кабинета детских домов Мин-ва просвещения РСФСР. В течение многих лет начиная с 1938 Д. был редактором Бюллетеня Научно-практич. ин-та спец. школ и детских домов (переименован в сборник «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», выходил периодически). Работы Д., написанные им в последние годы жизни, помещены в сборнике «Учебно воспитательная работа в детских домах и специальных школах» (1954). *А. Д. Доброва.* Москва.

ДАРИ́НСКИЙ, Анатолий Викторович [р. 1(14).III. 1910] — советский педагог и методист по географии, доктор педагогических наук, профессор. Член Коммунистич. партии с 1946. В 1932 окончил географич. ф-т Ленингр. ун-та. Пед. работу начал в 1931 препо-

давателем географии в ср. школе. С 1937 ведёт научно-пед. работу в высшей школе. С 1947 — зав. кафедрой методики географии Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена. С 1962—директор Ин-та вечерних (сменных) и заочных школ АПН РСФСР.

Д. разрабатывает проблемы методики преподавания географии в ср. и высшей школе и проблемы краеведения.

Соч.: Политехнич. обучение в школе и задачи геогр. образования, «Изв. Всес. геогр. об-ва», 1953, т. 85, в. 2; Преемственность преподавания географии СССР в VII—VIII классах, «Изв. АПН РСФСР», 1953, в. 49; Очерки развития школьной географии в дореволюционной России, «Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та. Геогр. ф-т», 1955, т. 10, в. 3; Некоторые вопросы содержания и методов обучения в школьном курсе географии, «Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та», 1957, т. 24; Новоладожский район Ленинградской области (физико-геогр. и экономико-геогр. характеристика), Л., 1958; Методика преподавания географии. [Учебное пособие для пед. ин-тов], М., 1958; Система самостоятельных работ уч-ся в школьном курсе географии, «Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та», 1961, т. 221.

«ДАРЫ ФРЁБЕЛЯ» (нем. Fröbelsche Gaben) — дидактический материал для детей дошкольного возраста, разработанный в 19 в. немецким педагогом Ф. *Фребелем*. Состоит из 6 «даров». Первый «дар» — цветные мячики (цвета радуги и белый) — помогает ребёнку различать цвета и осваивать пространственные представления. Второй «дар» — шар, куб и цилиндр (диаметр шара, высота куба и основание цилиндра одинаковы)— знакомит с геометрич. телами. Остальные 4 «дара» — куб, делённый на мелкие части (кубики, 4- и 3-гранные призмы), дают представление о целом и части, знакомят с геометрич. формами, способствуют развитию конструирования. Фребель переоценивал значение «даров», считал их средством всестороннего развития — развития восприятий, речи и мышления, движений, эстетич. чувств, получения первоначальных знаний (особенно математических). Заимствованная у Песталоцци идея «даров» окутана Фребелем мистич. символикой: через «дары» ребёнок якобы подводится к пониманию единства и многообразия мира, к его основе — божественному началу. Мяч — первая игрушка — выражает покой и движение, способствует познанию ребёнком единства всего существующего. Куб — символ единства и многообразия. Последовательность занятий с «дарами» знаменует переход от простого единства (мяч, шар) к более сложному (куб, делённый на части). Системой «даров» Фребель заменил непосредственное ознакомление ребёнка с окружающим, ограничил интересы ребёнка своим дидактич. материалом. Методика игр с «дарами» носила формальный, сугубо дидактич. характер, сводилась к следованию образцу и прямым указаниям педагога, занятия превращались в скучные утомительные упражнения.

Сов. педагогика считает «Д. Ф.» не символом, не средством познания каких-то общих законов вселенной, а дидактич. материалом (в известной мере прообразом игровых строительных материалов), влияющим гл. обр. на умственное развитие детей.

Лит.: Фребель Ф., Пед. соч., пер. с нем., т. 1—2, 2 изд., М., 1913; История педагогики, под ред. М. Шабаевой, 3 изд., М., 1961. *О. А. Фролова.* Москва.

ДВИГАТЕЛЬНАЯ ПАМЯТЬ — запоминание и воспроизведение движений. Находит своё выражение в выработке двигательных *навыков* (письмо, игра на муз. инструментах и т. п.). Очень большое значение имеет Д. п. при овладении ручными трудовыми операциями, в занятиях физкультурой, спортом. Подробнее — см. *Моторная память*.

ДВИГАТЕЛЬНЫЕ ОЩУЩЕ́НИЯ — то же, что *кинестезические ощущения*.

ДВИЖЕ́НИЯ РЕБЁНКА — см. *Моторика ребёнка*.

ДВОРЦЫ И ДОМА КУЛЬТУ́РЫ — клубные учреждения в СССР, в которых наиболее широко и полно представлены все формы массово-политической и культурно-просветительной работы среди населения.

Д. и д. к. ведут разнообразную работу по воспитанию нового человека, человека коммунистич. общества, содействуют всестороннему гармонич. развитию, нравственному, эстетич. и физич. воспитанию сов. людей, организуют их отдых. Одновременно они являются методич. центрами для рабочих и сельских клубов.

Д. и д. к. ведут пропаганду идей науч. коммунизма, политич. знаний, достижений науки, техники, лит-ры и иск-ва, развивают различные виды художественной самодеятельности, народного творчества, физкультуры и спорта. Важнейшее место в их работе занимает воспитание коммунистич. отношения к труду, распространение передового опыта, борьба с пережитками прошлого. Д. и д. к. устраивают разнообразные выставки, организуют лекции, доклады, спектакли и концерты, тематич. вечера, устные журналы, встречи со знатными людьми, новаторами производства, учёными, писателями, композиторами, художниками. Они создают клубы по интересам, клубы выходного дня, проводят дни и вечера отдыха, вечера работников различных профессий, кинофестивали, организуют культурно-просветительную работу в цехах предприятий, отделениях совхозов, бригадах, фермах колхозов, жилых домах. На базе Д. и д. к. работает большинство *народных университетов*, нар. театров, хоров и оркестров. В Д. и д. к. имеются театральные, лекционные, танцевальные залы, кинозалы, лектории, художественные студии, технич. кабинеты и школы передового опыта, фотолаборатории. Широко ведут Д. и д. к. *внешкольную работу* среди детей. Д. и д. к. различных предприятий и городские содержатся и управляются профсоюзами, районные и сельские — местными гос. органами культуры, колхозные — правлением колхоза. Сеть колхозных Д. и д. к. особенно быстро растёт в РСФСР, на Украине, в Армении и Узбекистане.

Строительство и содержание Д. и д. к. в городах, в районных центрах, на предприятиях производится за счёт средств гос-ва, а в колхозах — за счёт общественных колхозных фондов. Повседневное руководство ими осуществляется выборными общественными органами — правлениями или советами, опирающимися на широкий актив.

В 1963 в СССР действовало ок. 11 тыс. Д. и д. к. предприятий промышленности и транспорта, колхозов и совхозов, научных и уч. заведений, писателей, архитекторов, учёных, работников просвещения (см. *Дом работников просвещения*), композиторов, офицеров армии и флота и др.

Большая сеть Д. и д. к. имеется в социалистич. странах. В ГДР — св. 700 домов культуры, в Польше самым крупным учреждением культуры является Дом науки и культуры в Варшаве, сооружённый Сов. гос-вом в дар польскому народу; 1000 крестьянских комитетов построили свои «светлицы» (клубы) и дома культуры. Большую работу ведут дома культуры Венгрии (Дом культуры Венгерского оптич. завода, Дом культуры им. Горького завода Альмашфюзитё и др.). В Чехословакии — Дом культуры города Рихнов, обслуживающий шахтёров и трудящихся стеклозавода, и т. д. В ДРВ местные административные советы создали более 1000 сельских домов культуры, каждый из к-рых обслуживает несколько населённых пунктов.

В капиталистич. странах дома культуры создают прогрессивные общественные организации. Прогрессивная молодёжь Франции создала организацию «Дома молодёжи и культуры», объединяющую св. 700 домов культуры, в т. ч. многие в сельских местностях.

Лит.: Синцов Н. Д., Наши учреждения культуры, М., 1957; Исинцов Н. Д. и Карпов Г. Г.], Клубное дело, М., 1959. *И. М. Цареградский.* Москва.

ДВОРЦЫ И ДОМА ПИОНЕ́РОВ И ШКО́ЛЬНИКОВ. Первые Д. и д. п. и ш. были открыты в 1923—24 в Бауманском и Фрунзенском районах Москвы. С 1935

Д. и д. п. и ш. организуются в Ленинграде, Свердловске, Тбилиси, Киеве, Иркутске и других городах. В 1962 в СССР работало ок. 4000 Д. и д. п. и ш. Крупнейшим является Дворец пионеров на Ленинских горах в Москве (1962).

Д. и д. п. и ш. подразделяются на районные, городские, областные, краевые и республиканские, к-рые работают под руководством органов нар. образования, комитетов комсомола и соответствующих советов пионерской организации. Они работают с уч-ся, начиная с 1-го класса, для к-рых создаются разнообразные кружки по труду, науке, технике, лит-ре, иск-ву, с. х-ву, природе, физкультуре и спорту. По желанию ребят создаются творческие коллективы — хоры, оркестры, ансамбли песни и пляски, спортивные и туристские секции. Всю свою работу они проводят на основе широкого развития инициативы и самодеятельности ребят, с учётом их возраста, знаний и интересов.

Гл. задачей Д. и д. п. и ш. является всемерная помощь школе, комсомольской и пионерской организациям в коммунистич. воспитании уч-ся, в их всестороннем развитии, в подготовке их к жизни и труду.

Работа домов (дворцов) тесно связана с окружающей жизнью, с практикой коммунистич. строительства, со школой, с комсомольской и пионерской организациями.

Они помогают развивать творческие способности и интересы уч-ся к труду, науке, технике, лит-ре, иск-ву, туризму, физкультуре, спорту и подготавливают пионеров и школьников к организаторской работе в детском коллективе. В них создаются различные клубы и общества (напр., юных математиков, физиков, химиков, космонавтов, геологов, любителей природы, любителей книги, любителей искусства, массовиков-затейников, клубы интернациональной дружбы и др.). Кружки и другие коллективы работают по примерным программам, утверждённым Мин-вом просвещения и Центральным Советом Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина. Они не дублируют школьных программ. Вся их работа направлена на развитие интереса к знаниям, творческих способностей и талантов детей, воспитание у них организаторских способностей и навыков. Для каждого члена кружка, особенно старшеклассника, законом является правило: «Научился сам — научи товарищей».

Дворцы (дома) проводят работу по воспитанию пионеров и школьников на революционных, боевых и трудовых традициях советского народа, знакомят их с деятельностью Коммунистической партии, с жизнью и борьбой В. И. Ленина, его соратников, с его заветами молодёжи, с успехами строительства коммунизма в нашей стране. Они организуют работу по воспитанию пионеров и школьников в духе пролетарского интернационализма, дружбы народов СССР, помогают в развитии и укреплении связи с пионерами и детьми зарубежных стран, способствуют развёртыванию научно-атеистич. и технич. пропаганды, прививают любовь к технике, знакомят с достижениями науки, с жизнью и деятельностью учёных и изобретателей, проводят встречи с рационализаторами, передовиками производства, членами бригад коммунистического труда, организуют конкурсы юных техников, выставки технич. творчества, олимпиады юных техников, физиков и т. д.

Д. и д. п. и ш. оказывают содействие в организации общественно полезного труда и развёртывании натуралистич. работы: озеленении городов, сёл, дорог, разведении садов, виноградников, парков, цветников, выращивании кукурузы, бобовых, уходе за молодняком и птицей; организуют с.-х. выставки, смотры работы кружков юных натуралистов, слёты юннатов, юных механизаторов, кукурузоводов, дни птиц, недели леса и сада и т. д.

Д. и д. п. и ш. выступают организаторами физкультурно-спортивной и экскурсионно-туристской работы, проводят спортивные соревнования, праздники, спартакиады, походы, экспедиции по изучению родного края, помогают создавать школьные краеведческие уголки и музеи.

Дворцы и дома пионеров оказывают содействие школам в эстетич. воспитании уч-ся, знакомят школьников с лучшими произведениями классич. и сов. художественной лит-ры, музыкального и изобразительного иск-ва, театра, кино, проводят смотры, конкурсы, праздники, кинофестивали, выставки изобразительного творчества детей, встречи с деятелями иск-ва.

Дворцы (дома) проводят большую работу по воспитанию и подготовке пионерского и комсомольского актива, помогают ему овладеть навыками организаторской работы в пионерском и комсомольском коллективах, готовят пионеров-инструкторов, организаторов по спорту, туризму, технике.

Они создают очные и заочные школы пионерского актива, в к-рые объединяют активистов всех дружин района, города. Такие школы обычно состоят из нескольких групп: председателей советов дружин, председателей советов отрядов отдельно для 3—4-х классов, 5—6-х классов, 7—8-х классов, вожатых октябрятских групп, редакторов стенных газет. Широко распространены и другие формы работы: семинары, сборы, клубные дни, в летнее время — лагери пионерского актива, где на практике учат организации работы пионерского звена, отряда, дружины. Хорошей формой работы с пионерским активом являются «устные журналы»: «Хочу всё знать», «Пионерский маяк», «Пионерские новости» и т. п. Журналы обычно выпускаются один раз в месяц. Ребята знакомятся с пионерскими делами лучших отрядов и дружин, встречаются с бригадами коммунистич. труда, с комсомольцами-производственниками, с работниками науки, техники, иск-ва, спортсменами. Устный журнал позволяет сочетать учёбу пионерского актива с весёлым занимательным отдыхом.

Особое место в работе дворцов (домов) с активом занимает работа с районными, городскими пионерскими штабами.

Дворцы и дома пионеров являются инструктивно-методич. центрами, проводят большую работу со старшими и отрядными пионервожатыми, учителями, председателями родительских и домовых комитетов, школьными и производственными комсомольскими комитетами.

Организуя работу со старшими пионервожатыми, они проводят консультации, оказывают методич. и практич. помощь; помогают вожатым в создании различных кружков и секций в школе. Для вожатых организуются семинары, методич. конференции, практикумы, лектории, лагерные сборы. На лекциях вожатый может пополнить политич. и пед. знания, узнать о новых формах и методах пионерской работы. На практич. занятиях — приобрести необходимые навыки и умения по труду, технике, туризму, спорту, художественной самодеятельности. По желанию вожатых Д. и д. п. и ш. проводят семинары непосредственно в школах, где накоплен большой опыт пионерской работы. Новой формой учёбы вожатых является Университет старшего вожатого. Он рассчитан на 1—2 года. Занятия проводят опытные педагоги, вожатые, комсомольские и пионерские работники. Многие дворцы (дома) организуют для вожатых встречи с деятелями науки, техники, иск-ва, передовиками производства, а также различные экскурсии, походы, читательские конференции, диспуты, коллективные просмотры и обсуждения кинофильмов, спектаклей. Широко распространена такая форма объединения вожатых, как клу-

бы; в них вожатые не только расширяют свой кругозор, но и отдыхают. Многие школы, особенно в сельской местности, находятся далеко от домов (дворцов). В этом случае вожатый может воспользоваться заочной консультацией. За помощью можно обращаться не только в районный Дом пионеров, но также и в городской, областной, республиканский.

Д. и д. п. и ш. организуют инструктивно-методич. работу и для учителей. Совместно с ин-тами усовершенствования учителей они проводят для директоров школ, учителей, руководителей школьных кружков семинары, совещания, консультации, лекции по вопросам пионерской и внешкольной работы. Создают методич. объединения внешкольных работников, проводят беседы для родителей и общественников. *А. П. Яковлева.* Москва.

ДВОРЯ́НСКИЕ ИНСТИТУ́ТЫ — закрытые (мужские) сословные общеобразовательные учебно-воспитательные учреждения для дворянских детей. Основная цель Д. и. — подготовка к дальнейшему образованию в ун-те. Д. и. были учреждены в 30-х гг. 19 в.: в Москве (1833), Вильно (1838), в Пензе (1843), Нижнем Новгороде (1844), Варшаве. Д. и. открывались по ходатайству и на средства дворянских обществ, с назначением из гос. казначейства пособий: единовременного — на сооружение зданий и на первоначальное обзаведение.

Д. и. создавались путем преобразования *гимназий* или благородных пансионов при них. Так, например, 1-я Московская гимназия была обращена в Московский дворянский институт. Открытие Д. и.—это новая уступка дворянству, не желавшему мириться с обучением своих детей в гимназиях. Д. и. находились в «непосредственном заведывании» попечителей уч. округов.

В Д. и. преподавались: «закон божий» (священная и церковная история), логика, российская грамматика и словесность, языки (латинский, немецкий, французский), математика, география и статистика, история, физика, естественная история, чистописание, черчение и рисование. Окончившие Д. и. пользовались правами, предоставленными ученикам гимназий уставом гимназий и училищ, состоящих в ведомстве ун-тов. По получении аттестатов воспитанники поступали в ун-т без особого испытания.

Д. и. по сравнению с однотипными уч. заведениями давали весьма ограниченные знания и в связи с этим не удовлетворяли требований дворянства. В 1849 Министерством народного просвещения было «признано бесполезным» существование Московского Д. и. и вместо него была в этом же году учреждена 4-я Московская гимназия. К 1864 Д. и. были закрыты.

ДВУХКЛА́ССНЫЕ НАЧА́ЛЬНЫЕ УЧИ́ЛИЩА — школы повышенного типа с пяти- и шестилетним сроком обучения. Возникли в России в 70-х гг. 19 в. и существовали до Вел. Окт. социалистич. революции в ряде крупных сёл, на отдельных больших ж.-д. станциях и в нек-рых уездных городах. Обучение в Д. н. у. было раздельное. Первые 3 года считались 1-м классом и полностью соответствовали курсу нач. школы, 4-й и 5-й год составляли курс 2-го класса: рус. язык, арифметика (дроби, прогрессии, тройное правило, проценты), нач. геометрия, элементарные сведения по естествознанию, физике, геометрии, истории, черчению. В Д. н. у. обучались гл. обр. дети крестьян-середняков, мелких торговцев и кустарей. После Вел. Окт. социалистич. революции Д. н. у. были преобразованы в школы 1-й и 2-й ступени.

ДВУХКОМПЛЕ́КТНАЯ ШКО́ЛА — см. *Комплектность школы.*

ДЕАВТОМАТИЗА́ЦИЯ — осознание ранее автоматизированных (см. *Автоматизм*) способов выполнения целенаправленных действий. Возникает в связи с усложнением и изменением психологич. и физиологич. условий деятельности (повышением требований к её результатам, включением в неё новых компонентов, утомлением, эмоциями), а также в результате длительного перерыва в деятельности. Выражается в сознательном контроле над выполнением действия, в форме припоминания общих принципов, словесных указаний или инструкций, определяющих способы выполнения деятельности. Так, напр., школьник, владеющий орфографич. навыками, при выполнении контрольных письменных работ специально вспоминает орфографич. правила. Д. движений обычно сопровождается их замедлением, а иногда и снижением точности; в нек-рых случаях может произойти нарушение всей деятельности и утрата способности её успешного осуществления в данный момент. Осн. средством предупреждения этих случаев является упрочение *навыков*, твёрдое знание принципов, на к-рых строится данная деятельность. Важно также приучаться выполнять одно и то же действие в разных условиях, выполнять его не шаблонно, а видоизменять способы выполнения при изменении задач и условий деятельности.

ДЕБИ́ЛЬНОСТЬ (от лат. debilis — слабый) — наиболее лёгкая по сравнению с *имбецильностью* и *идиотией* степень врождённого или приобретённого в раннем детстве слабоумия. Д. следует отличать от *деменции* — остановки умственного развития на более поздних этапах жизни. Причиной Д. может быть внутриутробное поражение плода в связи с заболеваниями или травмами матери во время беременности, а также болезни ребёнка на ранних этапах внеутробного развития. В результате тяжело протекающих инфекционных заболеваний, интоксикаций и травм в первые 1—2 года жизни у ребёнка могут возникнуть поражения коры больших полушарий головного мозга. Это приводит к серьёзным нарушениям его дальнейшего умственного развития. Физич. развитие дебильных детей обычно соответствует их возрасту и ничем особым не отличается от физич. развития нормальных детей. Дефекты двигательной деятельности проявляются только тогда, когда дебильному ребёнку приходится выполнять сложные движения по словесной инструкции. Развитие речи у дебильных детей значительно отстаёт от её развития у нормальных детей. Наряду со сложными нарушениями слухо-речевой системы у дебилов довольно часты дефекты звукопроизношения, нарушения темпа речи, косноязычие и пр. В связи с пониженной возбудимостью корковых клеток и слабостью внутреннего торможения у дебилов наблюдаются большие затруднения в усвоении нового материала и малая способность к аналитико-синтетич. деятельности. Недостатки познавательной деятельности, инертность психич. процессов, а главное — бедность абстрактного мышления, недоразвитие первой и особенно *второй сигнальной системы* создают для дебильных детей непреодолимые препятствия при овладении программой нормальной школы. С 1-го класса они отстают от своих сверстников, не усваивают нужных знаний. Обнаруживая в нек-рых случаях относительно хорошую память, дебилы не умеют использовать полученные знания и опыт. Волевые качества у дебилов слабо развиты, они легко внушаемы; к окружающему и особенно к самим себе относятся чрезвычайно малокритично. Поведение дебильных детей всё же в большинстве случаев соответствует обстановке. Обычно они подчиняются дисциплине, многие из них работоспособны, внимательны и исполнительны. Дети-дебилы составляют самую большую (основную) группу уч-ся *вспомогательной школы.* Правильно построенная система воспитания и обучения дебилов в условиях спец. школы компенсирует в известных пределах имеющиеся у них дефекты и даёт им возможность в дальнейшем участвовать в общественно полезном труде.

Пед. мероприятия в отношении дебильных детей должны проводиться одновременно и согласованно с лечебными (общеукрепляющими и стимулирующими) и специальными корригирующими, напр. логопедическими, мероприятиями. Педагогам нормальных школ очень важно уметь своевременно отличать детей-дебилов, нуждающихся в спец. условиях обучения, от детей, неуспеваемость к-рых зависит от иных причин.

Лит.: Случевский И. Ф., Психиатрия, Л., 1957; Гуревич М. О., Психиатрия, М., 1949; Певзнер М. С., Дети-олигофрены, М., 1959; Умственно-отсталый ребёнок, под ред. А. Р. Лурия, М., 1960.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

ДЕДУ́КЦИЯ (от лат. deductio — выведение) — один из видов умозаключений (выводов), представляющий собой применение ранее установленного общего положения к тому или иному частному случаю. Так, из общего правила, утверждающего, что на 3 делятся все числа, сумма цифр к-рых кратна трём, следует вывод, что и число 3513 также делится на 3 , т. к. сумма его цифр делится на 3. Значение дедуктивных умозаключений весьма велико. Благодаря Д. в науке были сделаны важные открытия. Так, исходя из закона всемирного тяготения и опытных данных о движении планеты Уран была открыта новая планета Нептун. С помощью Д. человек может использовать знание общих закономерностей для предвидения еще не наступивших фактов. Так, зная, какой болезнью заболел человек, врач предвидит дальнейший ход заболевания, возможные варианты течения болезни, действие назначаемого лечения. Важную роль играют дедуктивные умозаключения в обосновании, в доказательстве тех или иных положений, а также при проверке намечаемых предположений, гипотез. Предполагается, напр., что данная жидкость является кислотой: зная общее положение, что от кислоты лакмус всегда краснеет, и обнаружив, что лакмус в данной жидкости покраснел, можно с уверенностью сделать вывод, что эта жидкость есть кислота.

Дедуктивный способ познания широко используется в процессе школьного обучения. Д. составляет одну из осн. форм изложения уч. материала и усвоения его уч-ся. В курсе физики, напр., наличие силы тяжести на Земле, а значит и законы падения тел объясняются из закона всемирного тяготения, т. е. дедуктивным способом. В геометрии Д. применяется особенно часто. Если известно, напр., общее правило: «во всяком треугольнике сумма углов равна 180°» и положение: «данная фигура — треугольник», то следует вывод: «значит, в данной фигуре сумма углов равна 180°». В дедуктивном умозаключении новое знание добывается опосредствованно через другое знание в силу объективных связей и отношений между вещами, раскрываемых в ходе рассуждения без обращения к непосредственному опыту. В приведённом примере полученное новое знание о конкретном треугольнике не содержится непосредственно ни в первой, ни во второй мыслях, взятых отдельно друг от друга, но является результатом сочетания их в дедуктивном умозаключении.

Большую роль играет Д. в становлении логич. мышления, способствуя развитию у уч-ся умения использовать уже известные знания при усвоении новых, логически обосновывать те или иные конкретные положения, доказывая правильность своих мыслей. Д. воспитывает подход к каждому конкретному случаю как звену единой цепи явлений, учит рассматривать их во взаимосвязи друг с другом. В результате дедуктивного рассуждения школьник добывает данные, выходящие за пределы исходных условий, и, используя их, приходит к новым выводам. Включая объекты исходных положений во всё новые связи, он как бы поворачивает их каждый раз новой стороной, открывает в них всё новые и новые свойства.

Это способствует развитию активности и «продуктивности» мышления. Видное место занимает Д. в формировании причинного мышления уч-ся. Напр., знание общего закона физики о расширении тел при нагревании позволяет понять причину расширения ж.-д. рельсов в летнее время. Овладение Д. раскрывает уч-ся объективные связи и отношения между изучаемыми фактами и явлениями. Д. играет важнейшую роль в применении уч-ся имеющихся у них знаний на практике, в использовании общих теоретич. положений, носящих часто абстрактный характер, к конкретным явлениям, с к-рыми уч-ся приходится сталкиваться в жизни, в своей деятельности. Д.— один из существеннейших путей, обусловливающих связь школьных знаний с жизнью.

При получении знания дедуктивным путём очень важно следить за тем, чтобы уч-ся делал вывод из правильных посылок, т. к. формально правильное дедуктивное умозаключение, сделанное из ложных посылок, будет неверным, даст неправильное знание. Необходимо уметь правильно относить частные случаи именно к той категории явлений, на к-рую распространяется данное общее явление. Именно это часто вызывает большие трудности у уч-ся. Уч-ся не всегда могут подвести данный конкретный пример под то общее положение, из к-рого можно сделать вывод, чтобы дать ответ на вопрос. Напр., зная, что чем больше площадь опоры, тем меньше давление на единицу поверхности, уч-ся иногда затрудняется ответить на вопрос, какая борона глубже взрыхляет землю: в 60 или в 20 зубьев. Поэтому, разъясняя к.-л. закон, общее положение, учитель должен ясно изложить его суть, показать то общее, что даёт возможность применить его к определённой группе фактов и явлений, научить выделять в фактах и явлениях существенные, характерные признаки.

Наряду с *анализом, синтезом, абстракцией, обобщением, сравнением* Д. является методом науч. познания. Дедуктивный способ познания теснейшим образом связан с индуктивным, к-рый состоит в переходе от единичных фактов и примеров к общему положению. Правильное соотношение Д. и *индукции* обеспечивает наиболее полноценные знания. «Индукция и дедукция связаны между собою столь же необходимым образом, как синтез и анализ. Вместо того чтобы односторонне превозносить одну из них до небес за счет другой, надо стараться применять каждую на своем месте, а этого можно добиться лишь в том случае, если не упускать из виду их связь между собою, их взаимное дополнение друг друга» (Энгельс Ф., Диалектика природы, 1955, с. 180—81). В школе особенно плодотворным также является индуктивно-дедуктивный метод — когда от частных случаев осуществляется переход к общему положению, а затем в свете этого положения осмысливаются другие частные факты. Напр., индуктивным путём формируется понятие о типе задач (ученики решают ряд задач данного типа, выделяя типичное, существенное для них). Затем, встречая задачу, ученик при анализе её содержания находит в ней те существенные признаки, к-рые характерны для задач этого вида, и относит её к нему. Так, добытый индуктивным путём общий закон становится основой получения новых выводов дедуктивным путём.

Лит.: Шардаков М. Н., Очерки психологии учения, М., 1951, с. 121—24; Перовский Е. И., Методическое построение и язык учебника для средней школы, «Изв. АПН РСФСР», 1955, в. 63, с. 3—139.

А. Н. Ждан. Москва.

ДЕЖУ́РСТВО (от франц. de jour) школьников. Содержание и формы Д. разнообразны и зависят от возраста детей, типа уч. заведения, развития самоуправления в детском коллективе (см. *Самоуправление детское*). Д. способствует приучению каждого ученика к систематическому выполнению обществен-

ных обязанностей и воспитанию в детях трудовых и организационных навыков.

Обязанности дежурных вначале должны быть несложными: проветривание классов и коридоров, уборка школьного помещения, наблюдение во время перемен за порядком на лестничных клетках и коридорах, в буфете. Постепенно обязанности усложняются. Уч-ся проверяют, как проводится физич. зарядка, готовят наглядные пособия и оборудование для уроков, следят за экономным расходованием электроэнергии, контролируют под руководством учителей и администрации школы выполнение общешкольных и классных дел, предусмотренных планом, и т. д. В школах-интернатах, в школах и группах продлённого дня, пионерских и туристич. лагерях дежурные участвуют в приготовлении пищи, заготовке дров и других хоз. делах.

Организация Д. В первичном детском коллективе (класс, отряд, производственная бригада, туристич. группа и др.) дежурят обычно 2—4 ученика. В общешкольном коллективе (или коллективе лагеря) на дежурство, как правило, назначается первичный коллектив. Когда все дети владеют навыками Д. и хорошо работают органы детского самоуправления, можно в отдельных случаях, как это практиковалось в опыте А. С. Макаренко, комплектовать разновозрастные бригады (сводные отряды) дежурных из разных первичных коллективов.

В школах, где еще слабо развито детское самоуправление, педагоги, привлекая ученич. актив, непосредственно руководят Д.: составляют его график, распределяют обязанности среди дежурных, контролируют и оценивают их работу. Постепенно руководство Д. переходит в руки органов ученич. самоуправления. Старшеклассники назначаются ответственными дежурными по школе, лагерю, им доверяется выполнение самых сложных обязанностей дежурных: проведение линеек, сдача и приём рапортов, учёт результатов Д. Дежурство проходит успешнее, если его результаты учитываются при подведении итогов соревнования между классами, пионерскими отрядами. Чем лучше организовано Д. школьников, тем меньше сил, времени отнимает у учителей Д. по школе. Иногда необходимость в Д. учителей полностью отпадает.

Если уч-ся еще не овладели навыками Д. и ежедневная сдача Д. и учёт его результатов трудны для них, то целесообразно назначать дежурных на неделю. Когда уч-ся приобретут опыт несения Д., его срок следует постепенно сократить до 1 дня. Недельное и даже 3-дневное Д. отвлекает детей от учёбы и других занятий, утомляет их.

Возраст дежурных по школе, лагерю зависит от того, насколько развито в коллективе детское самоуправление и от числа уч-ся старших классов. Конечно, нельзя перегружать старшеклассников Д. в ущерб учёбе. Нести Д. по школе поручается ученикам старших классов, обычно с 7-го класса. Постепенно эту работу можно доверять и младшим школьникам, добиваясь того, чтобы старшие товарищи подчинялись младшим, если у них на руке повязка дежурного.

Отдельным уч-ся, классам поручается Д. на торжественных вечерах, спортивных праздниках, на субботниках по сбору металлолома.

Д. детей в детском саду способствует воспитанию в них навыков организованного поведения и самостоятельности. Дежурные в группах, назначаемые воспитателями, проверяют у всех детей чистоту одежды, рук и лица, следят за порядком при умывании, выдают детям игрушки, книги. В старших группах дежурные помогают накрывать на стол, поддерживать порядок в помещениях, проверяют уборку постелей после сна, помогают выдавать одежду из гардероба перед прогулкой.

Лит.: Крупская Н. К., Школьное самоуправление и организация труда, «На путях к новой школе», 1923, № 3 (6); Макаренко А. С., Проблемы воспитания в советской школе, в его кн.: О воспитании молодежи. Сб. избр. педагогич. произведений, 2 изд., М., 1951; Коротов В. М., Самоуправление школьников, М., 1962; Березовская Л. А., Дежурство по школе—средство приобщения учащихся к активной борьбе с недостатками, в сб.: Методический бюллетень Красноярской школы № 21, Красноярск, 1958 (Прилож. к уч. запискам зонального объединения кафедр педагогики и психологии пед. вузов Сибири и Дальнего Востока); Доронина А. А., Организация и воспитание детского коллектива в условиях школы-интерната, в сб.: Два года работы Михайловской школы-интерната, 2 изд., Рязань, 1960; Коникова Т. Е., Организация коллектива учащихся в школе, М., 1957; Коротов В., Эффективное воспитательное средство. «Народное образование», 1961, № 7 (приложение).

Л. Ю. Гордин. Москва.

ДЕЗАМИ́ (Dézamy), Теодор (1803—50) — французский коммунист-утопист. По профессии — учитель. В 1842 вышел его гл. труд «Кодекс общности» («Code de la communauté»), в к-ром изображалось новое общество. По своему мировоззрению Д.— материалист и атеист. В отличие от большинства других социалистов того времени он был сторонником революц. тактики. В 1848 Д. боролся вместе с О. *Бланки* на левом фланге рабочего движения. Маркс и Энгельс, сравнивая Д. с предшественниками, относили Д. к тем «более научным французским коммунистам», к-рые развивали «...учение материализма как учение реального гуманизма и как логическую основу коммунизма» (Соч., 2 изд., т. 2, с. 146).

Воспитание Д. считал «краеугольным камнем» общественного здания и видел в нём проявление общественных отношений (оно «есть результат самого общества»). В новом обществе воспитание, по мнению Д., будет общим и равным для всех. Дети будут жить и воспитываться в общественных учреждениях (интернатах). Усматривая в «домашнем очаге» источник эгоистич. стремлений, он отвергал семейное воспитание. Новое воспитание должно формировать работников, энтузиастов общественного труда, дети с ранних лет будут участвовать в разнообразном, посильном и привлекательном труде. Большое внимание Д. уделял теоретич. изучению индустрии. Источником прогресса Д. считал применение науки в производстве. К этому надо готовить молодёжь, к-рая должна изучать «теорию... различных отраслей индустрии». Идеал Д.— «энциклопедическое образование, одновременно теоретическое и практическое». Особо отмечал он, в частности, важность изучения «истории наций (политической, художественной, научной, индустриальной и литературной»). Полагая, что представления и понятия, приобретаемые в жизни и в труде, будут служить основой образования, Д. утверждал, что дети способны даже «частично разгадать теорию посредством практики». Принуждение станет излишним, ибо «в строе общности образование — одна из самых сильных отраслей и самых живых радостей детства». На смену «рутинным, хмурым, скучным и часто грубым» учителям-педантам придут учителя нового типа. В трудовом воспитании детей будут участвовать все трудящиеся; юное поколение получит воспитание в духе коммунистич. братства и научно-материалистич. мировоззрения.

Соч. в рус. пер.: Кодекс общности, М., 1956.

Лит.: Фрумов С. А., Педагогические идеи Дезами, «Советская педагогика», 1951, № 8; Kahane A., Théodore Dezamy. Leben und Theorie, Giessen, 1922 (Diss.); Garaudy R., Le communisme matérialiste en France avant 1848. Un précurseur: Théodore Dezamy, «La Pensée», 1948.

С. А. Фрумов. Москва.

ДЕЗИНФЕКЦИО́ННЫЕ МЕРОПРИЯ́ТИЯ в детских учреждениях (от франц. dés...— приставка, означающая удаление, уничтожение и позднелат. infectio — заражение). Для всех детских учреждений, в соответствии с требуемым в них режимом, установлены правила санитарного содержания, в к-рые включены отдельные мероприятия по обеззараживанию —

уничтожению возбудителей инфекционных болезней (дезинфекция), уничтожению переносчиков заразных болезней—насекомых и клещей (дезинсекция) и уничтожению грызунов (дератизация). Строгое соблюдение установленного *санитарного режима* и проведение ряда мер дезинфекционного характера предупреждают возможность распространения возникшего заболевания. В случае возникновения инфекционного заболевания в детском учреждении по указаниям санитарно-эпидемиологич. станции вводится соответствующий режим при усилении дезинфекционных мер.

ДЕ́ЙСТВИЕ — акт целенаправленной деятельности человека, регулируемый осознанием ожидаемого результата, условий и путей его достижения. Д. определяется целью, на достижение к-рой оно направлено, и мотивом, побуждающим человека стремиться к данной цели. В целенаправленности Д. обнаруживается специфич. роль сознательного отражения действительности; сознание даёт возможность человеку подчинять свои Д. возникающим представлениям и понятиям, а также действовать мысленно, «в уме». Цель Д. может быть дана в виде образа непосредственно воспринимаемого объекта или представления, мысли о нём. Д. включает в себя ряд операций, отдельных движений, посредством к-рых оно осуществляется. Характер Д. зависит от предметного содержания той *деятельности*, компонентом к-рой оно является, и определяется её целями и мотивами. Конечная цель деятельности достигается обычно посредством ряда последовательно связанных между собой Д., каждое из к-рых направлено на достижение частной цели (напр., при решении арифметич. задачи, требующей нескольких действий, при изготовлении какой-нибудь вещи, монтаже прибора и пр.).

Физиологич. основу Д. составляют системы временных нервных связей первой и второй сигнальных систем в коре больших полушарий головного мозга, образуемые в ходе индивидуальной жизни человека. Важную роль в выполнении Д. играет «обратная афферентация», т. е. деятельность анализаторов, с помощью к-рой нервная система получает информацию о ходе Д. и вносит поправки в его осуществление. В регуляции движений, посредством к-рых реализуется Д., принимают участие, кроме коры больших полушарий, и нижележащие отделы мозга, обеспечивающие согласованную работу различных групп мышц, их тонус, напряжение и сокращение.

Всякое сознательное Д. представляет собой единство познания и исполнения. Познавательная сторона Д. приводит его в соответствие с объективными условиями. Осознание условий и самого хода Д., осуществляющееся в виде *ощущений*, *восприятий*, *представлений*, *мышления*, *чувств* и пр., регулирует процесс его протекания. Анализируя ход Д. и сопоставляя получаемый результат с заданной целью, человек контролирует своё Д., отдаёт себе отчёт о нём. Самоконтроль может быть в разной степени развёрнутым, в зависимости от внешних и внутренних условий Д.; он свёртывается, если Д. выполняется в мало изменяющихся, привычных для субъекта условиях. Важное значение имеет при этом степень овладения Д. При наличии *навыков* способы выполнения Д. в значительной мере автоматизируются (см. *Автоматизм*), и Д. может осуществляться без произвольного контроля. Необходимость в последнем возникает при изменении условий Д., неожиданных затруднениях и т. п.

В течение жизни человек усваивает общественно выработанные Д. (учебные, трудовые и др.). Д. бывают практическими и познавательными. Они различаются по способам выполнения и результатам. Практическим называется Д., если оно вызывает какое-то изменение в реальной действительности. Познавательное Д. приводит к возникновению нового образа, представления, мысли; по своему содержанию оно может быть сенсорным, перцептивным, мнемическим, репродуктивным, мыслительным и т. д. Различие между практическим и познавательными (умственными) Д. не абсолютно, а относительно. Во многих видах деятельности человека познавательные и практич. Д. переплетаются. Само возникновение мышления неразрывно связано с практич. деятельностью. Ребёнок мыслит практически действуя, с помощью практич. Д. осуществляются первые *абстракции*, *обобщения* и другие мыслительные операции. Практич. Д. являются необходимой опорой решения многих задач. В начале школьного обучения многие уч-ся могут решать арифметич. задачи, только оперируя с реальными предметами, о к-рых идёт речь в задачах. Д., выполняемое в соответствии с пониманием к.-л. теоретич. положения, является важным критерием действительного понимания этого положения. Сочетание интеллектуальных и практич. Д. имеет большое значение для развития произвольного *внимания*. Д. ребёнка с предметами играют огромную роль в формировании правильного и всё более детального восприятия их.

Характер Д. зависит также от того, насколько человек отдаёт себе отчёт в его последствиях (обдуманные и импульсивные, рассудочные и аффективные Д.). Особенно это относится к Д., выражающим отношение личности к другим лицам (поступкам).

Лит. см. при ст. *Деятельность*.

Г. С. Костюк. Киев.

ДЕЙСТВИ́ТЕЛЬНЫЙ СТУДЕ́НТ — в дореволюционной России звание, присваивавшееся окончившим курс с удовлетворительными или отличными успехами, но без представления и одобрения диссертации. Было введено по университетскому уставу 1863 и существовало до 1884. Студенты, окончившие курс с отличными успехами, по представлении диссертации и одобрения её ф-том получали степень кандидата.

ДЕЙСТВИ́ТЕЛЬНЫЙ ЧЛЕН АКАДЕ́МИИ — см. *Академик*.

ДЕЙТЕРАНО́ПИЯ — один из видов частичной цветовой слепоты. При Д. смешивают зелёные цвета с серыми, жёлтыми, тёмно-красными, голубые — с фиолетовыми. См. *Дальтонизм*, *Цветовая слепота*.

ДЕКА́Н (от позднелат. decanus) — в высшем учебном заведении руководитель *факультета*. В СССР Д. избирается советом высшего уч. заведения (факультета) тайным голосованием на 3 года из числа профессоров или наиболее опытных доцентов. Д. отвечает за качество учебной, воспитательной и научной работы на факультете, является председателем совета факультета. На больших факультетах Д. имеет заместителей.

ДЕКРОЛИ́ (Decroly), Овид (23.VII.1871—12.VIII.1932) — бельгийский педагог, врач и психолог. Окончил мед. ф-т ун-та в Генте, затем вёл научную работу в Берлине и Париже. Переехав в Брюссель, работал ассистентом в поликлинике. С 1920 — профессор Брюссельского ун-та, где читал курс детской психологии и гигиены.

В 1901 Д. открыл около Брюсселя Ин-т для дефективных детей, в к-ром на основе большой исследовательской работы начал применять новые методы обучения и воспитания. Результатом этих исследований явился и ряд печатных работ, посвящённых методам изучения и классификации *аномальных детей*, а также методам их воспитания и обучения. В 1907 он создал школу для нормальных детей. Обучение в этой школе строилось на основе принципа «свободы ребёнка». Цели воспитания Д. выразил в краткой формуле, положенной в основу названия школы,— «Школа для жизни, через жизнь». Он считал, что школа лишь тогда будет отвечать своим целям общего воспитания, когда она будет готовить ребёнка к подлинной социальной жизни. Наилучшим условием для такой подготовки является практич. введе-

ние детей в жизнь. Д. вводит принцип концентрации школьной программы вокруг т. н. центров интересов. Все темы уч. программы должны быть сконцентрированы вокруг ребёнка: «Ребёнок и его организм», «Ребёнок и животные», «Ребёнок и материалы», «Ребёнок и растения», «Ребёнок и общество», «Ребёнок и вселенная». «Ребёнку,— говорил Д., —важнее всего знать самого себя: какое у него строение, как работают его органы, каково их назначение, как он ест, дышит, работает, играет; почему он чувствует голод, жажду, холод, сонливость; почему он боится или сердится; какие у него недостатки и качества и т. д.» (цит. по кн.: П о л я к Г., Новая школа на Западе, М., 1928, с. 11). Д. считает также необходимым изучение среды, в к-рой живёт ребёнок, но только в тех пределах, к-рые могут быть им восприняты.

Интерес к занятиям Д. считает рычагом активности детей. Виды детской активности он делит на 3 группы: наблюдение, ассоциация и выражение. Дети наблюдают, читают, рисуют, пишут, вычисляют и измеряют, слушают рассказы учителей и своих товарищей, сами рассказывают и т. д. Особое значение Д. придаёт наблюдениям. Он создаёт детям такие условия, при к-рых они наблюдают предметы и явления природы, занимаясь различной деятельностью: садоводством, уходом за животными, сбором коллекций, путешествиями. Посещая заводы и строительные площадки, дети расширяют круг своих представлений и понятий о человеческом труде. Однако программа школы, рекомендуемая Д., не обеспечивает развития у детей действительно широкого кругозора и усвоения систематизированных знаний. В особенности обеднённым и упрощённым является содержание знаний по гуманитарным наукам. Приспособляя школу к потребностям и интересам ребёнка, Д. сужает понятие жизни: он отвлекает уч-ся от познания подлинной жизни. Следование принципу свободы ребёнка приводит к воспитанию в духе индивидуализма. Д. не проявлял никакого внимания к общественно-трудовой подготовке детей.

Создавая свою школу, Д. считал, что она будет свободной от «пут буржуазного общества» (в частности, от религии). Но это могло быть только до тех пор, пока школа Д. в нек-ром роде была независимой от гос-ва как частная школа, когда же по её образцу стала строиться массовая школа, то уже в программе этого периода нет и речи об «освобождении от религии». Широкие пед. круги, а также официальные органы по нар. образованию проявили интерес к пед. опытам Д. Отдельные школы ввели у себя его систему. Д. и его сотрудники составляли программы для этих школ.

«Метод Декроли» пользуется до сих пор популярностью в ряде стран Зап. Европы.

С о ч.: Школа и воспитание, в сб.: Новые пути зарубежной педагогики, под ред. С. Иванова и Н. Н. Иорданского, М., 1927.

Лит.: П о л я к Г., Новая школа на Западе. Педагогическая система Декроли, М., 1928; H o m a l d e A., La méthode Decroly, Neuchâtel (Suisse), 1939; Le docteur Decroly et quelques-uns de ces principes éducatifs, 2 éd., Brux., 1947; G a l l i e n - L i b o i s et C l a r e t, Initiation à la méthode Decroly, v. 1, Brux., 1947; V o r m s e r O., L'Ecole Decroly de Bruxelles, «L'éducation nationale», 1958, année 14, № 4.

Б. П. Есипов. Москва.

ДЕ ЛЕПЕ (de l'Epée), Шарль Мишель — см. *Эпе.*

ДЕМЕ́НЦИЯ (лат. dementia) — слабоумие, стойкое и необратимое снижение умственных способностей, развившееся в результате органических изменений в головном мозгу; исходное состояние различных психических заболеваний. Проявления Д. различны. Однако имеются общие черты, присущие всем видам Д.: 1) снижение способности к правильным суждениям и умозаключениям; 2) сужение круга интересов; 3) ухудшение продуктивности мышления; 4) ослабление памяти; 5) притупление эмоциональной сферы. Дементные больные почти не усваивают нового и забывают то, что знали раньше. Поведение их в большинстве случаев нелепо, нелогично.

Различают Д. органическую (в результате энцефалитов, менингитов и травм головного мозга), артериосклеротическую, шизофреническую, эпилептическую и др. Каждая из форм Д. имеет черты, характерные для болезни, исходом к-рой явилась Д. Так, при шизофрении. Д. наряду со снижающейся активностью, апатией и потерей интереса к окружающему всё больше выявляется несоответствие между знаниями и суждениями больных, беднеет и становится бессмысленной речь, поведение делается всё более нелепым. При Д., развивающейся в результате эпилепсии, у больных отмечаются большие затруднения в умственной работе, слабеет память. Мыслительные операции становятся инертными, больные стремятся к подробным объяснениям и словно «увязают» в них, будучи не в состоянии отделить главное от второстепенного. Они с трудом переключаются на новую работу, становятся раздражительными, злобными, даже жестокими.

Сущность Д. заключается в постепенно развивающемся расстройстве высшей нервной деятельности, связанном с грубым органич. поражением головного мозга. При этом резко нарушается подвижность нервных процессов в коре больших полушарий, расстраивается активное торможение. В нек-рых случаях Д. наблюдается хаотичность условных связей.

Развитие детей с явлениями Д. зависит от соотношения прогрессирующего разрушения мозговой ткани и её возрастного развития. В зависимости от преобладания одного из этих процессов наблюдается тот или иной уровень развития ребёнка. Поэтому обучение нек-рых дементных детей возможно даже в нормальной школе; однако большинство из них вынуждено обучаться во *вспомогательной школе*; нек-рая часть дементных детей воспитывается в учреждениях социального обеспечения.

Редкой, но очень тяжёлой формой является т. н. детская Д. (Dementia infantilis). Без всякого внешнего повода у ребёнка 2—4 лет развивается слабоумие; катастрофически быстро теряется речь и приобретённые до этого навыки. В подобных случаях прогноз развития неблагоприятный, обучение детей совершенно невозможно, и они подлежат помещению в колонии для глубоко умственно отсталых.

Лит.: С и м с о н Т. П., Шизофрения раннего детского возраста, М., 1948; С у х а р е в а Г. Е., Клинические лекции по детской психиатрии, т. 1, М., 1956.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

ДЕМКО́В, Михаил Иванович [12(24). III.1859—27.III.1939]— русский педагог. В 1877 окончил Нежинскую гимназию и в 1881 — Киевский университет. С 1881 преподавал физику и естествознание в Черниговской женской гимназии и в Глуховском учительском институте. В 90-х гг. начал выступать в журналах «Русская школа», «Вестник воспитания», «Педагогический сборник», «Гимназия» (Ревель), «Русский начальный учитель» по вопросам педагогики, дидактики, истории педагогики. В 1905—11—директор Моск. учит. ин-та, с октября 1911 — директор нар. училищ Владимирской губ. Д. автор первых крупных учебников по педагогике для учит. ин-тов, учит. семинарий и пед. классов женских гимназий. Эти учебники сохранили известное значение до наст. времени; достоинствами их являются насыщенность точным фактич. материалом и сопровождение курсов обширными указателями пед. лит-ры. Одной из сторон пед. деятельности Д. является популяризация пед. знаний [пособия, рассчитанные на нар. учителей и крестьян, напр. сокращённое дешёвое издание «Очерки по истории русской педагогики» (1909, 4 изд., 1917), «Начатки сельского хозяйства» (30 статей по гл. отраслям с. х-ва и др.,

1913), «Естественная история для народной школы» (1914)]. В своих произведениях — «Русская педагогика в главнейших её представителях» (1898, 2 изд., 1915) и «Старые и новые педагоги, их жизнь, мысли и труды» (1912)— Д. знакомит читателей с биографиями крупнейших педагогов; привлекает внимание к пед. профессии рассказами из жизни преподавателей и уч-ся («Дары юности», 1915). Для детей Д. написал «Уголок детской жизни» (1915) — рассказы для детей от 9 до 11 лет.

После Великой Октябрьской социалистической революции Д. преподавал педагогику и историю педагогики в Прилукском педагогическом техникуме.

С о ч.: О задачах русской педагогики, «Русская школа», 1892, № 3, с. 39—53; № 5 и 6, с. 78—106, № 7 и 8, с. 108—18; История русской педагогии, ч. 1 — Древнерусская педагогия (X—XVII вв.), 3 изд., М., 1913; ч. 2—Новая русская педагогия (XVIII в.), 2 изд., М., 1910; ч. 3 — Новая русская педагогия (XIX в.), М., 1909; История западно-европейской педагогики, М., 1912; Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных учителей, ч. 1—2, 3 изд., М., 1916—1917; Краткая история педагогики..., 6 изд., М., 1917; Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий, ч. 1—2, 5 изд., М.—П., 1917—18; Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика..., 2 изд., [М.], 1916; Педагогика западно-европейская и русская. Педагогическая хрестоматия, М., 1911.

Лит.: Педагогические и другие сочинения М. И. Демкова, М., 1916.

ДЕМОКРИ́Т (Δημόκριτος; ок. 460 до н. э.— 370 до н. э.) — древнегреческий философ-материалист, идеолог рабовладельческой демократии. Родился в ионийской колонии г. Абдере (совр. г. Авдира). Соч. Д. были утеряны в 3—4 вв., сохранилось незначительное число отрывков. Д. был «... первым энциклопедическим умом среди греков» (М а р к с К. и Э н г е л ь с Ф., Соч., 2 изд., т. 3, с. 126). Наряду с работами по философским проблемам ему принадлежат соч. по физике, математике, физиологии, медицине и др. наукам; ряд фрагментов даёт представление о его пед. взглядах. Д. придавал огромное значение воспитанию детей и рассматривал его как главную задачу семьи. Трудности, стоящие на пути воспитания и учения, отмечал Д., очень велики, однако преодоление их необходимо, ибо «хорошими людьми становятся больше от упражнения, чем от природы». При этом, считал Д., наилучшие воспитательные результаты достигаются тогда, когда «природа и воспитание подобны». При таком условии воспитание, идя по пути природы, создаёт «вторую» природу в человеке, гармонически сочетающуюся с первой.

Достижение успехов в воспитании и учении, указывал Д., требует напряжённых трудов со стороны родителей и учителей, т. к. «учение вырабатывает прекрасные вещи только на основе труда». Постоянство и непрерывность воспитательных воздействий облегчают труд родителей и воспитателей, потому что постоянный труд «делается легче благодаря привычке». В воспитании детей, по мнению Д., невозможно обойтись без принуждения, т. к. «если бы дети не принуждались к труду, то они не научились бы ни грамоте, ни музыке, ни гимнастике...».

Д. считал, что не следует ставить перед собой задачу дать детям всеобъемлющие знания, гораздо важнее развить умение мыслить. «Многие многознайки не имеют ума»,—говорил Д., поэтому «должно стараться не столько о многознании, сколько о всестороннем образовании ума». В свою очередь, отмечал Д., уч-ся должны проявлять любознательность, стремление к приобретению знаний и совершенствованию своего ума; «желающий учить того, кто высокого мнения о своём уме, попусту тратит время».

С о ч.: Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности, [М.], 1935.

Лит.: Ж у р а к о в с к и й Г. Е., Очерки по истории античной педагогики, М., 1940; А с м у с В. Ф., Демокрит, [М.], 1960.

Г. Е. Жураковский. Москва.

ДЕМОЛЕ́Н (Demolins), Эдмон (1852—1907) — французский буржуазный историк, социолог, один из инициаторов *нового воспитания*. В книгах «От чего зависит превосходство англо-саксов» («A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons», 1897) и «Новое воспитание. Школа Рош» («L'éducation nouvelle. L'Ecole des Roches», 1898) он призывал бурж. общественность, родителей создавать для детей частные ср. школы-интернаты, более соответствующие потребностям жизни, чем существовавшие гос. школы. Эти «новые школы», по мысли Д., должны давать воспитание, к-рое способствовало успеху Франции в междунар. конкурентной экономич. борьбе. На первый план выдвигались физич. воспитание и спорт, физич. труд детей, развитие их самостоятельности и инициативы, энергии, укрепление воли. На физич. труд и практич. работы (по с. х-ву, обработке дерева и металла), на посещение ферм и предприятий отводилось очень много времени. В трёх старших классах намечалась *фуркация*. Проектировались четыре отделения — лит-ры, наук, с. х-ва и колонизации, пром-сти и торговли (такие практич. отделения были нововведением). Изучение древних языков было оставлено только на отделении лит-ры. При изучении новых языков гл. внимание уделялось разговорной практике. Д. стремился возбудить у юношества интерес к предпринимательской и колонизаторской деятельности и подготовить к ней. В 1899 он создал школу (школа де Рош), ставшую одним из центров «нового воспитания». Книги Д. получили мировую известность и сыграли большую роль в развитии бурж. движения за реформу школы.

С о ч. в рус. пер.: Новое воспитание, М., 1900; Аристократическая раса, 2 изд., СПБ, 1907.

Лит.: B e r t i e r G., L'Ecole des Roches, Suvisy, 1935.

С. А. Фрумов. Москва.

ДЕМОНСТРА́ЦИЯ опытов и наглядных учебных пособий — способ наглядно-чувственного ознакомления учащихся с каким-либо изучаемым предметом, явлением, процессом; один из приёмов обучения.

Д. опытов и наглядных уч. пособий применяется преподавателем для ясности и доказательности даваемых им словесных объяснений и является средством развития наблюдательности у уч-ся. Эффективность Д. зависит: от правильного выбора демонстрируемых объектов, от того, ч т о показывается (кинофильм, таблица, опыт и т. д.) и к а к показывается, а также от умения преподавателя сочетать своё словесное пояснение с демонстрируемым наглядным объектом.

Д. наглядных пособий и опытов наиболее целесообразна: 1) когда наглядное пособие (или опыт) непосредственно служит объектом изучения и уч-ся в процессе наблюдения извлекают знания о видимых формах, свойствах и отношениях (напр., изучение формы предмета путём непосредственного зрительного восприятия самого предмета или его модели — графич. изображений, геометрич. тел, различных растений, приборов и т. д.; Д. опытов на уроках физики и химии); 2) когда наглядный объект в сочетании с предшествующим опытом уч-ся служит преподавателю опорой для словесного истолкования внутренних связей в явлениях, недоступных непосредственному восприятию (напр., при объяснении по макету или схеме технологич. процесса промышленного производства серной кислоты преподаватель опирается на знания уч-ся о получении этой кислоты лабораторным способом); 3) когда наглядный объект используется как подтверждение, иллюстрация к словесному объяснению преподавателя (напр., словесное описание минералов и показ их образцов, Д. разнообразных картин, репродукций, диапозитивов, диафильмов или уч. кинофильмов); 4) когда наглядный объект служит отправным пунктом для рассказа о явлениях и связях, ещё не известных уч-ся

и недоступных непосредственному восприятию (напр.; использование ландшафтных картин, диорам, кинофильмов для рассказа о той или иной поясной климатич. зоне — тропич. лес, тундра и т. п.). См. также *Наглядность в обучении*, *Методы обучения*.

Лит.: Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении, под ред. Л. В. Занкова, М., 1958.

А. Т. Куракин. Москва.

ДЕМО́Р (Demoor), Жан (25.IV.1867—1941) — бельгийский врач и педагог, организатор первых *вспомогательных школ* в Бельгии (1897), автор многих научных работ, посвящённых воспитанию и обучению *аномальных детей*. В 1899—1937 — проф. физиологии Брюссельского ун-та. В лекциях и печатных трудах Д. горячо пропагандировал необходимость общественной заботы об аномальных детях, открытия специальных учреждений для них. Он разработал систему деятельности школ для умственно отсталых детей: учителя этих школ должны работать в тесном контакте с врачами; школе необходимо проводить большую работу с родителями уч-ся в целях оздоровления семейных условий жизни ребёнка; уч. программы школ следует подчинить принципу «полезности» — учить только тому, что содействует развитию умственных и физич. способностей ребёнка и имеет практич. значение; в уч. плане должно быть отведено много места ручному труду, гимнастике, рисованию, пению, исправлению недостатков речи. Правильно выступая против бесполезных, абстрактных знаний при обучении умственно отсталых детей, Д. пришёл к неправильному выводу о необходимости максимально сократить программы по арифметике, письму и грамматике, изъяв из них полностью правила и задачи.

Ценными были указания Д. по методике отдельных уч. предметов во вспомогательной школе. Д. был сторонником активных методов обучения, максимально развивающих способности и самостоятельность детей (самостоятельные наблюдения, экскурсии, ручные работы, наглядное обучение), категорически отвергал чисто словесное обучение.

В работах Д. подробно освещён вопрос о классификации аномальных детей. Среди умственно отсталых детей Д. различал детей, отсталых в пед. отношении (вследствие неблагоприятных условий воспитания и развития), и детей, отсталых в медицинском отношении (имеющих серьёзные нарушения психич. развития вследствие органич. или функциональных поражений центральной нервной системы). При этом Д., вместо обеспечения более внимательного отношения к педагогически запущенным детям, индивидуального подхода к ним в обычной массовой школе, считал необходимым помещать этих детей во вспомогательные школы. Такое неправомерное расширение понятия умственной отсталости вызывало справедливые возражения уже у современников Д. Основной труд Д.—«Ненормальные дети, воспитание их дома и в школе» («Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Shule», 1901, рус. пер. 1909).

Х. С. Замский. Москва.

ДЕНЬ ОТКРЫ́ТЫХ ДВЕРЕ́Й — 1) В вузах, техникумах, средних школах с производственным обучением и др. спец. уч. заведениях Д. о. д. проводится с целью помочь выпускникам 8-летних и ср. школ в выборе профессии. Преподаватели, студенты старших курсов рассказывают о профиле уч. заведения, дают пояснения при осмотре лабораторий, уч. кабинетов, мастерских, организуют спец. стенды, тематич. выставки, выставки лучших работ уч-ся.

2) В ср. уч. заведениях Д. о. д. проводится для родителей. Родителей знакомят с работой школы, с теми требованиями, к-рые предъявляются к учащимся.

3) В *базовых школах* облоно, пед. ин-тов, АПН РСФСР, в лучших школах Д. о. д. организуются для

обмена передовым пед. опытом и внедрения его в практику работы всех школ. Д. о. д. в таких случаях носят тематич. характер и посвящены пед. проблеме, над к-рой работает коллектив школы (напр., «Применение технич. средств в обучении»). Гости школы посещают уроки, знакомятся с внеклассной работой, участвуют в *научно-практической конференции*, посвящённой теме Д. о. д.

ДЕПАРТА́МЕНТ НАРО́ДНОГО ПРОСВЕЩЕ́НИЯ — отдел Министерства народного просвещения дореволюционной России. В ведении Д. н. п. находились общеобразовательные школы (начальные и средние), высшие уч. заведения (гл. обр. университеты), а также уч. учреждения и общества, подчинявшиеся Мин-ву нар. просвещения.

ДЕПРЕ́ССИЯ (лат. depressio — подавление, угнетение) — подавленное, угнетённое, тоскливое состояние, возникающее при нек-рых психических и общих заболеваниях, а также как реакция на тяжёлые жизненные ситуации. При этом у больных отмечается заторможённость движений, замедленность мышления, снижение активности, инициативы; речь также заторможена, больные сами не вступают в разговор, на вопросы отвечают лаконично, часто шёпотом; выражение лица скорбное, тоскливое, аппетит снижен (иногда до полного отказа от пищи), сон нарушен (часто наблюдается бессонница). Иногда возникают бредовые идеи самообвинения. Бред нередко приводит больного к попыткам самоубийства.

Д. реактивная (связанная с тяжёлыми жизненными ситуациями — неудачами, обидами, смертью близких людей) проходит по прекращении действия основной причины или по прошествии нек-рого времени с момента психич. травмы. Однако при неблагоприятных условиях, наслоении тяжёлых ситуаций и наличии болезненного предрасположения Д. может продолжаться долгое время и стать компонентом психич. заболевания. Для лечения Д. применяются общеукрепляющие средства, витамины, ультрафиолетовые облучения, водные процедуры. Полезны отвлечения, связанные с положительными эмоциями. Рекомендуется смена обстановки, санаторный режим, в ряде случаев — усиление разнообразной трудовой нагрузки.

У детей в состоянии Д. так же, как и у взрослых, наблюдается подавленность, угнетённость, нарушение сна и аппетита и т. п., но больше всего страданий причиняют детям тягостные немотивированные страхи. Чаще, чем у взрослых, Д. сопутствует инфекциям (корь, ревматизм, желтуха и др.), причём иногда и после перенесённого заболевания остаются надолго немотивированный плач, капризы, постоянное недовольство, мрачное настроение. Длительное действие травмирующих моментов может вредно отразиться на характере ребёнка, привести к патологич. развитию его личности. Ребёнок становится мнительным, мрачным, необщительным, пессимистически ко всему настроенным. Отсюда могут возникать серьёзные затруднения в приспособлении к детскому саду, к школе и большие трудности в учебной деятельности. В подростковом и особенно в юношеском возрасте состояние Д. протекает особенно тяжело. Наряду с основными симптомами Д. снижается самооценка, нередко появляются бредовые идеи. Периоды Д. в подростковом возрасте более длительны (иногда до года), чем у маленьких детей.

Профилактика Д. у детей заключается в борьбе с инфекциями, в создании условий для правильного психич. и физич. развития. Огромное значение имеют нормальная семейная среда, предупреждение ошибок воспитания, правильный подход к ребёнку в семье и школе.

Лит.: Гуревич М. О., Психиатрия, М., 1949; Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 1, М., 1955; Кербиков О. В., Лекции по психиатрии, М., 1955; Случевский И. Ф., Психиатрия, Л., 1957.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

«ДЕРЕВЕ́НСКИЙ САМОУ́ЧКА» — журнал по самообразованию для крестьян, орган Московского губполитпросвета, а с 1930/31 уч. г.—Московского областного отдела народного образования. Выходил в Москве с 1925 по 1937. С 1925/26 уч. г. по 1930/31 уч. г.— 2 раза в месяц, с 1931/32 уч. г.— 1 раз в месяц.

С 1931 выходил под назв. «Колхозник-самоучка» и имел подзаголовок: «Журнал-учебник для совхозно-колхозных школ взрослых 1-й ступени и самообразования».

Журнал ставил целью помочь крестьянам и крестьянкам, желающим заниматься самообразованием, получить необходимые знания по политграмоте, естествознанию (в связи с вопросами с. х-ва), рус. яз. и начатам математики. Каждый номер журнала давал по этим предметам уч. материал и методич. указания, как организовать свои занятия по этому материалу. Кроме того, в журнале печатались статьи о текущих политич. событиях, по вопросам с. х-ва, здорового быта, домоводства, воспитания детей. Журнал выходил в 2 изданиях: 1-е издание — курс самообразования применительно к программе школы для малограмотных; 2-е издание рассчитано на молодёжь, недоучившуюся в сельской школе, и на взрослых, окончивших недавно школу для малограмотных. Программа была рассчитана на 2 года и соответствовала программе одногодичных крестьянских курсов.

ДЕРЖА́ВИН, Николай Севастьянович [3(15).XII. 1877—27.II.1953] — сов. историк, славяновед, филолог. Академик (с 1931), действительный член АПН РСФСР (с 1944), почётный член АН Белорусской ССР и Болгарской АН. Член Коммунистич. партии с 1945. В 1900 окончил Нежинский историко-филологич. ин-т и в том же году начал пед. деятельность преподавателем рус. яз. и лит-ры в батумской гимназии. С 1912 вёл научно-пед. работу в вузах и н.-и. учреждениях. В 1922—25 — ректор Ленинградского ун-та. В 1931—34 — директор Ин-та славяноведения АН СССР, в 1947—53 — зав. кафедрой славянских литератур Ленинградского ун-та. В 1942 был избран председателем Антифашистского комитета сов. учёных.

Д.— автор многочисленных трудов по вопросам славянской филологии и истории славянских народов, общему языкознанию, рус. яз. и лит-ре, учебников и методич. пособий. Лауреат Гос. премии (1948).

Соч.: Происхождение русского народа, М., 1944; Славяне в древности, М., 1946; Христо Ботев, поэт-революционер, М., 1948; История Болгарии, т. 1—4, М., 1945—48; Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе, М., 1917; Учебник русской грамматики. Опыт научно-элементарного курса, М., 1918, и др.

ДЕРКАЧЁВ, Илья Петрович [20.VII(1.VIII).1834—1916] — русский педагог-методист, последователь К. Д. Ушинского. В 1855—58 учился на юридич. ф-те Моск. ун-та. Под влиянием просветительских устремлений ушёл из ун-та и занялся пед. деятельностью (давал частные уроки и преподавал в *воскресных школах*), а также сотрудничал в «Московских ведомостях» и «Русской речи».

Особое внимание Д. уделял наглядности в системе первоначального обучения, в сер. 19 в. он организовал экспериментальный класс наглядного обучения при симферопольской гимназии (им написана книга «Наглядное обучение» в 2 выпусках). Д.— автор «Книги для школ» (1861), укр. букваря, составленного по звуковому методу, — «Украинской грамотки» (1861), изданной на средства студентов и распространявшейся бесплатно в школах Украины. Позднее им были составлены рус. букварь и книги для чтения (год первый и второй) под общим назв. «Школьные ступени», подготовлены руководящие правила при занятиях «родным словом», написана книга по школоведению «Как школу построить и устроить?». Д. считал необходимым развивать у ребёнка наблюдательность и интерес к природе (сам Д.— автор серии книг о природе для детей, известной под назв. «Библиотека Ступина»). Ему принадлежит много статей по педагогике и истории педагогики, напечатанных в журн.: «Учитель», «Народная школа», «Педагогический сборник».

Лит.: Арепьев Н., Илья Петрович Деркачёв, «Русская школа», 1897, № 1, с. 13—31, № 2, с. 13—25; Зикеев И. П. Деркачёва, «Уч. зап. МОПИ», 1958, т. 68, в. 6, с. 41—92.

Н. В. Зикеев. Москва.

ДЕРУНО́В, Константин Николаевич [1(13).VI. 1866—29.VII.1929] — советский библиотековед и библиограф. Учился в Петербургском ун-те, но не окончил курс, т. к. был выслан из Петербурга за участие в народническом революционном движении. Свою библиотечную деятельность начал в 1898: работал в библиотеке Министерства финансов, а после революции — в библиотеке Наркомата финансов СССР, в последние годы — зав. библиотекой Российской ассоциации научно-исследовательских институтов общественных наук (РАНИОН). Капитальным трудом Д. является библиография русских рецензий в 325 русских периодич. изданиях за 1850—1928 (около 300 тыс. названий в неопубликованной картотеке). Известны также его труды: «Примерный библиотечный каталог. Свод лучших книг на рус. языке с 60-х гг. по 1905», ч. 1—2, 1906, 2 изд., 1908—11, «Жизненные задачи библиографии» (1913), «Типичные черты в эволюции русской „общественной" библиотеки» (1924), «Типичные черты в эволюции русских центральных государственных книгохранилищ» (1926).

Лит.: Боднарский Б. С., Памяти К. Н. Дерунова, «Библиографические известия», 1929, № 1—4; Здобнов Н. В., История русской библиографии, 3 изд., М., 1955, с. 14—16,574; Кирпичева И. К., К. Н. Дерунов (1866—1929). Очерк жизни и деятельности, М., 1963.

ДЕТГИ́З — см. *Издательства детской литературы*.

ДЕТЕРМИНИ́ЗМ (от лат. determino — определяю)— материалистическое учение о причинной обусловленности всех явлений — природных, общественных, психических. Научная физиология и психология, в особенности учение И. М. Сеченова и И. П. Павлова, подтвердили правильность этого положения и доказали строгую причинную зависимость психики (включая самые высокие её формы — сознание и волю) от материальных условий жизнедеятельности. Признавая причинную обусловленность поведения людей условиями их жизни и общественными отношениями, *диалектический материализм* не отрицает свободы человеческих действий. «Идея детерминизма, устанавливая необходимость человеческих поступков, отвергая вздорную побасенку о свободе воли, нимало не уничтожает ни разума, ни совести человека, ни оценки его действий. Совсем напротив, только при детерминистическом взгляде и возможна строгая и правильная оценка, а не сваливание чего угодно на свободную волю» (Ленин В. И., Соч., т. 1, с. 142). Согласно диалектич. материализму свобода человека состоит не в воображаемой независимости человека и его поведения от законов природы и общества, а в основанном на познании этих законов господстве людей над природой и над собственными общественными отношениями; свобода понимается диалектич. материализмом как познанная необходимость.

Признавая детерминированность психики человека внешними воздействиями, диалектич. материализм указывает, что эта обусловленность осуществляется не прямо, не автоматически, а через взаимодействие человека с объективной действительностью в процессе *деятельности*. Этим объясняется, что одни и те же внешние условия, одна и та же внешняя среда оказывают разное влияние на разных людей и на одного и того же человека в разные периоды его жизни. Из этого следует

также, что внешние условия жизни никогда фатально не предопределяют дальнейшего психич. развития человека.

ДЕТКОМИ́ССИЯ при ВЦИК — см. *Комиссия по улучшению жизни детей* при ВЦИК.

ДЕТРО́ЙТ-ПЛАН (Detroit Plan) — одна из систем организации школьной работы в США. Название происходит от города Детройта (штат Мичиган), где она получила впервые (1919) своё официальное признание. Д.-п. был известен гл. обр. под назв. *Плэтун-план*.

ДЕ́ТСКАЯ ЖЕЛЕ́ЗНАЯ ДОРО́ГА — внешкольное учреждение, находящееся в ведении отдела учебных заведений управления железной дороги. Д. ж. д. оказывает помощь школе в учебно-воспитательной работе, расширяет кругозор пионеров и школьников, способствует развитию технич. творчества и профессиональной ориентации уч-ся.

Д. ж. д. совместно со школами проводит встречи уч-ся с членами бригад коммунистического труда, рационализаторами и учёными; устраивает смотры и выставки технич. творчества детей, конкурсы, слёты, соревнования; организует кружки юных железнодорожников в школах, на базе предприятий, транспортных ин-тов, техникумов и непосредственно на Д. ж. д.

Д. ж. д. возглавляется начальником дороги (из числа инженеров, имеющих опыт пед. работы). При начальнике Д. ж. д. имеются два совещательных органа — пед. совет, в к-рый входят инструкторы — руководители кружков, педагоги, представители общественности, и совет юных железнодорожников — орган детского самоуправления, избираемый на общем собрании членов кружков.

Д. ж. д. строится промышленными предприятиями при активном участии общественности и уч-ся. Инициаторами строительства, как правило, выступают партийные, комсомольские и пионерские организации.

Первые Д. ж. д. были построены в Тбилиси (1935) и Днепропетровске (1936). В 1937—40 вступили в строй Д. ж. д. в Красноярске, Ереване, под Москвой (станция Кратово Московско-Рязанской ж. д.), Горьком, Иркутске, Ростове, Харькове, Ташкенте, Свободном. В годы Вел. Отечеств. войны часть Д. ж. д. была разрушена. В послевоенные годы (1946—62) разрушенные Д. ж. д. были восстановлены; вновь построены Д. ж. д. в Ленинграде, Луцке, Волгограде, Ровно, Челябинске, Киеве, Уфе, Алма-Ате, Вильнюсе, Минске, Риге, Баку, Львове, Целинограде, Караганде, Свердловске и Хабаровске. В 1963 в СССР действовало 37 Д. ж. д., ежедневно (с мая по ноябрь) курсировало 200 пар поездов, к-рые перевезли св. 1 млн. юных пассажиров.

Д. ж. д. расположены в живописных местах, городских парках, садах, около озёр, на берегах рек. Протяжённость их различна — от 1,5 до 10—12 *км*; ширина колеи — 750 *мм*. Д. ж. д. располагают значительной материально-технич. базой, имеют в своём составе тепловоз, паровоз, пассажирские вагоны, платформы, вокзалы, тоннели, искусственные подъёмы и закругления, мосты, переезды, устройства сигнализации, централизации, блокировки и связи; сооружения для ремонта и экипировки локомотивов и вагонов; стрелочные будки, водонапорные башни; технич. кабинеты и мастерские, оснащённые инструментами, станками, машинами и необходимыми приборами. Д. ж. д. постоянно пополняются новой ж.-д. техникой, только за последние годы (1958—63) они получили 15 тепловозов ТУ-2 и более 100 цельнометаллич. спец. вагонов. На нек-рых Д. ж. д. введены автоблокировка, телефонная связь, радиофицированы вокзалы и составы поездов, применяются двухсторонние жезлообменивателя. Созданы библиотеки, построены метеорологич. и спортивные площадки, имеется широкоплёночная и узкоплёночная киноаппаратура.

В кружках юных железнодорожников Д. ж. д. занимается более 35 тыс. детей. Кружки комплектуются из уч-ся начиная с 5-го класса. Количество уч-ся, занимающихся в кружках, на каждой Д. ж. д. различно — от 300 до 1500 чел. Руководят кружками штатные инструкторы — специалисты ж.-д. транспорта, владеющие навыками работы с детьми. За последнее время к руководству кружками привлечено до 1,5 тыс. внештатных инструкторов. Занятия в кружках проводятся по программам, утверждённым Главным управлением уч. заведениями Мин-ва путей сообщения. Теоретич. занятия в кружках сочетаются с общественно полезным трудом уч-ся в ж.-д. мастерских. В кружках Д. ж. д. юные железнодорожники закрепляют полученные в школе знания по физике, химии, математике, черчению, знакомятся с достижениями науки и техники в области ж.-д. транспорта, с его историей и развитием. Зимой они изучают основы ж.-д. дела в технич. кабинетах своей дороги или близлежащего ж.-д. узла. Летом кружковцы объединяются в единые производственные смены, включающие все ж.-д. профессии. На каждой дороге создаётся от 5 до 10 единых смен, в каждой 30—60 чел. Количество смен, их состав и порядок работы определяются графиком, утверждённым начальником Д. ж. д. Единая смена возглавляется начальником смены из числа юных железнодорожников старшего года обучения и одним из инструкторов. На тепловозе, паровозе, в поездах, у диспетчерского пульта, у микрофона юные железнодорожники закрепляют знания, полученные на теоретич. занятиях. Практич. занятия смен на Д. ж. д. проводятся 1—2 раза в неделю, продолжительность смены не более 2—3 часов.

Д. ж. д. совместно с дорожными пед. кабинетами проводят для инструкторов и руководителей кружков практикумы и семинары по вопросам учебно-воспитательной работы.

Лучшие Д. ж. д. страны являются участниками Выставки достижений нар. х-ва (ВДНХ) СССР. В 1960/61 на ВДНХ экспонировался опыт работы Ростовской Д. ж. д., в 1961/62 — Горьковской, в 1962/63 — Харьковской. За хорошую работу Д. ж. д. награждаются дипломами ВДНХ, юные железнодорожники — медалями.

Опыт строительства и работы Д. ж. д. в СССР широко используется в других социалистич. странах. Д. ж. д. построены в Венгрии, ГДР, Китае, Польше, Чехословакии.

С. М. Величкин, З. Ф. Прохорова. Москва.

ДЕ́ТСКАЯ КНИ́ГА — см. *Книга для детей* и *Литература для детей*.

ДЕ́ТСКАЯ КО́МНАТА МИЛИ́ЦИИ — организуется при городских и районных отделах (отделениях) милиции на основании решения исполкома местного Совета депутатов трудящихся. Задачами Д. к. м. являются: предупреждение безнадзорности и беспризорности детей (см. *Безнадзорность детская*, *Беспризорность детская*), проведение воспитательных мер в отношении детей и подростков, нарушающих общественный порядок или правила поведения в общественных местах, а также заблудившихся и подкинутых детей. Д. к. м. существуют с 1935. На должности работников Д. к. м. назначаются лица, имеющие пед. образование или опыт работы с детьми. В своей работе Д. к. м. опираются на широкий актив общественности, нар. дружины, родительские комитеты и др. Общественный контроль за Д. к. м. осуществляют комиссии по делам несовершеннолетних.

В Д. к. м. доставляют детей и подростков в возрасте до 17 лет включительно, задержанных за мелкое хулиганство, драки, оскорбление прохожих, нарушение правил пользования транспортом, азартные игры и т. п.

Задержанные дети и подростки могут находиться в Д. к. м. только в течение времени, необходимого для оформления документов и вызова родителей или лиц, их заменяющих, но не более 8 часов. Беспризорные

направляются в детские приёмники-распределители, определяются через исполкомы местных Советов, органы нар. образования, общественные организации в детские учреждения, в семьи трудящихся или на работу.

Работники Д. к. м. имеют право вызывать для бесед родителей, опекунов, попечителей, руководителей детских учреждений, в необходимых случаях передавать материал на взрослых, создающих своим поведением условия для безнадзорности или правонарушений детей и подростков, в общественные организации по месту их работы, в товарищеский суд, в Комиссию по делам несовершеннолетних. С детьми и подростками, допустившими правонарушения, работники Д. к. м. проводят разъяснительную работу, организуют шефство над ними активистов детской комнаты и т. д. В необходимых случаях материал о несовершеннолетних правонарушителях передаётся в Комиссию по делам несовершеннолетних для применения к ним принудительных мер воспитательного характера. С помощью общественности Д. к. м. совместно с органами нар. образования и комиссиями по делам несовершеннолетних выявляют подростков, прекративших посещение школы и оставивших работу, и оказывают содействие комиссиям в устройстве их на учёбу или работу, систематически проверяют поведение детей и подростков, два раза и более доставленных в Д. к. м., подростков, в отношении к-рых прекращено уголовное дело, осуждённых условно или к мерам, не связанным с лишением свободы, а также подростков, вернувшихся из детских колоний. При привлечении несовершеннолетнего к уголовной ответственности Д. к. м. оказывают органам расследования помощь в выяснении данных о его личности, условиях жизни и воспитания.

Работа Д. к. м. требует постоянной связи их со школами. Педагоги, комсомольский актив школ принимают участие в организуемых Д. к. м. обходах общественных мест с целью выявления безнадзорных детей и подростков, дежурят в них; педагоги, в т. ч. педагоги-пенсионеры, включаются в состав созданных при Д. к. м. советов общественности. Инспектор Д. к. м. немедленно уведомляет школу о правонарушениях учеников. Школа, в свою очередь, должна по первой же просьбе инспектора Д. к. м. дать ему развёрнутую школьную характеристику ученика, взятого на учёт. Рекомендуется совместное проведение школой и Д. к. м. лекций, родительских собраний, в т. ч. специально для родителей, дети к-рых находятся на учёте в Д. к. м., присутствие инспектора Д. к. м. на заседании пед. совета и родительского комитета при обсуждении вопросов борьбы с безнадзорностью, а также поведения детей и подростков, состоящих на учёте в Д. к. м. Недопустимо использование Д. к. м. в качестве «пугала», вызов инспектора для поддержания дисциплины на уроках, передача в Д. к. м. материалов о плохой успеваемости или озорном поведении учеников в школе и т. п.

Лит.: Грабовская Н. П., Уголовно-правовая борьба с преступностью несовершеннолетних в СССР, Л., 1961; Миньковский Г. М., Особенности расследования и судебного разбирательства дел о несовершеннолетних, М., 1959; Миньковский Г. М., Арутюнян Т. М. и др., Деятельность органов расследования прокуратуры и суда по предупреждению преступлений, М., 1962; Пронина В. С., Роль местных советов в деле предупреждения правонарушений несовершеннолетних, М., 1961.

Г. М. Миньковский. Москва.

ДЕ́ТСКАЯ ЛИТЕРАТУ́РА — см. *Литература для детей*.

ДЕ́ТСКАЯ ЛОЖЬ — см. *Ложь детская*.

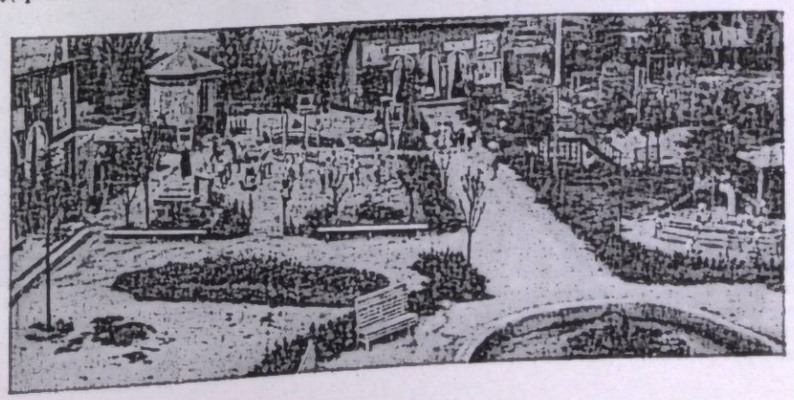
ДЕ́ТСКАЯ ПЛОЩА́ДКА. Д. п. создаются для игр и отдыха детей при школах, домах пионеров и школьников, домоуправлениях (во дворах домов или на территории жилых кварталов микрорайона), а также в городских парках, скверах, на бульварах. Д. п. оборудуются предприятиями и организациями, шефствующими над детскими учреждениями, жилищно-эксплуатационными конторами; на бульварах и скверах — за счёт средств, отпускаемых на их благоустройство. Активное участие в оборудовании, благоустройстве и озеленении Д. п. принимает общественность и сами дети.

Д. п. обычно располагаются вдали от промышленных предприятий, гаражей, стоянок транспорта, от улиц с большим движением.

Для дошкольников и школьников, по возможности, оборудуются отдельные площадки. Для дошкольников и младших школьников на Д. п. устанавливаются ящики с песком, фанерные домики, шалаши, хижины, макеты пароходов, паровозов, самолётов, заборчики для лазанья, горки, качели, одиночные и групповые качалки. Там, где это позволяет территория, устраиваются дорожки с горками, тоннелями, мостиками, игрушечными светофорами и знаками уличного движения для езды на педальных автомобилях, детских велосипедах, самокатах, оборудуются места для игр с мячом, асфальтированные площадки для игры в «классы». Для школьников старшего возраста на Д. п. устанавливаются «лианы», брёвна для равновесия, «рукоходы», спиральбоны, безмоторные качели, карусели, «гигантские шаги». На больших площадках выделяются места для подвижных и спортивных игр.

В зимнее время на Д. п. оборудуются дорожки для скольжения, катки, ледяные горки, санные карусели, снежные «крепости». Летом площадки украшаются клумбами, зимой — ледяными скульптурами. Д. п. должны иметь навесы или беседки с вьющимися растениями, «грибки», зонты, тенты для защиты от солнца и дождя. Оборудование Д. п. должно отвечать гигиеническим требованиям, быть прочным и безопасным в эксплуатации.

Работу с детьми на Д. п. ведут учителя, воспитатели, пионервожатые, старшеклассники, члены родительских и домовых комитетов. На Д. п. проводятся игры, беседы, чтение и обсуждение книг, отмечаются знаменательные даты, устраиваются праздники, встречи со знатными людьми, работают кружки (напр., «Умелые руки», драматические, хореографические и др.). Иногда на площадках организуется для детей одноразовое или двухразовое питание (на средства родителей, профсоюза, общественных организаций). Часто на Д. п. размещаются летние городские пионерские лагеря (см. *Лагерь пионерский*).



Лит.: Поликарпов В., Катки и горки для детей, М., 1955; Пионерское лето, [М.], 1956; А у вас во дворе весело?, [М.], 1956; Свидерский В. М., Планировка и оборудование детских площадок, К., 1962.

ДЕ́ТСКАЯ ПРЕСТУ́ПНОСТЬ — см. *Преступность детская.*

ДЕ́ТСКАЯ ПСИХОЛО́ГИЯ — отрасль психологии, изучающая факты и закономерности психического развития ребёнка. Имеет ряд общих проблем с *педагогической психологией*. Теснейшим образом связана с педагогикой, а также с возрастной морфологией и физиологией, в особенности с физиологией *высшей нервной деятельности* ребёнка. Поскольку в онтогенезе (индивидуальном развитии) человеческой психики существенную роль играет овладение ребёнком такими продуктами общественно-историч. развития, как язык, логич. формы мышления, нравственные и эстетич. нормы и т. д., исследование проблем Д. п. смыкается с разработкой нек-рых вопросов логики, языкознания, этики, эстетики и т. д.

Исследования в области Д. п. имеют важное значение для пед. практики, поскольку знание условий и закономерностей психич. развития ребёнка необходимо для сознательного управления этим процессом соответственно целям воспитания. Изучение возрастных психологич. особенностей детей играет важную роль в определении программ и методов учебно-воспитательной работы, а выяснение индивидуально-психологич. особенностей ребёнка позволяет осуществить индивидуальный подход к уч-ся и таким путём достигнуть максимального пед. эффекта в каждом отдельном случае. Исследования различных форм аномального развития психики, вызванного патологией нервной системы или органов чувств, имеют важное значение для *дефектологии* и детской психиатрии. Изучение происхождения и развития психич. процессов в онтогенезе проливает свет на их природу и, т. о., способствует решению вопросов общей психологии, а также нек-рых философских проблем. В. И. Ленин относил историю умственного развития ребёнка к тем областям знания, на основе к-рых должна строиться материалистич. диалектика и теория познания.

Предметом Д. п. является изучение условий и движущих причин онтогенеза человеческой психики, развития отдельных психич. процессов (познавательных, волевых, эмоциональных), а также различных видов детской деятельности (игр, труда, учения), формирования качеств личности, возрастных и индивидуальных психологич. особенностей детей.

Объект, изучаемый Д. п., представляет собой сложную динамич. систему взаимосвязанных процессов и явлений. Отдельные психич. процессы развиваются не самостоятельно, а как свойства целостной личности ребёнка, к-рый обладает определёнными природными задатками и к-рый живёт, действует и воспитывается в определённых социальных условиях. В процессе превращения беспомощного младенца в самостоятельного взрослого человека, полноценного члена общества, происходит и развитие психики ребёнка, усложняется и совершенствуется отражение им объективной действительности.

В соответствии с таким диалектико-материалистич. пониманием объекта исследования методы Д. п. направлены не только на констатацию происходящих в психике возрастных изменений, но и на выяснение лежащих в их основе механизмов, а также на установление закономерных зависимостей этих изменений от условий жизни и деятельности ребёнка, от его взаимоотношений с окружающими людьми. К числу частных методич. приёмов, используемых в Д. п., относятся: систематич. *наблюдение*, *беседы*, собирание и анализ продуктов детской деятельности (рисования, лепки, конструирования, лит. творчества), а также различные

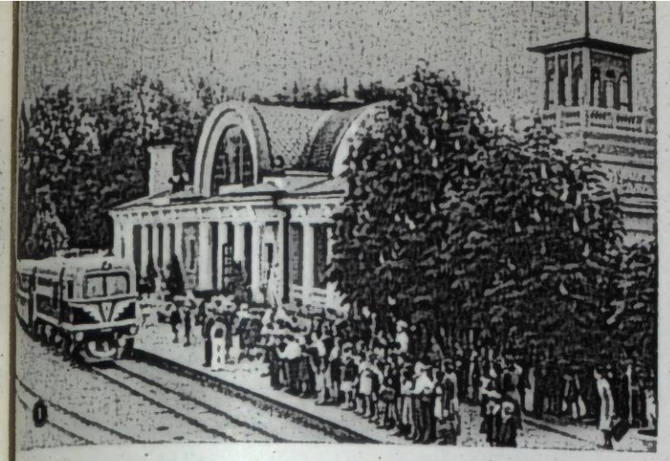
виды *эксперимента*. Наряду с лабораторным экспериментом широко используется естественный эксперимент, проводимый в условиях, привычных для ребёнка, и в формах близкой и интересной для него деятельности (игры, уч. занятия и т. д.). Существенное место занимает формирующий эксперимент, к-рый позволяет проследить, как при определённых условиях и при определённых воздействиях происходит формирование у детей тех или иных психич. процессов или свойств. Важную роль при выяснении условий и закономерностей психич. развития ребёнка играет также психологич. изучение опыта воспитателей и учителей.

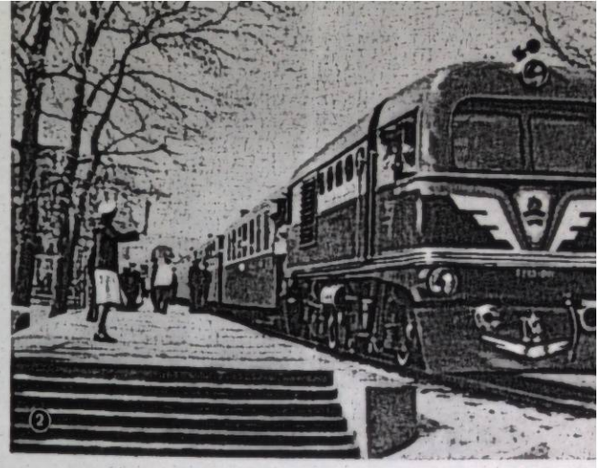
Изучение проблем Д. п. проводится либо в форме «продольного исследования», либо в форме исследования посредством «поперечных срезов». При «продольном исследовании» изучается общее психич. развитие или развитие отдельных психич. процессов у одних и тех же детей на протяжении более или менее продолжительного периода их жизни. При исследовании, проводимом путём «поперечных срезов», один и тот же психич. процесс изучается у различных групп детей, стоящих на различных возрастных ступенях своего развития. Первая форма исследования является более трудоёмкой и требует значительно большего количества времени, чем вторая, но для выяснения ряда проблем Д. п., таких, напр., как проблема становления детской личности, она обладает определёнными преимуществами.

История Д. п. как самостоятельной отрасли знания началась в сер. 19 в.; до этого времени вопросы Д. п. разрабатывались внутри общей психологии. В ранний период становления Д. п. происходило накопление эмпирич. материала путём наблюдений за ходом психич. развития отдельных детей (дневниковые записи). Позднее были сделаны попытки систематизации и обобщения материалов Д. п. В конце 19 — нач. 20 вв. в ряде стран появились обобщающие работы, дающие либо суммарную характеристику психич. развития ребёнка, либо освещающие отдельные вопросы Д. п. Развитие Д. п. определялось требованиями пед. практики и было связано с развитием смежных наук. Значительную роль в её становлении сыграли появление эволюционной теории Ч. Дарвина, успехи физиологии нервной системы и органов чувств (Г. Гельмгольц, И. М. *Сеченов* и др.), внедрение в психологию объективных методов исследования.

Время формирования Д. п. совпало с периодом методологич. кризиса бурж. науки вообще и психологии в частности. В связи с этим в бурж. Д. п. происходит отход от сильных на первых порах стихийно-материалистич. сенсуалистич. тенденций и усиление различных идеалистических, а также грубо механистич. направлений. Создаются всякого рода псевдонаучные концепции, фактич. данные интерпретируются в духе субъективной *эмпирической психологии*, *вюрцбургской школы*, *персонализма*, *гештальтпсихологии*, *фрейдизма*, *бихевиоризма* и т. д. Вместе с тем продолжалось накопление эмпирич. материала и развёртывались конкретные исследования по вопросам детского восприятия (К. *Коффка*, Г. Вернер, Д. *Кац*, Э. Гибсон и др.), памяти (Э. *Мёйман*, В. *Штерн*, Е. Брунсвик и др.), мышления (А. *Бине*, К. *Бюлер* и др.), речи (Штерн, А. Декедр, Мак-Карти и др.), волевых и эмоциональных процессов (Дж. *Уотсон*, К. *Левин* и др.) и т. д.

Если в зарубежных странах на развитие теории психич. развития ребёнка преобладающее влияние оказывали различного рода идеалистич. концепции, то в рус. дореволюционной Д. п. с самого начала обнаружилось сильное материалистич. направление, связанное с общефилософскими воззрениями революционных демократов и опирающееся на успехи естествознания. В 60-е гг. 19 в. Сеченов заложил основы материалистич. понимания онтогенеза человеческой психики, рассматривая

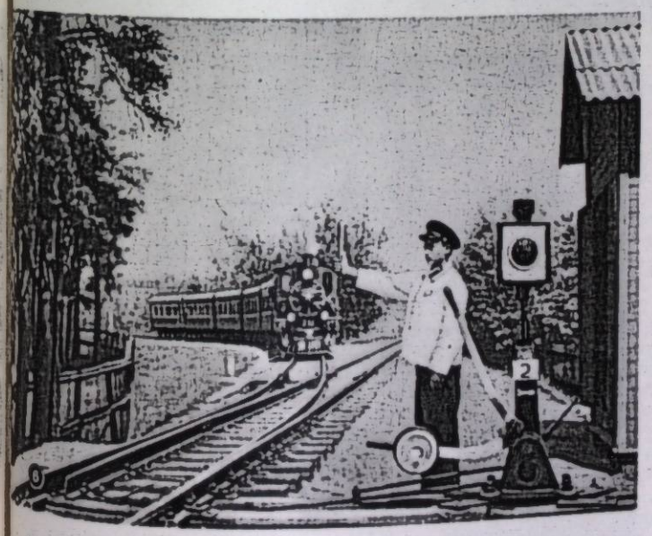














К ст. Детская железная дорога. 1—3. Харьковская Д. ж. д.: 1. На ст. Парк. 2. Отправление поезда. 3. Юные пассажиры. 4. Кратовская Д. ж. д. (Московская обл.). Подготовка тепловоза к рейсу. 5. Ростовская Д. ж. д. Проверка светофора. 6. Минская Д. ж. д. На стрелке. 7. Горьковская Д. ж. д. В кабине тепловоза.



Юные водники Московского и Горьковского детских речных пароходств.

К ст. Детское речное пароходство.

психич. процессы, возникающие у ребёнка, как рефлекторные по своему происхождению, детерминированные в своём развитии условиями жизни и воспитания. Прогрессивное значение имели психологич. труды К. Д. Ушинского, к-рый раскрыл в своей книге «Человек как предмет воспитания» (1868—69) роль воспитания в психич. развитии ребёнка и подчеркнул важное значение психологии для пед. теории и практики. Психологич. идеи Ушинского разрабатывались П. Ф. *Каптеревым*. В дальнейшем начала развиваться экспериментальная Д. п. Так, И. А. Сикорский провёл ряд экспериментальных психологич. исследований и опубликовал монографию «Душа ребёнка» (1901). Много сделал для внедрения экспериментальных методов в детскую и пед. психологию А. П. *Нечаев*. Появились труды П. О. Эфруси, И. А. *Рыбникова*, К. Н. *Корнилова*, продолжавших свою работу и после Октябрьской революции. Вопросами формирования детской личности занимались К. В. Ельницкий, П. Ф. *Лесгафт*, А. Ф. *Лазурский* и др. В 1903 ученик И. П. Павлова Н. И. Красногорский начал изучение физиологии головного мозга у детей. Эти исследования так же, как и близкие к ним по своему характеру работы В. М. *Бехтерева* и Н. М. *Щелованова*, были продолжены в сов. Д. п.

После Вел. Окт. социалистич. революции была предпринята перестройка учения о психич. развитии ребёнка на основе диалектич. материализма. Первые попытки подойти к проблемам Д. п. с позиций диалектич. материализма были сделаны в 20-х гг. Корниловым и П. П. *Блонским*. В дальнейшем Л. С. *Выготский* совместно с А. Р. *Лурия*, А. Н. *Леонтьевым* и другими начал теоретич. и экспериментальную разработку проблем общественно-историч. обусловленности психич. развития ребёнка и изучение роли усвоения общественного опыта в онтогенетич. формировании высших, специфически человеческих психич. процессов (осмысленного восприятия, произвольного внимания, логич. памяти, понятийного мышления и т. д.).

Несмотря на достижения сов. Д. п. в этот период, в ней имелся и ряд существенных недостатков, связанных с некритич. использованием зарубежных идеалистич. и механистич. концепций, что сказалось гл. обр. в значительном влиянии *педологии*. В последующие годы в сов. Д. п. развернулась систематич. разработка проблемы зависимости психич. развития ребёнка от условий жизни и воспитания. С. Л. *Рубинштейн*, Леонтьев и другие проводили теоретич. и экспериментальное изучение роли деятельности в формировании психич. процессов и личности у детей. Исследовалось влияние условий и структуры деятельности на восприятие ребёнка (Б. Г. *Ананьев*, А. В. *Запорожец*, Леонтьев, Лурия, Рубинштейн, Д. Б. *Эльконин* и др.), на его мышление (В. И. Аснин, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, Г. С. *Костюк*, А. А. *Люблинская*, Н. Х. Швачкин), на процессы запоминания (А. А. *Смирнов*, Л. В. *Занков*, П. И. *Зинченко* и др.). Изучались психологич. особенности различных видов детской деятельности: игры (Эльконин, Л. С. Славина, Ф. И. Фрадкина), учения (Ананьев, Леонтьев, Смирнов, Божович, М. Н. Волокитина, Н. А. *Менчинская*, Ю. А. *Самарин*, Эльконин и др.), труда (Е. В. Гурьянов, Смирнов, Е. А. Милерян, Я. З. Неверович, В. В. Чебышева) и их влияние на психич. развитие ребёнка. Разрабатывалась также проблема формирования детской личности. Изучалось развитие способностей (Б. М. *Теплов*, Н. С. Лейтес, Леонтьев, В. Н. *Мясищев*), формирование мотивов поведения (Божович, Л. В. Благонадёжина, Славина, Н. Г. Морозова), становление самосознания (Ананьев, В. А. Горбачёва, П. Р. Чамата), психологич. проблемы воспитания характера и нравственных качеств личности (А. В. Веденов, Корнилов, Н. Д. *Левитов*, В. И. *Селиванов*). Условия возникновения установок личности и их воздействия на протекание психич. процессов у ребёнка исследовались группой груз. психологов (Д. Н. *Узнадзе*, Р. Г. *Натадзе*, Б. И. Хачапуридзе и др.).

Исследования сов. учёных, посвящённые развитию ребёнка, охватывают все возрастные периоды, начиная с раннего детства (Щелованов, Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова, Швачкин и др.) и кончая подростковым и юношеским возрастом (Божович, В. А. Крутецкий, Левитов, П. С. Лукин и др.). Значительное количество работ посвящено психич. развитию аномальных детей (Р. М. *Боскис*, А. М. Гольдберг, Занков, Р. Е. Левина, Морозова, И. М. Соловьёв, Ж. И. Шиф).

Важное значение для материалистич. понимания психич. развития ребёнка имело овладение сов. психологами физиологич. учением И. П. Павлова. В ряде исследований по Д. п. значительное внимание уделяется физиологич. механизмам изучаемых психич. процессов. Так, в работах, посвящённых индивидуально-психологич. особенностям детей, изучались типологич. свойства высшей нервной деятельности детей различных возрастов. Большое количество исследований посвящено взаимоотношению двух сигнальных систем у детей различных возрастов, изучался генезис рефлекторных механизмов детского восприятия.

В сов. Д. п. в последние годы активизировалась разработка и обсуждение таких теоретич. вопросов, как вопрос о роли биологического и социального в онтогенезе человеческой психики (Леонтьев), о взаимоотношении воспитания, обучения и развития (Д. Н. *Богоявленский*, Занков, Костюк, Менчинская), о связи между внешними (материальными) и внутренними (умственными) действиями (сторонники поэтапной интериоризации материальных действий в процессе развития детского сознания — П. Я. Гальперин, Эльконин и др., их критики — Люблинская, Менчинская, Самарин), о структуре детской деятельности и особенностях её ориентировочной части (Запорожец, Гальперин), о внутренних противоречиях в психич. развитии ребёнка (Веденов, Костюк, Леонтьев и др.). Опубликован ряд руководств и уч. пособий по детской и пед. психологии (Левитов, Люблинская, Эльконин, Запорожец).

Значительное развитие получили исследования по Д. п. в социалистич. странах, в том числе в Болгарии (Г. Пирьов, Л. Георгиев), в ГДР (Г. Клаусс, Г. Хибш и др.), в Польше (М. Жебровская, А. Шеминьская, С. Шуман и др.), в Румынии (А. Рошка и др.), в Чехословакии (Й. *Ваня*, Д. Лингардт, В. Пригода), в Венгрии (Л. Барта, К. Гегеши, Ф. Ленард).

Особое место в современной зарубежной Д. п. занимает швейц. психолог Ж. *Пиаже*, к-рый, используя аппарат современной логики, провёл совместно с сотрудниками (Б. Инхельдер и др.) широко задуманный комплекс психологич. и «генетико-эпистомологических» исследований умственного развития ребёнка. В последних трудах Пиаже имеются попытки установить генетич. связь между практич. действиями ребёнка и его интеллектуальными операциями, что до нек-рой степени сближает его точку зрения с позицией сов. психологов. Вместе с тем тенденция ограничиться при анализе процессов детского мышления формальнологич. понятиями, толкованием процесса умственного развития ребёнка, как приспособления его к условиям среды, а также нек-рые другие положения теории Пиаже вызывают критич. возражения. Амер. психологу Дж. *Брунеру* принадлежат интересные работы по проблемам развития мышления у ребёнка. Брунер связывает исследования Д. п. с задачами совершенствования школьного обучения. После 2-й мировой войны в США вышли солидные руководства по Д. п. (Л. Кармайкл), по методам исследования психики ребёнка (П. Муссен) и др. В западноевропейской Д. п. непрерывно усиливается влияние группы таких прогрессивных учёных, как А. *Валлон*, Р. *Заззо*

(Франция), Б. *Саймон*, О. Коннор (Англия) и др., к-рые развивают диалектико-материалистич. понимание детской психики.

Одной из **важнейших проблем** Д. п. является проблема условий и движущих причин развития психики ребёнка. Долгое время эта проблема рассматривалась (и сейчас рассматривается многими психологами) в плане метафизич. теории двух факторов (наследственности и внешней среды), к-рые в качестве внешних и неизменных сил якобы роковым образом предопределяют ход развития детской психики. При этом одни авторы, наиболее реакционные, считали, что решающее значение имеет фактор наследственности, другие, обычно более прогрессивные, приписывали ведущую роль среде; наконец, третьи полагали, что оба фактора взаимодействуют, «конвергируют» (Штерн) друг с другом. Все эти рассуждения производились обычно чисто умозрительно и при полном игнорировании требований материалистич. диалектики, без всякого анализа природы и специфики самого изучаемого процесса развития и без выяснения того, как те или иные внешние условия входят в этот процесс, превращаются в его внутренние составляющие.

Сов. психологи (Выготский, Рубинштейн, Леонтьев и др.), исходя из положений классиков марксизма-ленинизма о «социальном наследовании», о «присвоении» отдельным индивидом произведений материальной и духовной культуры, созданных обществом, и опираясь на ряд теоретич. и экспериментальных исследований, разработали психологич. теорию психич. развития ребёнка и выяснили специфич. отличие этого процесса от онтогенеза психики животных. В индивидуальном развитии психики животных основное значение имеет проявление и накопление двух форм опыта: видового опыта (к-рый передаётся последующим поколениям в виде наследственно фиксированных морфологич. свойств нервной системы) и опыта индивидуального — приобретённого отдельной особью путём приспособления к наличным условиям существования. В отличие от этого, в развитии ребёнка, наряду с двумя предыдущими, возникает и приобретает доминирующую роль ещё одна, совершенно особая форма опыта. Это — опыт, социальный, воплощённый в продуктах материального и духовного общественного производства, к-рый усваивается ребёнком на протяжении всего его детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но и осуществляется развитие их способностей, формирование их личности. Т. о., движущие причины развития ребёнка лежат не вне, а внутри этого процесса, по ходу к-рого постоянно осуществляется активное и непрерывно усложняющееся взаимодействие ребёнка с окружающими взрослыми, передающими ему опыт, накопленный предшествующими поколениями, без чего становление человеческой личности было бы невозможным.

Соответственно такому пониманию онтогенеза человеческой психики возникает необходимость различать ранее смешивавшиеся понятия движущих причин и условий развития. Так, изучение роли врождённых свойств организма и его созревания в психич. развитии ребёнка свидетельствует о том, что это созревание является необходимым условием, но не движущей причиной рассматриваемого процесса. Оно создаёт анатомо-физиологич. предпосылки для формирования новых видов психич. деятельности, но не определяет ни их содержания, ни их структуры.

Говоря об общечеловеческих природных особенностях и, в частности, об особенностях человеческой нервной системы, необходимо иметь в виду, что всякий нормальный ребёнок рождается с мозгом, к-рый является неизмеримо более совершенным, чем мозг самых высших животных, и позволяет ребёнку усваивать такие

знания и умения, к-рыми ни одно животное ни при каких условиях, ни при каких способах обучения овладеть не может. Опыты, проводившиеся в СССР (Н. Н. *Ладыгиной-Котс*) и за рубежом (Келлог и др.) по воспитанию детёнышей человекоподобных обезьян в человеческих условиях, показали, что эти животные способны усвоить нек-рые бытовые навыки, но ни простейшие виды трудовой деятельности, ни элементарные формы речевого мышления им недоступны.

Особенностью человеческого мозга является преобладание в его структуре высших разделов — коры больших полушарий, представляющих собой орган образования *условных рефлексов*, т. е. орган прижизненного формирования новых знаний и умений. Вследствие такого рода природных особенностей ребёнок рождается с гораздо меньшим, чем у детёнышей животных, ассортиментом готовых врождённых форм поведения, но вместе с тем с неизмеримо большими, чем у них, возможностями научения, что и позволяет ему сделаться в конечном счёте полноценным членом общества, овладевшим опытом предшествующих поколений. Согласно данным антропологии (Я. Я. Рогинский, М. Ф. Нестурх), историч. развитие человеческого сознания, начиная с позднего палеолита, происходит без к.-л. существенных изменений морфологич. свойств человека, психическое же развитие ребёнка осуществляется в условиях созревания детского организма. Исследование онтогенеза нервной системы показывает, что мозг новорождённого как по своим размерам, так и по своему строению существенно отличается от мозга взрослого и лишь постепенно, на протяжении детства, завершается процесс его созревания.

Вместе с морфологич. изменениями происходит значительное изменение функций нервной системы. Так, исследования Красногорского, Л. О. Орбели, Щелованова, Н. И. Касаткина и др. свидетельствуют о развитии высшей нервной деятельности на протяжении детства, о совершенствовании основных нервных процессов — *возбуждения, торможения, индукции нервных процессов* и т. д. Взаимоотношения между морфогенезом и функционированием коры в онтогенезе являются, по данным ряда авторов (Б. И. Клоссовский, Г. Вендерович, Касаткин), сложными и двухсторонними. С одной стороны, для появления определённой функции требуется известная степень зрелости нервной системы, с другой стороны — само функционирование оказывает влияние на созревание соответствующих структурных элементов. Весь ход созревания нервной системы ребёнка не приводит сам по себе к появлению к.-л. новых психич. образований, но он создаёт новые возможности организации детской деятельности и приобретения опыта, являясь, т. о., необходимой предпосылкой психич. развития.

Наряду с общечеловеческими существуют и индивидуальные особенности нервной системы, к-рые составляют одно из условий психич. развития в онтогенезе. К ним относятся типологич. особенности как общие, так и «парциальные», характеризующие структурные и функциональные свойства отдельных зон мозговой коры, составляющие природные условия формирования тех или иных способностей. Исследования Теплова и других позволили более точно определить типологич. особенности высшей нервной деятельности человека и их роль в происхождении индивидуальных психологич. различий. Типологич. особенности, являясь относительно устойчивыми, всё же изменяются под влиянием обстоятельств жизни и деятельности. Вместе с тем обнаруживается, что при всех типах нервной системы имеются неограниченные возможности развития, и каждый из них обладает своими преимуществами. Так, напр., тип нервной системы, характеризующийся слабостью нервных процессов, имеет высокий уровень чувствительности. Типологич. свойства представляют собой природные задатки, органич. предпосылки, на основе к-рых развиваются человеческие способности. Но они не определяют ни характера, ни уровня развития этих способностей, поскольку последние могут сформироваться, как уже указывалось, лишь путём усвоения индивидом произведений материальной и духовной культуры общества.

Проблема роли среды в психич. развитии ребёнка решается по-разному, в зависимости от понимания общей природы изучаемого генетич. процесса. Даже те буржуазные авторы, к-рые признают важную роль социальной среды в развитии человеческого индивида, обычно рассматривают её метафизически и считают, что человек приспосабливается к ней так же, как животное адаптируется к биологич. условиям своего существования. В действительности, в обоих случаях различны не только среда, но и способы её влияния на процесс развития. Социальная среда (и преобразованная человеческим трудом природа) является не просто внешним условием, а подлинным источником развития ребёнка, поскольку в ней содержатся все те материальные и духовные ценности, в к-рых воплощены, по выражению К. Маркса, способности человеческого рода и к-рыми отдельный индивид должен овладеть в процессе своего развития.

Социальным опытом, воплощённым в орудиях труда, в языке, в произведениях науки и искусства и т. д., дети овладевают не самостоятельно, а при помощи взрослых, в процессе общения с окружающими людьми. В связи с этим возникает важная и мало изученная в Д. п. проблема — общение ребёнка с другими людьми и роль этого общения в психич. развитии детей на различных генетич. ступенях. Исследования сов. и зарубежных авторов показывают, что характер общения ребёнка со взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства, приобретая форму то непосредственного, эмоционального контакта, то общения речевого, то совместной деятельности. Развитие общения, усложнение и обогащение его форм открывает перед ребёнком всё новые возможности усвоения от окружающих различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода психич. развития.

Усвоение детьми общественного опыта происходит не путём пассивного восприятия, а в активной форме. Проблема роли различных видов деятельности в психич. развитии ребёнка интенсивно разрабатывается в Д. п. Проводилось изучение психологич. особенностей игры, учения и труда у детей различных возрастов и влияния этих видов деятельности на развитие отдельных психич. процессов и формирование личности ребёнка в целом. Исследования ориентировочной части деятельности позволили более глубоко проникнуть в её структуру и более детально выяснить её роль в усвоении нового опыта. Обнаружилось, что ориентировочные компоненты той или иной целостной деятельности выполняют функцию «уподобления», «моделирования» тех материальных или идеальных предметов, с к-рыми ребёнок действует, и приводят к созданию адекватных представлений или понятий об этих предметах. Это положение имеет не только теоретич., но и важное практич. значение. Спец. организация ориентировочной деятельности детей играет существенную роль в процессе пед. руководства различными видами деятельности детей.

Диалектико-материалистич. подход к психич. развитию ребёнка выдвигает проблему «спонтанейности» этого развития, наличия в нём моментов самодвижения. Признание детерминированности психич. развития условиями жизни и воспитанием не отрицает особой логики этого развития, наличия в нём определённого самодвижения. Каждая новая ступень психич. развития ребёнка закономерно следует за предыдущей, и переход от одной к другой обусловлен не только внешними, но и внутренними причинами. Как во всяком диалектич. процессе, в процессе развития ребёнка возникают противоречия, связанные с переходом ребёнка из одной стадии развития в другую. Одним из основных противоречий такого рода является противоречие между возросшими физич. и психич. возможностями ребёнка и сложившимися ранее видами взаимоотношений с окружающими людьми и формами деятельности. Эти противоречия разрешаются путём установления новых взаимоотношений ребёнка с окружающими, формирования новых видов деятельности, что знаменует собой переход на следующую возрастную ступень психического развития.

Проблема возрастной периодизации также принадлежит к числу весьма важных и недостаточно разработанных проблем Д. п. Возрастные периоды психич. развития представляют собой качественно своеобразные ступени формирования детской личности. Дети различного возраста отличаются друг от друга не только количеством приобретённых знаний и умений, но и особенностями своей психики, своим отношением к окружающей действительности. Хотя возрастные периоды психич. развития определённым образом зависят от количества прожитых лет и степени зрелости организма ребёнка, однако они могут не совпадать с его хронологич. возрастом и уровнем физич. развития.

Различение отдельных возрастных периодов всегда в какой-то степени приблизительно, т. к. развитие происходит непрерывно и трудно установить чёткую грань, когда кончается один возрастной период и начинается другой; существуют значительные индивидуальные вариации. За основу возрастной периодизации нередко брали лишь показатели биологического созревания, напр., смену зубов (беззубое, молочнозубое, постояннозубое детство), кривую роста (первая полнота, первое вытягивание, замедленный рост, второе вытягивание), половое развитие (предпубертатный и пубертатный периоды) и др. В действительности, созревание создаёт лишь известные предпосылки возрастных изменений, и возрастные особенности психики существенным образом зависят от социальных условий и воспитания. Так, данные этнографии, детской и сравнительной психологии свидетельствуют, напр., о том, что дошкольный возраст с его специфич. проявлениями (в виде сюжетной игры и т. д.) появился в истории человечества относительно поздно и было время, когда его вообще не существовало.

Особое значение имеет для характеристики возраста «ведущая деятельность», в к-рой реализуются типичные для данной ступени развития отношения ребёнка с людьми и предметной действительностью и в к-рой осуществляются основные изменения его психики. В качестве такой деятельности выступает сначала игра, затем учение и, наконец, общественно полезный труд. В процессе ведущей деятельности происходит активное усвоение детьми социального опыта. Переход от более элементарных к более сложным «ведущим» деятельностям в ходе возрастного развития увеличивает, в общем, возможность усвоения нового опыта. Однако каждый возрастной период обладает своей особой чувствительностью, «сензитивностью», в связи с чем обучение нек-рым знаниям и умениям в младших возрастах оказывается иногда более эффективным, чем в старших.

Пед. опыт и специальные исследования позволили выделить в ходе развития ребёнка следующие возрастные периоды: *младенческий возраст* (от рождения до 1 года); *ранний детский возраст* (от 1 года до 3 лет); *дошкольный возраст* (от 3 до 7 лет); *младший школьный возраст* (от 7 лет до 11—12); *подростковый возраст* (от 11—12 лет до 14—15); ранний *юношеский возраст* (от 14—15 лет до 17—18 лет).

Лит.: Сеченов И. М., Избр. произв., 2 изд., М., 1958; Ушинский К. Д., Человек как предмет воспитания. Опыт педагогич. антропологии, Собр. соч., т. 8—9, М.—Л., 1950; Блонский П. П., Развитие мышления школьника, М., 1935; Ладыгина-Котс Н. Н., Дитя шимпанзе и дитя человека, М., 1935; Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, 2 изд., М., 1946; Выготский Л. С., Избр. психологич. исследования..., М., 1956; его же, Развитие высших психических функций, М., 1960; Леонтьев А. Н., Проблемы развития психики, М., 1959; Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребёнка. [Сб. статей], отв. ред. А. Р. Лурия, т. 1—2, М., 1956—1958; Вопросы детской психологии, ч. 1—2, отв. ред. Б. Г. Ананьев, «Изв. АПН РСФСР», 1948, в. 17—18; Левитов Н. Д., Детская и педагогич. психология, М., 1958; Костюк Г. С., Про генезис поняття числа у дітей, «Наукові записки Науково-дослідно інститута психології», К., 1949, т. 1; Люблинская А. А., Очерки психич. развития ребенка. (Ранний и дошкольный возраст), М., 1959; Вопросы развития психики детей дошкольного возраста, «Изв. АПН РСФСР», 1955, в. 64; Менчинская Н. А., Развитие психики ребёнка. Дневник матери, [2 изд.], М., 1957; Эльконин Д. Б., Детская психология (развитие ребёнка от рождения до семи лет), М., 1960; Очерки психологии детей. (Младший школьный возраст), под ред. А. Н. Леонтьева и Л. И. Божович, М., 1950; Волокитина М. Н., Очерки психологии младших школьников, М., 1955; Крутецкий В. А. и Лукин Н. С., Психология подростка, М., 1959; Левитов Н. Д., Психология старшего школьника, М., 1955; Штерн (Стерн) В., Психология раннего детства до шестилетнего возраста, пер. с нем., 2 изд., П., 1922; Пиаже Ж., Речь и мышление ребёнка, пер. с франц., М.—Л., 1932; Валлон А., От действия к мысли, пер. с франц., М., 1956; Пирьов Г. Д., Детска психология с дефектология, [2 изд.], София, 1959; Брунер Дж., Процесс обучения, пер. с англ., М., 1962; Piaget J., La formation du symbole chez l'enfant, Nchât.— P., [1945]; Inhelder B. et Piaget J., La genèse des structures logiques élémentaires, Nchât., 1959; Piaget J., La naissance de l'intelligence chez l'enfant, 3 éd., Nchât., [1952]; Wallon H., L'évolution psychologique de l'enfant, 4 éd., P., 1952; Manual of child psychology, ed. by L. Carmichael, 2 ed., N. Y.—L., 1954.

А. В. Запорожец. Москва.

ДЕ́ТСКАЯ СПОРТИ́ВНАЯ ШКО́ЛА (ДСШ) — внешкольное учреждение, готовящее из среды учащихся квалифицированных спортсменов. Основная задача ДСШ: оказание помощи школе в подготовке здоровых, физически развитых юных спортсменов, а также общественного физкультурного актива для ведения массовой работы по физич. культуре и спорту в школе и пионерской организации. ДСШ создаются, как правило, при районных и городских отделах народного образования, а также при советах добровольных спортивных обществ и действуют на основе типового положения, утверждённого Центральным советом Союза спортивных обществ и организаций СССР.

В зависимости от материальной базы и наличия преподавательских кадров в ДСШ ведётся работа либо по одному виду спорта (плавание, спортивная гимнастика, теннис и др.), либо по ряду видов спорта. Руководит школой директор, при к-ром организуются педагогический (тренерский) совет из числа тренеров и родительский комитет.

Приём детей и подростков в спортивную школу производится по рекомендации общеобразовательных школ и на основе отбора физически подготовленных или имеющих соответствующую подготовку юных спортсменов путём проведения вступительных приёмных испытаний и по результатам соревнования. В соответствии с особенностями отдельных видов спорта возраст детей и подростков, принимаемых в ДСШ, колеблется от 9 до 15 лет. В зависимости от возраста длительность обучения в ДСШ колеблется от 3—4 до 7—8 лет. Как правило, в ДСШ организуются следующие группы: подготовительная, II юношеского разряда, I юношеского разряда, II и I разрядов взрослых. В зависимости от специфики отдельных видов спорта длительность обучения в группе — 1—2 года. Для каждого года обучения установлены нормативы по общей физич. подготовке занимающихся и уровню достижений, при выполнении к-рых юные спортсмены переводятся из младших в старшие группы.

Для лучшего отбора юных спортсменов и более успешной их подготовки в избранном виде спорта при ДСШ создаются подготовительные группы с длительностью обучения до 1—1,5 лет (например, по плаванию, фигурному катанию на коньках, теннису, акробатике, гимнастике в подготовительные группы принимаются дети в возрасте 8—10 лет, по баскетболу, волейболу, футболу — в возрасте 11—12 лет, по борьбе, боксу, тяжёлой атлетике, велосипедному спорту 14—16 лет).

Занятия в школе, как правило, проводятся круглогодично на основе типовых уч. планов. В зависимости от возраста и уровня подготовленности юных спортсменов количество занятий в неделю колеблется от двух до четырёх по 2—3 часа.

В 1962 в СССР функционировало 2044 ДСШ с общим числом обучающихся ок. 614 тыс. чел.

П. А. Рудик. Москва.

ДЕ́ТСКИЕ БОЛЕ́ЗНИ — см. *Болезни детские.*

ДЕ́ТСКИЕ ДЕМОКРАТИ́ЧЕСКИЕ ОРГАНИЗА́ЦИИ — массовые самодеятельные объединения детей, работающие под руководством коммунистических и рабочих партий, демократических, молодёжных и женских организаций, прогрессивных профсоюзов.

Д. д. о. являются первой ступенью общественного воспитания детей в духе демократии, дружбы между народами и мира во всём мире. У каждой Д. д. о.— своё торжественное обещание, свои законы, правила, девиз и символика. Девиз пионеров Бельгии — «Будь всегда готов строить и объединять!», болгарских пионеров — «За дело социализма, за счастье нашей родины будь готов!», членов «Лесного народа» (Англия) — «Крепить международную дружбу», пионеров Гвинеи — «Всегда вперёд! Назад никогда!», «Союза отважных» (Франция) — «Объединять и служить!» (объединять всех детей страны и служить своему трудовому народу), пионеров Чехословакии — «К строительству и обороне родины будь готов!» и др.

В СССР в первые годы Сов. власти Д. д. о. развивались в форме отдельных детских коммунистич. групп; в 1922 была основана единая детская коммунистич. организация юных пионеров (см. *Пионерская организация*).

После 1-й мировой войны по призыву Коммунистического Интернационала молодёжи (КИМ) Д. д. о. были созданы в ряде стран Зап. Европы (в Германии — группы «юных спартаков», в Чехословакии — «красных пионеров», в Венгрии — пионеров). С сер. 20 х гг. Д. д. о. появляются во многих капиталистич. странах (США, Англии, Австрии, скандинавских странах и др.), а также в Китае и Индии. Развитию Д. д. о. во многом содействовали Международные детские недели, к-рые проводились ежегодно в 1921—34. В 30-е гг. с наступлением реакции после прихода к власти фашизма в Германии и др. странах Д. д. о. в большинстве капиталистич. гос-в были закрыты. По решению Исполкома Коминтерна об изменении форм борьбы в защиту детей трудящихся от фашизма (1935) и в соответствии с постановлением 6-го Конгресса КИМ (1936) была проведена перестройка сохранившихся Д. д. о., изменились содержание и формы их работы.

В годы 2-й мировой войны и особенно после разгрома фашизма началось массовое развитие Д. д. о. Пионерские и другие Д. д. о. возникли во всех социалистич. странах, в большинстве стран, добившихся независимости, а также в капиталистич. странах.

В социалистич. странах пионерские организации были созданы: в Монгольской Нар. Республике — в 1925; Демократической Республике Вьетнам («Отряд передовых пионеров»), Югославии и Албании — в 1941—42 (в партизанских районах); в Болгарии — в 1944 (Димитровская пионерская организация «Септемврийче» — «сентябрята», названная в честь дня освобождения Болгарии — 9 сентября 1944); в Венгрии («Союз венгерских пионеров») и Корейской Народно-Демократической Республике — в 1946; в ГДР — в 1948 (Пионерская организация им. Э. Тельмана); в Китае, Румынии, Чехословакии — в 1949; в Польше — в 1956 («Союз польских харцеров» был признан самостоятельной организацией); в Республике Куба — в 1961 («Союз пионеров»). В Югославии, помимо пионерской организации, существует демократич. организация «Союз разведчиков», к-рый объединяет не только детей, но и молодёжь.

При пионерских организациях социалистич. стран созданы группы для детей младшего школьного возраста: в Венгрии — «Кишдобош» (в честь маленьких барабанщиков — участников революции 1848); в Чехословакии — «искорки»; в Болгарии — «чавдарче» (по имени нар. легендарного героя Чавдара); в Польше — «зухи» («молодцы») и др. Пионерские организации в социалистич. странах, как и в СССР, создаются при школах, иногда и по месту жительства (напр., в Венгрии и Польше). В своей деятельности они используют опыт работы Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина. Пионеры принимают активное участие в строительстве новой жизни; они были верными помощниками учителей в годы перестройки нар. образования. Чешские пионеры с 1957 регулярно проводят «Год пионерской помощи республике»; пионеры Румынии возглавляют движение «Украсим родину садами и виноградниками»; немецкие пионеры к 10-й годовщине ГДР вписали 33 тыс. страниц в «Красную книгу хороших дел». Пионеры изучают революционные традиции своего народа, напр. в Венгрии широко распространилось движение «Революционных следопытов» (на основе собранных материалов пионерами написаны «Книги героев»). В 1959 Димитровская пионерская организация была награждена орденом «Народная Республика Болгария», Пионерская организация им. Э. Тельмана — серебряным орденом «За заслуги перед отечеством», чехословацкая пионерская организация удостоена звания лауреата премии мира им. Ю. Фучика. Во всех социалистич. странах пионерские организации окружены заботой и вниманием правительства. Для них создаются дворцы и дома пионеров, детские театры, кинотеатры, станции юных техников, натуралистов, туристов; организуются пионерские лагеря и спортивные площадки.

В социалистич. странах для пионеров издаются спец. газеты и журналы: в Болгарии — газета «Септемврийче» («Сентябрята»), журналы «Дружинка», «Пламъче» («Огонёчек»), «Славейче» («Соловейко»), «Родна реч» («Родная речь»); в Венгрии — журналы «Dormogo Domotor» («Детский журнал»), «Kisdobos», «Pajtas» («Октябрёнок»), «Táborttüz» («Костёр»), «Úttörö Vezetö» («Пионервожатый»), «Ezermester» («Мастер на все руки»); в Демократической Республике Вьетнам — журнал «Тиен фонг» («Пионеры»); в ГДР — газеты «Die Trommel» («Барабан») и «Junge Welt» («Юный мир») и журналы «Die ABC Zeitung» («АБЦ-газета»), «Rakete» («Ракета»), «Fröhlich sein und singen» («Будем петь и веселиться»); в Китае — журналы «Сяо Пэнью» («Маленький друг»), «Эртун шидай» («Детство»); в Корейской Народно-Демократической Республике — газета «Сонён синмун» («Пионерская правда»), журналы «Сонёндан» («Пионер»), «Ся седэ» («Новое поколение»), «Чхонънён сянхваль» («Жизнь молодёжи»); в Республике Куба — журнал «Pionero» («Пионер»); в Монгольской Нар. Республике — газета «Пионерийн нэн» («Пионерская правда») и журнал «Залгамжлагч» («Вожатый»); в Польше — газета «Swiat młodych» («Мир молодых»), журналы «Drużyna» («Отряд»), «Młody Technik» («Молодой техник»), «Na Przełaj» («Напрямик»), «Płomyk» («Огонёк»), «Płomyczek» («Огонёчек»); в Румынии — газета «Scinteia Pionerului» («Пионерская искра»), журналы «Cravata Rosie» («Красный галстук»), «Luminița» («Светлячок»); в Чехословакии — газета «Pionýrské noviny» («Пионерские новости»), журналы «ABC Pionierov» («Азбука пионеров»), «Vedouci pionýrú» («Пионервожатый»), «Ohník» («Огонёк»), «Pionýr» («Пионер») и др.

Пионерские и другие Д. д. о. социалистич. стран стали массовыми организациями, с каждым годом растут их ряды. В 1963 в пионерской организации Венгрии было 400 тыс. пионеров и 170 тыс. маленьких барабанщиков, в Димитровской пионерской организации — 650 тыс. пионеров и 300 тыс. чавдарцев, в «Союзе польских харцеров» — ок. 1 млн. членов, в пионерской организации Румынии — 1,2 млн. пионеров, в Пионерской организации имени Э. Тельмана — 1,5 млн.

В последние годы Д. д. о. созданы во многих странах, освободившихся от колониальной зависимости. С 1959 работает пионерская организация в Гвинейской Республике; с 1960 — на Кипре, в Гане («Юные пионеры») и Мали; с 1962 — в Индии.

В капиталистич. странах пионерские и др. Д. д. о. были вновь созданы после 2-й мировой войны: в 1945— во Франции («Союз отважных»), Финляндии («Демократический союз молодёжи»), в Италии) («Ассоциация пионеров»), в Бельгии («Союз пионеров»), в Норвегии («Союз юных пионеров»); в 1949 — в Австрии («Молодая гвардия»); в 1952 — в Австралии детская лига «Эврика»); в 1953 — в Аргентине («Союз пионеров им. Доминго Фаустино Сармьенто») и др. В 1943—47 в Греции работала Д. д. о. «Орлята». Одна из самых демократич. организаций Англии — «Лесной народ», объединяющая не только детей, но и взрослых, создана в 1925. В Японии с 1948 действует демократич. организация детей и взрослых — «Поющие голоса Японии», к-рая распространяет в народе песни мира и дружбы. В нек-рых капиталистич. странах, напр. в США, Швеции, Швейцарии, нет общенац. Д. д. о., имеются лишь местные детские демократич. объединения и группы. В таких странах, как Испания и Португалия, Д. д. о. и группы запрещены.

Пионерские и другие Д. д. о. в капиталистич. странах работают в сложных и трудных условиях. Против их деятельности выступают реакционная печать и радио, различные детские бурж. организации — националистич., религиозные, скаутские (см. *Скаутизм*). Д. д. о. не получают никакой помощи от гос-ва. Их материальная база складывается в основном из сборов членских взносов, пожертвований демократич. организаций взрослых и средств, заработанных самими детьми. В нек-рых странах, напр. Финляндии и Бельгии, пр-ва и правящие партии выделяют Д. д. о. небольшие ассигнования. В капиталистич. странах деятельность Д. д. о. в школах запрещена. Группы и отряды детей создаются по месту жительства. Д. д. о. участвуют в борьбе трудящихся за социальные права, организуют досуг и отдых детей, поддерживают тесную связь с Д. д. о. социалистич. стран. Со Всесоюзной пионерской организацией имени В. И. Ленина поддерживают связь Д. д. о. ок. 80 стран мира. Д. д. о. всех стран обмениваются опытом работы, проводят заочные соревнования, организуют междунар. и нац. дет. лагеря. В междунар. пионерский лагерь СССР *Артек* ежегодно приезжают дети из многих стран мира: всех социалистич. стран, Англии, Франции, Италии, США, Финляндии, Ганы, Гвинеи и др. По приглашению зарубежных Д. д. о. многие пионеры СССР проводят свой летний отдых в международных дет. лагерях социалистич. стран, а также Англии, Франции, Швеции, Норвегии, Дании, Финляндии и др. Представители

Д. д. о. участвуют в междунар. семинарах и совещаниях, к-рые проводят Всемирная федерация демократической молодёжи (ВФДМ) и её Комитет по работе среди детей и подростков (СИМЕА).

Лит.: Пушкина В. А., У наших друзей, М., 1963.

ДЕ́ТСКИЕ И ЮНОШЕ́СКИЕ ЭНЦИКЛОПЕ́ДИИ — см. *Энциклопедии детские и юношеские.*

ДЕ́ТСКИЕ НЕВРО́ЗЫ — см. *Неврозы детские.*

ДЕ́ТСКИЙ ДОМ в СССР — государственное воспитательное учреждение для детей, лишившихся родителей или потерявших связь с ними, детей одиноких матерей, а также детей, нуждающихся в помощи и в защите государства (вследствие болезни родителей, лишения их родительских прав и т. д.). Дет. учреждения для детей-сирот под разными названиями существуют во многих странах с давних времён. В дореволюционной России это были приюты (см. *Приют детский*) и сиротские дома, к-рые существовали гл. обр. за счёт частных «благотворителей» или филантропич. обществ. С первых же дней Вел. Окт. социалистич. революции Коммунистич. партия под руководством и по инициативе В. И. Ленина проводила широкие мероприятия по устройству жизни беспризорных детей и созданию благоприятных условий для их воспитания. В 1918 декретом Совета Народных Комиссаров о комиссиях для несовершеннолетних дет. приюты и сиротские дома преобразовывались в Д. д. и передавались в ведение специально созданных комиссий. Под дет. учреждения были отданы особняки и усадьбы помещиков и капиталистов. В январе 1919 был основан Гос. совет защиты детей, гл. функцией к-рого являлось изыскание средств для содержания воспитанников дет. учреждений. Значительную помощь Д. д. оказала созданная в 1921 при ВЦИК Комиссия по улучшению жизни детей во главе с Ф. Э. Дзержинским. Все эти меры способствовали ликвидации беспризорности и безнадзорности в стране (см. *Беспризорность детская, Безнадзорность детская*). Во всех Д. д. был установлен мед. надзор, определённый режим дня, организованы мастерские — переплётные, швейные, саножные, столярные, слесарные и др.; создавались клубы и б-ки, организовывались хоры и оркестры. 1-й Всероссийский съезд деятелей по охране детства (февраль 1918) оценивал Д. д. как очаг коммунистич. воспитания. В период 1920—23 стали возникать дет. колонии и коммуны (см. *Колония имени М. Горького, Коммуна имени Ф. Э. Дзержинского*). Из года в год улучшалось материальное положение Д. д. 2-й Всероссийский съезд по охране детства (ноябрь 1924) обратил особое внимание на организацию трудового и общественно-политич. воспитания детей. 3-й Всероссийский съезд по охране детства (май 1930) указал на необходимость прикрепления каждого дет. учреждения к производству в городе либо к колхозу или совхозу в деревне с целью улучшения трудовой подготовки воспитанников. В дальнейшем в решениях партии и правительства были определены меры по улучшению учебно-воспитательной работы Д. д. («О мероприятиях по подготовке воспитанников детских домов к трудовой общеполезной деятельности», 1925; «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности», 1935, и др.). В годы Вел. Отечеств. войны с особой остротой встал вопрос об устройстве детей-сирот. В январе 1942 было принято постановление «Об устройстве детей, оставшихся без родителей». Для детей воинов Советской Армии, партизан Отечественной войны и детей, родители к-рых погибли от фашистских захватчиков, были созданы спец. Д. д. Расширенная сеть Д. д. позволила предотвратить беспризорность.

Основными типами Д. д. в настоящее время (1963) являются: дошкольный (для детей с 3 до 7 лет) и школьный (от 7 до 18 лет). В ведении Мин-ва социального обеспечения имеются также Д. д. для детей-инвалидов. Дети-сироты, состоящие в родственных отношениях между собой, помещаются в один Д. д. В дошкольном Д. д. группы комплектуются по возрастному признаку в количестве 20—25 чел., а в школьном — из детей одного или двух смежных классов в количестве 30—40 чел. Воспитательная работа в дошкольных Д. д. по своему содержанию и методике та же, что и в *детских садах*. Все воспитанники школьного Д. д. посещают школу. Постановлением Совета Министров СССР «О мерах улучшения воспитания детей, оставшихся без попечения родителей» (1956) срок пребывания воспитанников в Д. д. был продлён до 18-летнего возраста (до 1956 в Д. д. дети содержались, как правило, до 14—15-летнего возраста), т. е. до момента окончания ими ср. школы.

При школьном Д. д. организуются столярные, слесарные, швейные мастерские, подсобные с. х-ва. Воспитанники работают в мастерских под руководством инструкторов по труду. Кроме этого, воспитанники занимаются хоз.-бытовым трудом, принимают посильное участие в общественно полезных делах села, города, района. Трудовое воспитание в Д. д. содействует школе в осуществлении политехнич. обучения, помогает уч-ся старших классов овладеть к.-л. профессией: слесаря, токаря, столяра, садовода, тракториста и т. д. В Д. д. установлен режим, к-рым предусматривается чередование уч. занятий и трудовых процессов с отдыхом. Центральное место в режиме школьного Д. д. занимают посещение школы и приготовление заданных на дом уроков. Большое внимание в Д. д. уделяется привитию детям навыков личной гигиены, домоводства (вкусно готовить пищу, красиво сервировать стол, стирать, шить и т. д.). Воспитанники Д. д. занимаются спортом, сдают нормы БГТО, ГТО.

После установленного срока бывшие воспитанники Д. д. в зависимости от склонностей и желаний поступают на работу или продолжают образование в вузе.

Большое место в воспитательной работе с детьми принадлежит воспитателю. Он заботится не только о высокой нравственности и здоровье своих воспитанников, но и помогает им в учёбе и труде. В каждом Д. д. имеется пионерская дружина. Комсомольцы-воспитанники Д. д. состоят на учёте и работают в комсомольской организации школы. Они помогают в работе пионерской дружины. В работе Д. д. активно участвуют комсомольцы шефствующих предприятий, они оказывают помощь в сплочении дет. коллектива, в решении материально-хоз. вопросов Д. д.

В школьном Д. д. избирается детский совет— руководящий орган дет. коллектива, к-рый помогает пед. коллективу в организации жизни детей. При дет. совете создаются комиссии: учебная, хоз.-бытовая, санитарная, культурно-массовая, физкультурно-спортивная и др. Д. д. в тесном контакте со школой, в к-рой учатся воспитанники, организует массовые мероприятия, работу пионерской организации, дет. совета, выполнение общественных поручений воспитанниками; определяет режим воспитанников, организует конкретные мероприятия по предупреждению неуспеваемости и преодолению второгодничества. Все предметные кружки занимаются в школе, а кружки по эстетическому и физическому воспитанию, как правило,—в Д. д. Проводится разнообразная внешкольная работа, содействующая развитию самодеятельности, активности и инициативы воспитанников. Значительное место в этой работе занимает *внеклассное чтение*, занятия в технич., муз., спортивных и других кружках, посещение кино и театров. Воспитанники Д. д. участвуют также в различных мероприятиях, к-рые проводят *внешкольные учреждения*. В Д. д. отмечаются дни рождения воспитанников и наиболее важные события в их жизни.

Центром методич. работы в школьном Д. д. является пед. совет. При Д. д. создаётся также попечительский совет, к-рый является органом общественности и содействует пед. коллективу в улучшении учебно-воспитательной работы и укреплении материально-технич. базы Д. д. Он состоит из представителей районного или городского Совета депутатов трудящихся, отдела нар. образования, партийных, комсомольских, профсоюзных организаций и утверждается Исполнительным комитетом районного или городского Совета депутатов трудящихся сроком на 2 года. Большую заботу о Д. д. проявляет сов. общественность — шефствующие над Д. д. предприятия, колхозы, совхозы.

В 1959 было издано постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по развитию школ-интернатов в 1959—65 гг.». В течение 1959—65 с учётом местных условий и возможностей рекомендуется преобразовать Д. д. для детей школьного возраста в *школы-интернаты*, что послужит дальнейшему улучшению обучения и воспитания.

Лит.: Макаренко А. С., Методика организации воспитательного процесса, Соч., т. 5, М., 1958; Уманский А. Г., Лаврик А. Н., Асатурова К. З., Организация коллектива воспитанников в детском доме, М., 1958; Вопросы воспитания в детском доме. [Сб. статей], М., 1956; Эстетическое воспитание в детском доме, под ред. В. Н. Шацкой, М., 1953; Марейн К. Н., Воспитательная работа в коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, М., 1958; В помощь директору детского дома. [Сб. материалов], М., 1955; Свадковский И. Ф., Записки воспитателя, М., 1959; Опыт воспитания в детском доме, под ред. Г. Я. Арнаутова, М., 1959.

А. М. Гольдин, П. Д. Шпитальник. Москва.

«ДЕ́ТСКИЙ ДОМ» — сборник, посвящённый проблемам учебно-воспитательной работы в детских домах. С 1940 эпизодически выходил как сборник «Учебно-воспитательная работа в детских домах». С 1956 по 1960 издавался ежеквартально под назв. «Д. д.» Управлением детскими домами Мин-ва просвещения РСФСР и Центральным научно-методич. кабинетом. Осн. отделы: статьи на педагогич. темы, из опыта работы, мастера пед. труда, консультация, переписка с читателями, хроника. В сборниках освещалась деятельность передовых педагогов, опыт организационной и учебно-воспитательной работы школ-интернатов. С 1961 выходит созданный на основе этого издания журн. *«Школа-интернат»*.

ДЕ́ТСКИЙ ДРАМАТИ́ЧЕСКИЙ ТЕА́ТР (профессиональный театр для детей). В СССР— внешкольное учреждение, осуществляющее средствами сценического искусства коммунистическое воспитание подрастающего поколения. В дореволюционной России не было проф. Д. д. т. Иногда театры ставили для детей на утренниках произведения классич. драматургии, оперы и балета; ещё реже ставились специальные детские постановки (напр., «Синяя птица» Метерлинка в Московском Художественном театре). Эти утренние спектакли были доступны лишь детям из обеспеченных семей, живших в крупных городах. Существовали немногочисленные детские полупрофессиональные труппы, состоявшие преимущественно из детей, они являлись чисто коммерческими антрепризами и не ставили перед собой к.-л. художественно-воспитательных задач. Передовые рус. педагоги (Н. Бахтин, Н. Бунаков, О. Галахова и др.) не раз подчёркивали значение театрального иск-ва для воспитания детей. На 1-м Всероссийском съезде деятелей нар. театра в 1916 обсуждался доклад «Воспитательный театр для детей города». На съезде прозвучали слова: «Театр — школа жизни. Его воспитательное значение гораздо шире, чем действие книги... Школа учит „словами“, театр учит образами». О создании детского театра мечтали К. С. Станиславский и А. И. Южин.

Однако лишь после Вел. Окт. социалистич. революции стала возможной организация гос. проф. Д. д. т. Уже в 1918 при театральном отделе Наркомпроса было образовано Бюро детских театров, в дальнейшем — Совет по устройству детских праздников и детских театров. А. В. Луначарский в своей записке театрально-пед. секции Наркомпроса писал, что он считает важной проблемой «...создание специального театра для детей, где законченными художниками-артистами театра давались бы в прекрасной форме детские пьесы» (цит. по кн.: «Очерки истории русского советского драматического театра», т. 1, 1954, с. 421).

В 1918 появился первый передвижной театр для детей в Петрограде. В это же время был создан в Саратове «Бесплатный для детей пролетариата и крестьян Советский драматический школьный театр имени вождя рабоче-крестьянской революции Вл. Ил. Ленина». В 1920 в Москве был открыт Первый гос. детский театр Наркомпроса, к-рым руководила дирекция в составе А. Луначарского, Г. Паскар, Н. Сац, В. Филиппова и др. В спектаклях театра принимали участие ныне широко известные мастера сов. сцены — М. Бабанова, И. Ильинский, В. Топорков и др. Позже коллектив был слит с Мастерской пед. театра, возглавляемой Г. Рошалем, и стал именоваться — Первый гос. пед. театр.

В 20-е годы Д. д. т. стали создаваться и в других городах: ТЮЗ (театр юных зрителей) в Петрограде, Харьковский театр для детей, Кубанский театр для детей и юношества в Краснодаре (по инициативе артистов А. Богдановой, Д. Орлова и поэта С. Маршака). В 1924 открывается Киевский ТЮЗ — первый нац. Д. д. т. (руководители А. Соломарский, И. Деева, Я. Уринов). В конце 20-х гг. создаются нац. Д. д. т. в Грузии, Азербайджане, Армении, Узбекистане.

Вместе со всем сов. иск-вом Д. д. т. прошли большой и сложный творческий путь. В первое время были увлечения нарочитой спецификой детского театра, облегчёнными синтетич. зрелищами с песнями, играми, танцами. Получили распространение игро-спектакли, в к-рых зрители-дети становились участниками представлений. С годами стали всё чаще создаваться спектакли о современности и революционном прошлом: «Тимошкин рудник» Л. Макарьева, «Винтовка № 492 116» А. Крона, «Алтайские Робинзоны» и «Аул Гидже» Н. Шестакова, «Бой начался» С. Розанова и др. Сов. Д. д. т. шёл к глубокому, правдивому иск-ву, возрастало его художественное и воспитательное значение. Большое влияние на развитие сов. Д. д. т. оказали Центральный детский театр (в прошлом Моск. театр для детей), Ленингр. и Моск. ТЮЗы.

Моск. театр для детей открылся в 1921. Создателем театра и его руководителем на протяжении первых 15 лет была Н. И. Сац, много сделавшая для становления сов. Д. д. т. В Моск. театре для детей Сац выступала как драматург и режиссёр большинства постановок. На сцене театра в эти годы чаще всего шли инсценировки, эстрадные спектакли, агитобозрения, пантомимы. В 1936 решением пр-ва Моск. театр для детей был преобразован в Центральный детский театр. Ему было предоставлено одно из лучших театральных зданий столицы. Большую роль в творческом развитии театра сыграли режиссёры В. Дудин, Л. Волков, О. Пыжова, В. Колесаев, М. Кнебель, А. Некрасова, А. Эфрос и К. Шах-Азизов (возглавляющий театр с 1945), художники Б. Кноблок и Вяч. Иванов, артисты В. Сперантова, Л. Чернышёва, К. Коренева, Т. Струкова, И. Воронов, М. Нейман, Е. Перов, З. Сажин, Н. Фирсов, М. Холодов и др. Театр стал своеобразной творческой лабораторией совр. драматургии для детей. Много лет продолжается содружество театра с драматургами В. Любимовой, С. Михалковым, В. Розовым. Наряду с постановками лучших произведений сов. драматургии для детей театр работает и над классич. репертуаром.

Ленингр. ТЮЗ открылся в 1922. Создателем театра и его художественным руководителем на протяжении 4 десятилетий был А. А. Брянцев. Творческие принципы Брянцева во многом определили пути развития сов. Д. д. т. Брянцев выступал за подлинное, большое иск-во для детей, требовал относиться с уважением к их интересам и запросам и создавать спектакли, соответствующие определённому возрасту. Брянцев подчёркивал воспитательную сущность детского театра; ещё в 1921 он писал: «Здесь должны объединиться художники сцены, умеющие мыслить как педагоги, с педагогами, способными чувствовать как художники» (там же, с. 422). На сцене Ленингр. ТЮЗа были осуществлены постановки многих произведений современной и классич. драматургии. Из театра вышли известные советские актёры Н. Черкасов, Б. Чирков, Е. Уварова, В. Полицеймако, К. Пугачёва. Большую роль в развитии Ленингр. ТЮЗа сыграли один из создателей театра Л. Макарьев, артисты А. Охитина, Н. Казаринова, Н. Карамышев, А. Кожевников, Г. Тейх, М. Шифман, режиссёры П. Вейсбрем и С. Диамант, художники В. Бейер и Н. Иванова и др. В 1962 театр получил новое, совр. здание, построенное по замыслу Брянцева,— с амфитеатром и полукругом сцены, выступающим в зрительный зал. С 1962 театром руководит режиссёр З. Корогодский.

Моск. ТЮЗ был организован в 1927 группой актёров-энтузиастов как передвижной коллектив. Театр всегда ставил своей основной задачей создание на сцене образов героев-современников; вовлечение зрителей в спор о самых волнующих жизненных вопросах. В содружестве с театром работали драматурги Л. Гераскина, М. Шатров, В. Коростылёв, Е. Рысс и др. Многие годы своей творческой жизни отдали театру режиссёры П. Цетнерович, Е. Евдокимов и Б. Голубовский, артисты Ю. Юльская, Л. Князева, М. Колесников, П. Гаврилов, В. Горелов, художник В. Талалай и др.

Значительную роль в истории сов. Д. д. т. сыграли работавшие в 30-е гг. Третий Моск. театр для детей — быв. Бауманский театр рабочих ребят (режиссёры И. Доронин и А. Окунчиков), Ленинградский Новый ТЮЗ, руководимый режиссёром Б. Зоном, а также ныне действующие Горьковский (режиссёр В. Витальев) и Саратовский (режиссёр Ю. Киселёв) ТЮЗы. Большое значение для развития нац. Д. д. т. имела творческая деятельность А. Соломарского, Н. Ерецкого, Н. Зайцева — на Украине, А. Такайшвили, Н. Маршака, А. Гамсахурдия — в Грузии, З. Нейматова — в Азербайджане, Г. Агасяна и Г. Капланяна — в Армении, Л. Мозалевской — в Белоруссии.

В Д. д. т. в разные годы работали или ставили отдельные спектакли известные сов. режиссёры Н. Горчаков, А. Дикий, А. Лобанов, Р. Симонов, Г. Товстоногов и др. Музыку для спектаклей создавали Д. Кабалевский, И. Ковнер, В. Оранский, Л. Половинкин, А. Спадавеккиа, Н. Стрельников, Т. Хренников, Ю. Шапорин, В. Шебалин. Спектакли оформляли художники: П. Вильямс, В. Дмитриев, Ю. Пименов, В. Рындин, И. Федотов, В. Татлин, Н. Шифрин, Я. Штоффер, К. Юон.

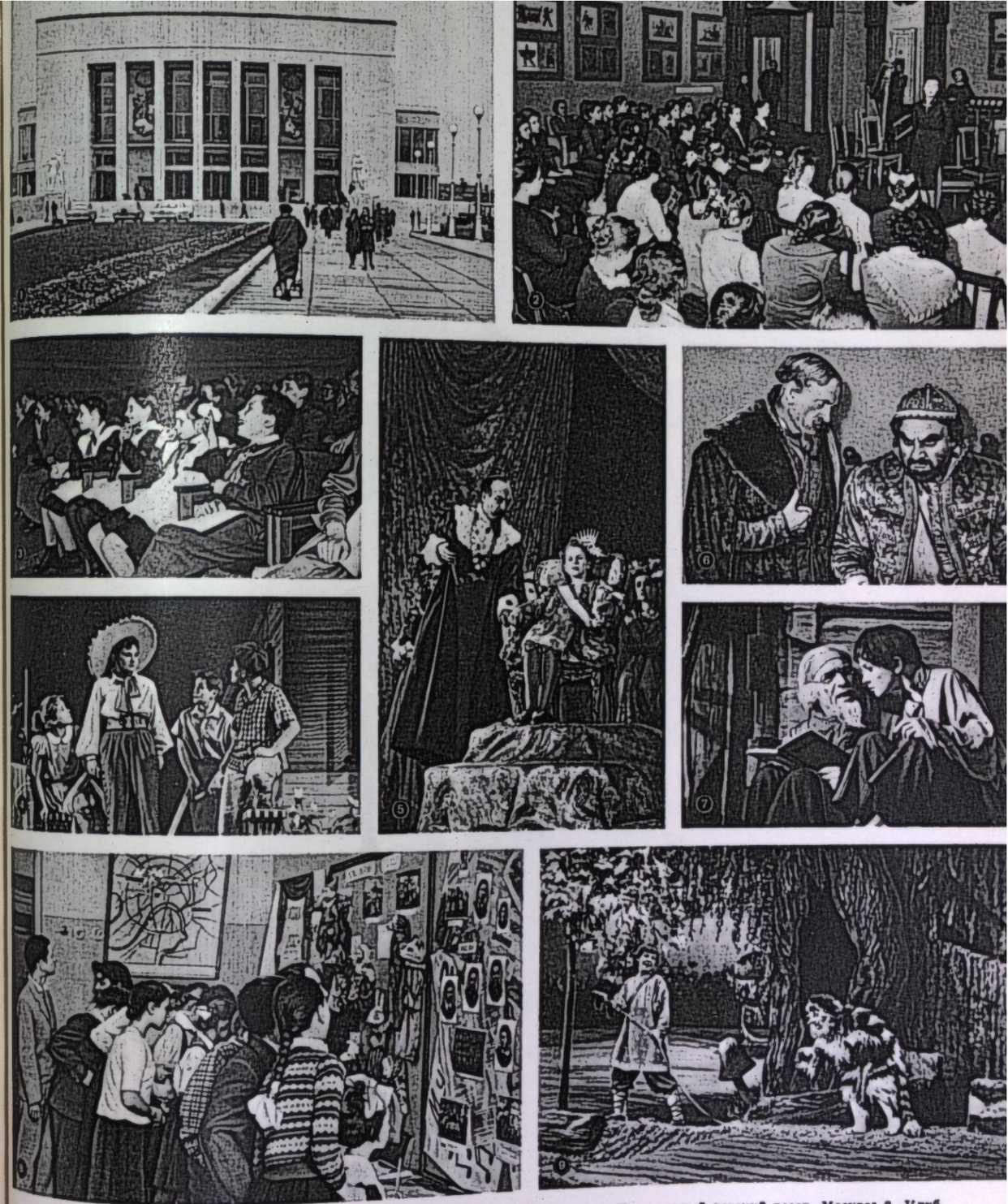
С годами определились организационные и творческие принципы Д. д. т. Как и все театрально-зрелищные предприятия в СССР, Д. д. т. являются государственными. Общедоступность Д. д. т. обеспечивается низкими ценами на билеты (для детских театров установлена гос. дотация). Распространённая сеть Д. д. т., их многочисленные гастроли в городах и сёлах страны, передачи спектаклей по радио и по телевидению придают работе подлинно массовый характер. На основе спектаклей Д. д. т. созданы кинофильмы «Красный галстук», «Сомбреро», «В добрый час», «Шумный день», «Друг мой, Колька!» и др. Сов. Д. д. т. многонационален. На родном языке играют спектакли Д. д. т. Азербайджана, Армении, Белоруссии, Грузии, Казахстана, Латвии, Узбекистана, Украины. Каждый Д. д. т. является проф. коллективом; участие детей в спектаклях считается принципиально недопустимым. Д. д. т. имеют спец. здания; ежегодно выпускают в среднем по 5—6 новых постановок.

Задачи коммунистич. воспитания и требование большого реалистич. иск-ва определяют работу всех создателей спектакля. По словам К. С. Станиславского, для детей надо играть «...так же, как и для взрослых. Только еще лучше! Еще правдивее и чище...» (цит. по кн.: «Советский театр», сб., 1947, с. 561). Д. д. т. не терпит фальшивой условности, «детского стиля», «игры в ребёнка». Не изменяя психологически верному изображению мира, он разговаривает со своим зрителем уважительно и серьёзно. Сов. Д. д. т. разработали принципы реалистического и вместе с тем поэтичного изображения детей на сцене, воспитали плеяду актрис-травести, умеющих тонко и верно раскрыть внутренний мир своих маленьких героев.

Актёр Д. д. т. должен быть разносторонним мастером; от него требуется умение воплощать на сцене не только образы детей и взрослых, но и фантастических сказочных персонажей. Спец. подготовка молодых актёров для Д. д. т. осуществляется в драматич. студиях при Центральном детском театре, Ленинградском ТЮЗе. Многие выпускники студий заняли ведущее положение в Д. д. т. страны (Л. Князева, М. Куприянова, Л. Жукова, Р. Лебедева, Г. Иванова и др.).

Для Д. д. т. характерно органическое сочетание иск-ва и педагогики. Задача театра — не только развлечь, позабавить своих зрителей, но прежде всего — средствами иск-ва воспитывать у них высокие моральные качества, способствовать формированию художественного вкуса, расширению культурного кругозора. Спектакли должны отвечать на самые сокровенные вопросы, заставлять детей задуматься над жизнью. Придавая большое значение иск-ву для детей, Н. К. Крупская писала: «Надо помочь ребенку через искусство глубже осознать свои мысли и чувства, яснее мыслить и глубже чувствовать; надо помочь ребенку это познание самого себя сделать средством познания других, средством более тесного сближения с коллективом...» (Избр. пед. произв., 1955, с. 263).

Творческие и пед. задачи иск-ва для детей нашли своё выражение в репертуаре Д. д. т. Этот театр посещают зрители разного возраста — от уч-ся 1-х классов до старшеклассников и молодёжи. В зависимости от темы пьесы, сложности её содержания и сценич. решения различаются постановки для зрителей младшего, среднего и старшего школьного возраста. На сцене Д. д. т. можно увидеть комедию, водевиль, спектакль-сказку, трагедию, романтич. драму и т. д. В младшем возрасте дети наиболее полно воспринимают тему и идею спектакля, если они выражены в чётком сюжете, остром конфликте между силами добра и зла, а характеры героев раскрываются в активных, непосредственных поступках. Основу репертуара для младших школьников составляют спектакли-сказки. «...Детям свойственно любить красивые сказки... Во всякой сказке есть элементы действительности...»,— говорил В. И. Ленин (Соч., т. 27, с. 79). Через сказку дети познают окружающий мир. Наряду с инсценировками лучших народных и лит. сказок («Золотой ключик», «Конёк-Горбунок», «Аленький цветочек», «Василиса Прекрасная») сов. драматургами созданы пьесы, по-новому раскрывающие мотивы сказочного фольклора: «Красная шапочка», «Два клёна», «Снежная королева»; Е. Шварца, «Сказки», «Горя бояться — счастья не видать», «12 месяцев» С. Маршака, «Город мастеров» и «Оловянные

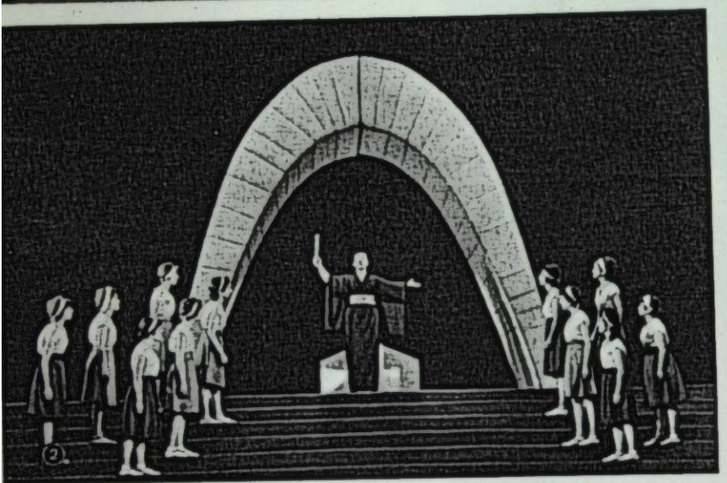


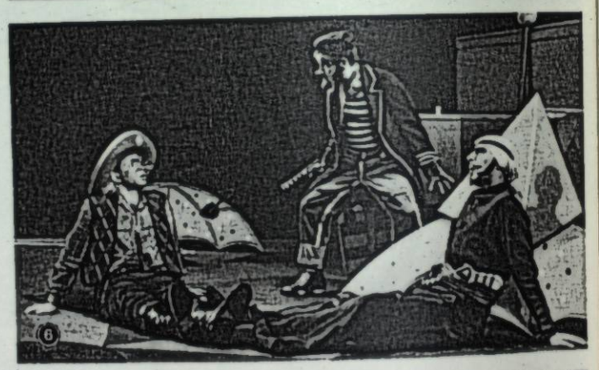
К ст. Детский драматический театр. 1. Новое здание Ленинградского ТЮЗа. 2—4. Центральный детский театр. Москва: 2. Клуб искусств. 3. На спектакле. 4. «Сомбреро» С. Михалкова. 5. «Двенадцать месяцев» С. Маршака. Московский ТЮЗ. 6. «Борис Годунов» А. Пушкина. Центральный детский театр. 7. «Алёша Пешков» И. Грудцева и О. Форш. Саратовский ТЮЗ. 8. Уголок театра в школе. 9. «Два клёна» Е. Шварца. Ленинградский ТЮЗ.















К ст. Детский драматический театр. 1. «Город мастеров» Т. Габбе. Белорусский ТЮЗ (Минск). 2. «Журавли» В. Гоголашвили. Грузинский ТЮЗ (Тбилиси). 3. «Петко-хвастун» Ж. Клиниковой. Театр дружбы. Берлин. 4. «Хачатур Абовян» Д. Гавазяна. Армянский ТЮЗ (Ереван). 5. «Эмиль и берлинские мальчишки» Э. Кестнера. Латвийский ТЮЗ (Рига). 6. «Великий волшебник» В. Губарева. Театр им. И. Волькера. Прага. 7. Импровизационный спектакль «Принцесса, которая потеряла голос». Комедианты театра для детей. Бирмингем.

кольца» Т. Габбе, «Чудесный клад» П. Маляревского, «Зайка-зазнайка» С. Михалкова и др. Большое распространение получили пьесы, где образы и ситуации сказок перелетаются с современностью: «О чём рассказали волшебники» В. Коростылёва, «Цветик-семицветик» В. Катаева, «Королевство кривых зеркал» В. Губарева, «Весёлое сновидение» С. Михалкова. На сцене Д. д. т. ставятся сказки народов других стран: индийский эпос «Рамаяна», чешская классич. сказка «Волшебник из Стракониц» П. Тыла, китайская — «Волшебный цветок» Жэнь Дэ-ю, итальянская — «Приключения Чиполлино» Джанни Родари.

В спектаклях для подростков динамичность сюжета и напряжённость конфликта усложняются более детальной психологич. разработкой образов, многогранней раскрываются характеры действующих лиц.

Наряду со сказками создаются спектакли на современные и истор. темы. На разных этапах развития Д. д. т. ставились пьесы: Л. Макарьева — «Бунтари»; Д. Дэля — «Музыкантская команда» и «Большевик»; В. Любимовой — «Серёжа Стрельцов», «У опасной черты», «Снежок»; А. Бруштейн — «Голубое и розовое», «Единая боевая», «Продолжение следует»; Л. Кассиля — «Брат героя»; М. Светлова — «20 лет спустя», «Сказка»; М. Шатрова — «Место в жизни», «Именем революции»; И. Штока — «Дом № 5»; А. Хмелика — «Друг мой, Колька!». Во многих пьесах смело и остро затрагиваются вопросы коммунистич. воспитания и работы пионерской организации. Около 10 пьес для детей написал С. Михалков, в т. ч. «Особое задание», «Красный галстук», «Я хочу домой», «Сомбреро». Значительное место в репертуаре Д. д. т. заняли инсценировки: «Молодая гвардия» А. Фадеева, «Как закалялась сталь» Н. Островского, «Белеет парус одинокий» В. Катаева, «Тимур и его команда» и «Судьба барабанщика» А. Гайдара, «Два капитана» В. Каверина и др.

Неизмеримо расширяется круг интересов, запросов, представлений у зрителей-старшеклассников. Им особенно близки произведения, где затронуты вопросы коммунистич. морали, темы выбора жизненного пути, первой любви, борьбы с пережитками прошлого. Углубляется понимание жизненных конфликтов и человеческих характеров, более зрелым становится восприятие спектакля как одного из явлений иск-ва. В этом возрасте зрители обычно посещают и детские и взрослые театры. Поэтому на сцене Д. д. т. их могут взволновать только по-настоящему глубокие, проблемные, современные произведения.

Прочно вошли в репертуар пьесы В. Розова: «Её друзья», «Страница жизни», «В добрый час», «В поисках радости», «Неравный бой», «Перед ужином». Своеобразие розовской драматургии — в психологич. сложности взаимоотношений героев, обострённом чувстве современности, умении вызвать у зрителей желание самостоятельно решать вопросы морали. Волнующие старшеклассников этич. проблемы затронуты также в пьесах Н. Ивантер «Бывшие мальчики» и «Молодой человек», А. Симукова «Воробьёвы горы», Л. Гераскиной «Аттестат зрелости» и «Николай Иванович», Л. Исаровой «Самая счастливая» и др. Для Д. д. т. создавали пьесы многие выдающиеся сов. писатели и драматурги: А. Толстой («Золотой ключик»), К. Тренёв («Гимназисты»), К. Паустовский («Созвездие гончих псов»), А. Афиногенов («Чёрный яр»), Е. Шварц (пьесы-сказки). Одна из задач Д. д. т.— приобщение зрителей к выдающимся произведениям русской и зарубежной классики. На сцене поставлены пьесы Д. Фонвизина, А. Грибоедова, А. Пушкина, Н. Гоголя, А. Островского, А. Чехова, М. Горького, У. Шекспира, Ж. Мольера, Ф. Шиллера, К. Гольдони, инсценировки произведений М. Твена, Ч. Диккенса, В. Гюго и др. Получила развитие совр. нац. драматургия для детей в творче-

стве А. Шияна, Д. Демирчяна, Г. Ягджяна, В. Вольского, Г. Нахуцришвили, Б. Гамрекели и др.

У Д. д. т. и школы — одна цель, общие интересы. Пед. принципы пронизывают всю деятельность Д. д. т., требуют постоянной тесной связи с юными зрителями, школами и учителями. Вдумчивое и умелое обращение к театру, просмотр и заинтересованное обсуждение его спектаклей помогают школе и семье в эстетич. воспитании детей и молодёжи. Для каждого возраста существуют свои особые формы помощи детям в глубоком и всестороннем восприятии спектакля. Воспитание эстетич. вкуса начинается с раннего школьного возраста. Уже с уч-ся младших классов проводятся беседы о том, что такое театр, как создаётся спектакль, как надо вести себя в театре, чтобы всё увидеть, услышать, понять. Важно, чтобы эти беседы были живыми, увлекательными, возбуждающими интерес к театру. Посещение театра должно восприниматься как радостное, праздничное событие. Надо поощрять желание ребёнка поделиться впечатлениями о спектакле и его героях; важно выяснить, что запомнилось, что оказалось непонятным. Организуя просмотры спектаклей для уч-ся среднего возраста, надо направить их внимание на основную идейно-смысловую сущность произведения, предложить подумать над характерами и поступками героев, определить своё отношение к увиденному. Ребята охотно пишут отзывы и сочинения о спектаклях, участвуют в их обсуждениях. Здесь все формы хороши, лишь бы они будили живую мысль, расширяли круг представлений. Ни один просмотренный уч-ся спектакль не должен пройти бесследно.

Обязанность учителя — не только подготовить маленьких зрителей к посещению театра, но и помочь разобраться в увиденном, закрепить в их памяти полученные впечатления и использовать спектакли в воспитательных целях. Рассказ об увиденном спектакле помогает развитию речи, наблюдательности: детям можно задать вопрос об отдельных моментах спектакля, о музыке, костюмах, предложить зарисовать, что они видели в театре. Разнообразны творческие работы по спектаклю: зарисовки персонажей спектакля, декораций, макетирование, лепка, фотомонтажи, отзывы, устный и письменный пересказ пьесы, описание отдельных сцен и т. д. Можно составить коллективный рассказ о спектакле: одни описывают героев пьесы, другие — оформление, третьи — наиболее запомнившиеся эпизоды и пр. Организуя коллективный просмотр пьесы, входящей в школьную программу, целесообразно предварительно рассказать уч-ся о сценич. истории пьесы, о театре, обратить внимание уч-ся на воссоздание в спектакле быта и атмосферы эпохи, на своеобразие трактовки пьесы данным театром. Обсуждение спектакля должно быть свободной беседой, без предварительной подготовки выступлений, заранее заданных вопросов и т. д. Темы обсуждений и диспутов могут быть самыми разнообразными: «О главном в жизни» (по спектаклям «Я тебя найду», «В поисках радости», «В добрый час»); «О дружбе и любви» («Всё это не так просто»); «О делах пионерских» («Загорается маяк», «Друг мой, Колька!») и т. д. Откровенный непринуждённый разговор о спектаклях часто переходит в беседу о школьных делах, об отношениях ребят в коллективе. Театр должен знать, что дал школьникам спектакль, и помочь им правильно понять и оценить его. Поэтому при каждом театре работает пед. часть в составе нескольких педагогов, к-рые проводят разнообразную работу с юными зрителями, учителями и родителями. Среди педагогов, посвятивших свою жизнь дет. театру: В. Андрушкевич, С. Глуховская, С. Завельская, засл. учитель-ница Н. Литвинович, Н. Морес (Москва), А. Ананго-Навсуц (Новосибирск), А. Брыкалова (Свердловск), К. Кустарёва и А. Мовшович (Ленинград),

Г. Рутковская (Алма-Ата), Р. Турабов (Тбилиси), Г. Цеплинович и А. Элерт (Рига) и др. Педагоги театра встречают детей, дежурят на спектаклях, отвечают на вопросы зрителей. Разнообразны формы пед. работы со зрителями как в самом театре, так и в школах, дворцах и домах пионеров и школьников. При Д. д. т. работают активы школьников — любителей иск-ва. Количество членов актива и масштабы его работы определяются условиями каждого Д. д. т. Члены актива посещают генеральные репетиции спектаклей, участвуют в их обсуждении; театры организуют для актива циклы лекций по вопросам иск-ва. В то же время актив уч-ся — связующее звено между театром и школой. Активисты пропагандируют театральное иск-во в своих школах: выпускают стенгазеты, посвящённые спектаклям и актёрам, организуют «уголки театра», обсуждения коллективно просмотренных спектаклей. В Центральном детском театре для актива школьников работает театральный лекторий, устраиваются встречи с деятелями иск-ва и драматургами. В 1958 создан Клуб искусств, в к-ром проводятся занятия по драматургии, режиссуре, а также по киноискусству, живописи, музыке. В клубе издаётся рукописный журнал «Мы любим театр».

Д. д. т. в своей работе со школьниками опирается на помощь пед. актива. Многие учителя участвуют в обсуждениях репертуарного плана театров, рекомендуют произведения для постановки, совместно с театрами организуют обсуждения спектаклей в школах. В помощь педагогам и школьникам пед. часть Д. д. т. готовит к обсуждению спектаклей спец. материалы, в к-рых раскрывается осн. тема пьесы, подчёркивается, на что в первую очередь необходимо обратить внимание, каковы особенности данного спектакля. Драматурги, актёры, режиссёры Д. д. т. выезжают в школы на конференции, диспуты, творческие вечера, помогают школьной художественной самодеятельности. Несколько раз в году Д. д. т. проводят совместно с органами нар. образования «День директора школы» — показ очередной премьеры и обсуждение проблем нравственного и эстетич. воспитания детей, а также «День открытых дверей» для пионерских театров и коллективов школьной самодеятельности, во время к-рого ребятам даются советы и разъяснения по репертуару и вопросам постановки спектаклей. Многие школы и Д. д. т. связывает крепкая дружба. Среди учителей немало энтузиастов, умело использующих театр в работе с детьми.

Подлинным смотром достижений Д. д. т. и проводимой ими художественно-пед. работы явились всесоюзные фестивали театрального иск-ва для детей в Москве. Уже 1-й фестиваль в 1940 выявил значительный творческий рост Д. д. т. В фестивале участвовали 52 театра, из них 17 завоевали почётное право показать свои спектакли в Москве (в т. ч. театры Москвы, Ленинграда, Свердловска, Грозного, Калинина, Новосибирска, Киева, Харькова, Тбилиси, Еревана, Баку, Минска). В 1957 во 2-м фестивале участвовали все Д. д. т. страны. Почётными дипломами были награждены театральные коллективы Москвы, Ленинграда, Саратова, Новосибирска, Киева, Минска, Тбилиси, Еревана, Риги (лат. и рус. труппы), Алма-Аты (казах. и рус. труппы). В 1962 на 3-м фестивале, проводившемся в ознаменование 40-летия пионерской организации им. В. И. Ленина, на сцене Кремлёвского театра выступили Д. д. т. Москвы, Ленинграда, Саратова, Новосибирска, Горького, Киева, Минска, Тбилиси, Баку, Еревана, Риги.

Знакомство детей с театральным иск-вом не ограничивается только спектаклями детских театров. Многие драматич. театры страны ставят спектакли специально для детей (см. *Театр для детей*).

Д. д. т. и театральные коллективы, создающие спектакли для детей, вносят большой вклад в дело коммунистич. воспитания подрастающего поколения.

При Всероссийском театральном об-ве в Москве работает Кабинет сов. театров для детей, к-рый организует просмотры и обсуждения спектаклей детских театров, проводит конференции и семинары по вопросам их творческой и пед. деятельности.

В последние годы Д. д. т. СССР посетили делегации работников иск-в Англии, Италии, Франции, США, Канады, Индии, Туниса, Мексики, Уругвая и др.

Опыт и репертуар сов. Д. д. т. широко используются за рубежом, особенно в социалистич. странах. Идея воспитательного театра для детей и юношества получила мировое распространение, хотя практически она осуществляется в различных странах по-разному и уровень развития Д. д. т. далеко не всюду одинаков.

Д. д. т. созданы в Болгарии, Венгрии, ГДР, Китае, Польше, Румынии, Чехословакии. Как и в СССР, Д. д. т. этих стран являются государственными, располагают хорошо оборудованными помещениями и профессиональными актёрскими труппами. Все театры получают значительную гос. дотацию. По своим организационным формам, характеру репертуара и методам массово-пед. работы со зрителями наиболее близки к системе сов. Д. д. т. «Театр дружбы» в Берлине, «Театр молодого поколения» в Дрездене, «Театр Молодой гвардии» в Галле, театры для детей и юношества в Лейпциге и Эрфурте. В Чехословакии наиболее последователен в своих позициях детского пионерского театра Театр им. И. Волькера, основанный в Праге ещё в 1936 режиссёром В. Адамеком (первоначально назывался «Пражский детский театр»). В деятельности остальных Д. д. т. Чехословакии с годами произошли нек-рые изменения: они расширили возрастные границы своей зрительской аудитории (от школьников до студентов). Таковы театр «Новая сцена» в Братиславе, Театр им. Ю. Фучика в Брно, Театр им. П. Безруча в Остраве и др. В Болгарии, Румынии и Венгрии театры, организованные первоначально как чисто детские, были затем реорганизованы в молодёжные (в Бухаресте, Будапеште) или слиты с ними («Народный театр для молодёжи» в Софии), но при этом систематич. постановки спектаклей для детей младшего и среднего школьного возраста остаются для них обязательными. Являясь по существу проф. коллективами, нек-рые из этих театров привлекают для исполнения детских ролей подростков. В Белграде Д. д. т. представляет собой юношеский любительский коллектив, напоминающий нар. ТЮЗы в СССР.

Возникновение Д. д. т. в социалистич. странах определило и рождение спец. драматургии для детей, поднимающей социальные, психологические и бытовые проблемы современности. Школьной тематике посвящены пьесы «Контрольная работа» Хедды Циннер (ГДР), «План» чеш. драматурга Саши Лихи, «Петкохвастун» Живки Клинковой (Болгария); о героях сопротивления и участии детей в борьбе с фашизмом рассказывают пьесы «Ночной поход» Э. Коралова и «Пастушок Калитко» И. Хаджимарчева и М. Величкова (Болгария), о юности Ш. Петёфи повествует венг. пьеса «Асодский студент» Й. Фюши; инсценировки сказок создали Ф. Павличек, Тамаш Терек, С. Лихи и мн. др. В детской драматургии широко используются сказочные и фольклорные сюжеты, историч. тематика, инсценировки произведений мировой лит-ры для детей и юношества. Нек-рые из этих пьес переведены на рус. язык и поставлены на сов. сцене, напр. «Ноль по поведению» В. Стоенеску и О. Савы (Румыния), «Тайное звено» Ласло Харша (Венгрия), «Выпускники» З. Скавронского (Польша), «Домик-пряник» М. Стеглика (Чехословакия), «Волшебный цветок» Жэнь Дэ-яо (Китай) и др. В репертуар входит национальная и мировая, в т. ч. и русская, классика, а также пьесы сов. авторов — С. Михалкова, Е. Шварца, А. Бруштейн, С. Маршака, Т. Габбе, В. Катаева, В. Розова и др. Обмен репертуаром и опытом пед. работы, дружественная переписка и личные контакты способствуют укреплению единства интересов и творческих позиций Д. д. т. во всех социалистич. странах.

В совершенно иных формах шло развитие Д. д. т. в странах капитализма. Первые опыты создания Д. д. т. были предприняты во Франции и Англии в 20-х гг. 20 в. (хотя были и более ранние попытки). Идеи театра для детей и юношества, рождённые, как и в России, передовой пед. мыслью, нашли активную поддержку со стороны крупных театральных деятелей Г. Бати и Л. Жуве (Франция), Дж. Аллена и С. Торндайк (Англия) и др. Но рождённые в этот период Д. д. т. (напр., «Театр Скарамуша», осн. в Париже писателем Ш. Вильдраком и Г. Паскар, быв. руководительницей 1-го Гос. театра для детей в Москве, или «Театр дядюшки Себастьяна», созданный видным деятелем франц. театра Л. Шансерелем) закрылись в связи с начавшейся 2-й мировой войной. В конце 40-х гг. количество Д. д. т. в Зап. Европе значительно возрастает. Усиление общественного интереса к Д. д. т. объясняется в первую очередь стремлением оградить юное поколение от вредного влияния низкопробных детективных кинофильмов и амер. комиксов, наводнивших Европу после войны. Общие позиции и принципы Д. д. т. на Западе более или менее едины. Они определяются пониманием воспитательного назначения театра, необходимостью учитывать психологические и возрастные особенности зрителей-детей и стремлением быть на уровне современного театрального иск-ва. Сходясь в этих требованиях с позициями сов. Д. д. т., театры капиталистич. стран руководствуются, однако, совершенно иной идеологией, по-другому ставят и решают конкретные задачи своего репертуара. В капиталистических странах детские театры, как правило, не получают денежной помощи от гос-ва. Лишь очень немногие из Д. д. т. располагают постоянными театральными помещениями. Отсюда возникли такие структурные и организационные формы Д. д. т., к-рые отличают их от системы театров для детей в странах социализма. Своим существованием Д. д. т. обязаны частной инициативе и в значительной мере находятся в руках любителей. Британская ассоциация детских театров, напр., объединяет 47 любительских коллективов и только 17 профессиональных. Любительские коллективы чаще всего состоят из школьных учителей или студентов и уч-ся драматич. школ, но есть и ряд чисто детских коллективов. В США свыше тысячи режиссёров привлечено к руководству любительскими Д. д. т., в к-рых играют обычно студенты колледжей (более чем в 200 ун-тах и колледжах читаются спец. курсы по дет. театру и драматизации в школе) или члены городских любительских объединений. Во Франции наиболее значительным считается «Театр Клерьер» — группа любителей, прошедших спец. подготовку не только как актёры, но и как инструкторы детского театра.

Большинство дет. театров, особенно в США и Англии, передвижные и свои спектакли они показывают непосредственно в школах или же в предоставляемых им городом театральных помещениях. Очень распространены представления на открытом воздухе. Работа ведётся преимущественно в каникулярное время. Проф. артистич. труппы также находятся в постоянных разъездах. Нью-Йоркская проф. компания передвижного театра для детей даёт спектакли по всей стране. Даже театры, имеющие постоянные площадки, напр. в ФРГ, играют у себя на месте лишь 2—3 раза в неделю, в остальные дни выезжая в близлежащие города и сёла.

В сер. 20 в. возникла ещё одна форма организации Д. д. т. Видные театральные деятели в содружестве с драматургами ставят спектакли для детей, приглашая на постановку актёров из разных театров (напр., итальянский «Театр для самого нежного возраста» под руководством Дж. Луонго). В Италии (Милан) существует и постоянная труппа, руководимая Энцо Ковалли. В ФРГ многие Д. д. т. (в Мюнхене, Бремене, Фрейбурге, Мангейме) являются как бы филиалами городских драматич. театров для взрослых, актёры к-рых сверх своего основного репертуара систематически играют спектакли для детей.

Д. д. т. Зап. Европы и Америки ориентируются преимущественно на аудиторию младшего и среднего школьного возраста. Репертуар их составляют инсценировки различных сказок и детских повестей, пьес историч. характера и произведений классич. драматургии в спец. адаптации. Особенно популярен приключенческий жанр. Нередко ставятся пьесы религиозного содержания (на библейские и евангельские сюжеты). В подавляющем большинстве пьесы для детей невысокого лит. качества. Но есть и исключения вроде завоевавшей мировую известность пьесы англ. драматурга Дж. М. Барри «Питер Пэн», широко идущих в Европе пьес нем. писателя Э. Кестнера, норвежца Т. Эгнера, серии пьес «Театра Бонавентуры» итал. режиссёра, актёра и драматурга С. Труфано.

Дет. театры капиталистич. стран работают в различных жанрах, ставя спец. муз. спектакли или танцевальные, эстрадные и концертные программы. Музыка, песни и танцы во многих странах считаются почти обязательными элементами детских спектаклей, чаще всего носящих чисто развлекательный характер. Существуют специальные общественные организации, способствующие развитию дет. театра: Национальный комитет детских театров в США (при Ассоциации воспитательных театров, осн. в 1937); Комитет театра для юношества (существует с 1937) и Комиссия по воспитательному театру (с 1951) во Франции; Британская ассоциация детских театров (с 1960); Центр школьной драматич. деятельности и Генеральная дирекция школ в Финляндии; Об-ва друзей юношеского театра в ФРГ и т. п. Многие из этих организаций имеют свои постоянные печатные органы, выпускают информационные бюллетени, периодически собирают конференции деятелей дет. театров, печатают аннотированные списки пьес и т. д. В США дет. театры получают от местных общественных организаций и денежные субсидии из средств, собираемых в виде членских взносов и частных пожертвований.

Проблемы дальнейшего развития детского театра во всех странах мира включены в круг вопросов, к-рые разрабатывает Международный ин-т театра, входящий в систему ЮНЕСКО.

Лит.: Бруштейн А. Я., Советский театр для детей, в сб.: Советский театр. К тридцатилетию Советского государства, М., 1947; Любимова В., Драматургия для детей, «Театр», 1949, № 12; Театр для детей, Сб. ст., М., 1955; Апраксина О. А., Очерки по истории художественного воспитания в советской школе, М., 1956; Литвинович Н., Театр и дети, «Семья и школа», 1957, № 2; В помощь школе. Метод. материалы учителю ..., Л., 1957; Завельская С., Театр и дети, «Народное образование», 1958, № 10; Осипова Т., Театр и школа, «Народное образование», 1958, № 9; Театр и школа, [Сб.], вып. 1—3, М., 1957—61; Сегодня и завтра театра для детей, М., 1959; Михалков С. [В.], Детям — современный театр, «Театральная жизнь», 1961, № 2; Сац Н., Дети приходят в театр, М., 1961; Шпет Л. [Г.], Воспитательные задачи и воспитательские предрассудки, «Театр», 1961, № 6; Любинский И. Л., Театр и дети, М., 1962.

Н. А. Путинцев, Л. Г. Шпет. Москва.

ДЕТСКИЙ КЛУБ при домоуправлении — проводит воспитательную работу с детьми по месту их жительства, помогает школьникам интересно и разумно проводить свой досуг (см. *Досуг детей*). Работа Д. к. строится на основе широкого развития инициати-

вы, активности и самодеятельности уч-ся, с учётом их возраста, знаний и интересов. В Д. к. школьники могут подготовить уроки, получить консультации учителей. Д. к. организуют кружки, экскурсии, просмотры и обсуждения кинофильмов, спектаклей, телепередач, проводят *выставки детского творчества*, в распоряжении малышей — детские игры и книги. В дни каникул Д. к. устраивают загородные прогулки для младших школьников, а старшеклассники совершают туристские походы (см. *Туризм*). Над Д. к. шефствуют пионерские и комсомольские организации школ, предприятий и учреждений. Шефы участвуют в оборудовании Д. к., подбирают руководителей кружков. *Внешкольные учреждения* осуществляют инструктивно-методич. руководство. Д. к. устраивают выездные концерты, спектакли. Работают Д. к. на обществ. началах, ими руководят советы клубов, состоящие из представителей шефов, родителей, пенсионеров-общественников и актива уч-ся, помещения предоставляют домоуправления, ЖЭКи (обычно это красные уголки). Деятельность Д. к. в масштабе города, района объединяется школьными комиссиями при исполкомах местных Советов.

ДЕ́ТСКИЙ ПРИЮ́Т — см. *Приют детский*.

ДЕ́ТСКИЙ САД — учреждение для общественного воспитания детей *дошкольного возраста*.

Д. с. как тип учреждений существует под тем или другим названием в разных странах и является обычно первым звеном в общей системе нар. образования (см. *Дошкольные учреждения*).

Впервые детское учреждение типа Д. с., т. н. школа для малышей, было организовано в 1802 в Нью-Ланарке (Шотландия) социалистом-утопистом Р. *Оуэном*. Название «Д. с.» было дано Ф. *Фребелем* дошкольному учреждению в Германии в 1837. В связи с вовлечением женщин в фабричное производство и всё более широким распространением идей общественного воспитания в дошкольном возрасте в ряде стран организуются Д. с., материнские школы, школы для малышей и т. д.; начинается теоретическая разработка вопросов общественного воспитания детей дошкольного возраста (см. *Дошкольная педагогика*).

В России первые Д. с. были открыты в 60-х гг. 19 в. В 1914 их насчитывалось 150 на 4000 детей.

В сов. гос-ве с первых дней его существования обеспечивалось создание Д. с. как массовых учреждений общественного воспитания детей. Декретом от 5 июня 1918, подписанным В. И. Лениным, все учреждения дошкольного воспитания переданы в ведение Наркомпроса и включены в систему нар. образования.

Для Д. с. выделялись лучшие помещения, переоборудовались барские особняки, а впоследствии строились новые здания. В. И. Ленин называл сов. Д. с. «ростками коммунизма», указывая на их важную роль в раскрепощении женщины. В статье «Великий почин» он писал: «Общественные столовые, ясли, детские сады — вот образчики этих ростков, вот те простые, будничные, ничего пышного, велеречивого, торжественного не предполагающие средства; которые на деле способны освободить женщину, на деле способны уменьшить и уничтожить ее неравенство с мужчиной, по ее роли в общественном производстве и в общественной жизни» (Соч., т. 29, с. 396).

Сеть Д. с. росла вместе с развитием промышленности и с. х-ва, по мере всё большего вовлечения женщин в производство. В создании Д. с. активное участие принимала общественность. Коммунистич. партия и Сов. правительство проявляли и проявляют постоянную заботу о развитии сети дошкольных учреждений.

Д. с. принимают детей по желанию их родителей. Задача Д. с.: дать женщинам возможность принять участие в производительном труде и общественно-политич.

жизни; оказать помощь семье в воспитании детей. Общественное воспитание детей в Д. с.— составная часть *коммунистического воспитания*. Для аномальных детей имеются спец. Д. с. (см. *Дошкольные учреждения* для аномальных детей).

В условиях своеобразного уклада жизни в Д. с., построенного по принципу рационального режима и чередования детской деятельности (разнообразных игр, занятий, развлечений, элементарного труда), осуществляется физическое, умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание детей в соответствии с их возрастными особенностями. Забота о здоровье и правильном физич. развитии—одна из важнейших задач Д. с. Её решение обеспечивается правильным режимом жизни, рациональным питанием, закаливанием детского организма, профилактич. мероприятиями, гимнастич. упражнениями, мед. надзором.

В Д. с. дети в возрасте до 3 лет находятся на попечении сестёр-воспитательниц (лица со спец. мед. образованием); детей с 3 до 7 лет воспитывают педагоги со спец. пед. образованием (см. *Воспитатель*). Возглавляет Д. с. заведующая, имеющая высшее или среднее пед. образование и стаж воспитательной работы.

Каждый Д. с. тесно связан с семьями детей. Воспитатели ведут пропаганду пед. знаний среди родителей.

Д. с. открываются на средства местных Советов депутатов трудящихся и на средства предприятий, ведомств, колхозов. С 1959 открываются Д. с. двух типов: для детей с 3 до 7 лет и для детей с 2 месяцев до 7 лет (см. *Ясли-сад детские*). Детей объединяют в группы по 20—25 человек по возрастному принципу: 1-я группа раннего возраста — дети до года, 2-я группа раннего возраста — дети второго года жизни; 1-я младшая группа — дети третьего года; 2-я младшая группа — дети четвёртого года; средняя группа — дети пятого года; старшая группа — дети шестого года; подготовительная к школе группа — дети седьмого года. В случае необходимости организуются параллельные группы.

Приём детей в Д. с. производится осенью после организованной передачи семилетних детей в школу; на свободные места детей принимают в течение всего года.

Дети в Д. с. находятся по 9 или 12 часов в день; для детей, родители к-рых работают по сменам или работа к-рых связана с отъездами, имеются интернатные Д. с., откуда детей берут домой только на выходной день. Дети собираются в Д. с. с 8 до 9 часов утра. Этот час они проводят в играх, разговорах друг с другом, с воспитателями, рассматривают картинки в книжках, поливают комнатные цветы, кормят обитателей уголка живой природы и т. п. Затем под руководством воспитателя дети проделывают утреннюю гимнастику, моют руки и завтракают. После завтрака воспитатель проводит занятия (с детьми 3—4 лет — одно занятие продолжительностью 10—15 мин., с детьми 5—6 лет — два занятия по 20—30 мин. с небольшим перерывом). На занятиях дети рисуют, лепят, заучивают стихи, слушают чтение книг и рассказы воспитателя, учатся считать, рассказывать, петь, танцевать, слушать музыку.

У детей постепенно формируются элементарные навыки уч. деятельности: умение слушать и понимать объяснения воспитателя, действовать согласно его указаниям, доводить работу до конца и т. п. Такие навыки вырабатываются и во время экскурсий в парк, к реке, в лес, по улицам города и т. д. На экскурсиях детей приучают наблюдать природу, воспитывают любовь к природе, к труду людей. Время после занятий дети проводят на воздухе: играют, работают на грядках и т. п. В 12 часов — обед, а затем 1,5—2 часа — сон. После сна дети играют самостоятельно или, по их желанию, воспитатель организует игры, показывает диафильмы, читает книги, проигрывает грампластинки

и т. п. После полдника или ужина до ухода домой дети гуляют на воздухе. Для прогулок и игр на воздухе при Д. с. отводится участок с зелёными насаждениями, беседками, верандами, площадка с физкультурным оборудованием (сооружения для лазания, прыгания, игр с мячом, качели, карусели и т. п.). За каждой группой закрепляется определённая территория. Во многих Д. с. каждая группа на своей территории имеет 1—2 грядки, где дети соответственно своим силам с помощью воспитателя выращивают скороспелые овощи. Это расширяет знания, прививает трудовые навыки. Особенно благоприятные возможности для такой работы и для знакомства и общения с природой городских детей создаются, когда Д. с. выезжают на летние месяцы за город.

В режиме Д. с. много времени отводится разнообразным играм, в т. ч. дидактическим — на развитие речи, слуха, счёта, на распознавание цвета, формы и т. д. (см. *Игра*, *Игры детские*).

Зимой многие Д. с. проводят «праздник зимы» с играми, катанием на санках с гор, на коньках и лыжах и т. п. Летний праздник — проводы старших детей в школу. Весёлыми утренниками отмечаются революционные праздники и памятные даты, встреча нового года, дни рождения детей.

Содержание воспитательной работы в Д. с. предусмотрено гос. «Программой воспитания в детском саду». Программа определяет объём знаний об окружающей жизни, требования к развитию речи детей, объём знаний по счёту, содержание обучения рисованию, лепке, аппликации, пению, пляскам. Программа воспитания обязательна для Д. с. всех типов. Воспитание и обучение ведётся на родном языке детей. Всей системой своей работы Д. с. готовит детей к школе.

Организация работы Д. с. (независимо от ведомственной принадлежности и месторасположения) строится на основе руководящих документов, разрабатываемых мин-вами просвещения: «Устав детского сада», «Типовые штаты административного, педагогического и обслуживающего персонала детского сада», «Временное положение о дошкольном детском учреждении ясли-сад», «Список типового оборудования детских садов», «Санитарные правила для детских садов», «Правила внутреннего распорядка для работников детских садов».

Мин-ва просвещения и их органы на местах руководят работой всех Д. с.; отделы нар. образования назначают заведующих и воспитателей, контролируют деятельность их, организуют методич. работу среди педагогов, занимаются повышением квалификации дошкольных работников, распространяют опыт передовых пед. коллективов, представляют лучших педагогов к награждению значком «Отличник народного просвещения».

Мин-вами просвещения выпускаются наглядные пособия для Д. с. (картины, альбомы, диафильмы, кинофильмы), методич. лит-ра, различные сборники и справочники для дошкольных работников; массовыми тиражами издаются иллюстрированные произведения классиков, современных детских писателей, а также спец. «Библиотечка детского сада».

На 1 янв. 1962 в СССР было 48 500 Д. с. с 3,62 млн. детей. В Программе КПСС поставлена задача дальнейшего расширения сети Д. с. с тем, чтобы полностью удовлетворить потребности трудящихся в общественном воспитании детей дошкольного возраста.

В социалистич. странах дошкольные учреждения входят в систему нар. образования как её первое звено и содержатся за счёт гос-ва. Сеть дошкольных учреждений растёт с каждым днём. Дети проводят в Д. с. 8—9 часов, их воспитывают и обучают специалисты-педагоги по общей для всех Д. с. программе.

В капиталистич. странах Д. с. существуют гл. обр. на частные средства, на средства церкви, общественных организаций. В США имеются дошкольные учреждения, создаваемые родителями на кооперативных началах. Некоторые деятели дошкольного воспитания на Западе пытаются найти в дошкольных учреждениях средство оградить детей от противоречий социальной жизни. Задачи, содержание и средства воспитания, а также организационная структура Д. с. различны не только в разных странах, но и внутри одной страны. Одни Д. с. ставят на первое место заботу об удовлетворении материальных потребностей детей, другие считают, что они должны облегчить детям будущее обучение в школе, третьи во главу угла ставят развитие личности ребёнка, церковные организации через Д. с. внедряют основы религии. Содержание программы Д. с. чаще всего зависит от пед. взглядов персонала, от того, какая концепция развития ребёнка составляет основу их пед. теории и практики. Общепризнанно, что в дошкольных учреждениях должны работать лица со спец. пед. образованием, но далеко не во всех странах есть уч. заведения для их подготовки. (Сведения о количестве Д. с. в зарубежных странах см. в статьях об этих странах).

Лит.: Детский сад. Книга для заведующих, М., 1961; Программа воспитания в детском саду, М., 1962; Дошкольное воспитание. Библиографич. справочник, М., 1962; О проблемах дошкольного воспитания, М., 1962; A l m y M., L'éducation préscolaire, [P., 1960]. *О. И. Соловьёва.* Москва.

«ДЕ́ТСКИЙ САД» — 1) педагогический журнал для воспитателей. Выходил в С.-Петербурге в 1866—68, один раз в месяц (в 1866 — с апреля — 9 номеров). Первый рус. журнал по дошкольному воспитанию в дет. садах и семьях. Редактор А. С. *Симонович*. В журнале пропагандировалась система *Фребеля*, печатались статьи по вопросам воспитания, рассказы для чтения детям, давались советы по организации подвижных игр и пр. 2) Педагогический журнал для родителей, наставников и воспитательниц. Выходил в С.-Петербурге в 1869—76, один раз в месяц. Содержал статьи по общим вопросам воспитания, о различных пед. системах, о теориях воспитания; давал советы по проведению уроков по разным предметам в нач. школе; печатал пед. рассказы, повести; рекомендовал игры для детей. В приложении печатались статьи для чтения детям; по преимуществу естественноисторич. содержания. В числе сотрудников были: Е. Н. *Конради*, А. С. Симонович, М. К. Цебрикова и др. С 1877 вместо «Д. с.» стал выходить журн. *«Воспитание и обучение»*.

ДЕ́ТСКИЙ ТЕА́ТР — внешкольное воспитательное учреждение, осуществляющее воспитание детей средствами театрального искусства. Различают: профессиональные драматич. театры, профессиональные кукольные (см. *Кукольный театр*), народные любительские, детские самодеятельные (см. *Самодеятельный детский театр*). Кроме того, спец. спектакли для детей ставят драматические, музыкальные, эстрадные и другие театры (см. *Театр* для детей). Спектакли и инсценировки для уч-ся ставят также школьные драматич. кружки (см. *Драматический кружок* в школе). Наиболее широкое распространение имеют профессиональные драматич. Д. т., или театры юного зрителя (ТЮЗы). (См. *Детский драматический театр*).

«ДЕ́ТСКИЙ ТРУД И ОТДЫХ» — общество, организованное в Москве группой передовых педагогов во главе с С. Т. *Шацким* по Уставу 14 февраля 1909 вместо закрытого царским правительством общества *«Сетлемент»*. Проводило культурно-воспитательную работу среди детей и подростков из семей рабочих и городской бедноты. В основу работы были положены дет. труд общеобразовательного характера, организация дружного дет. коллектива, развитие творческих способностей детей и укрепление их здоровья. Общество раз-

вивало и углубляло деятельность созданных «Сетлементом» дет. сада, клубов и экспериментальной нач. школы. В 1911 была открыта (в Калужской губ.) детская летняя трудовая колония «*Бодрая жизнь*» для детей и подростков, посещавших зимой клубы. Активное участие в работе дет. учреждений под руководством Шацкого принимали: А. У. *Зеленко*, Н. О. *Массалитинова*, А. А. Фортунатов, Е. Я. Фортунатова, В. Н. Шацкая, Л. К. *Шлегер* и др. Работая с детьми, педагоги изучали их возрастные особенности и исследовали закономерности пед. процесса. С 1914—15 педагоги — члены «Д. т. и о.» участвовали в подготовке работников по дошкольному и внешкольному воспитанию детей в постоянных комиссиях при Союзе обществ. попечения об уч-ся детях Москвы и на пед. курсах при нар. уи-те Шанявского. За отсутствием средств общество могло охватить небольшое число детей (напр., в 1912 всего 300 детей). После Вел. Окт. социалистич. революции учреждения общества и их сотрудники вошли в состав Первой опытной станции по нар. образованию при Наркомпросе РСФСР, организованной по Положению от 12 мая 1919 по инициативе Шацкого.

ДЕ́ТСКИЙ УГОЛО́К в семье. Детям необходим уголок, где они могут хранить свои игрушки, книги, играть и заниматься. Для сохранения здоровья и нормального зрения детей особенно важно дневное освещение, поэтому для уголка нужно отвести место поближе к окнам. Оборудование уголка зависит от возраста детей.

Уголок дошкольника оборудуется столиком, несколькими стульчиками (в т. ч. 2—3 запасных), небольшим шкафом или этажеркой. Все эти предметы должны соответствовать росту детей, чтобы всегда сохранялось нормальное положение туловища, головы и рук и чтобы дети свободно могли доставать нужные им игрушки. Если площадь уголка небольшая, то лучше приобрести складной или откидной столик, а игрушки и книжки хранить на подвесной полке или в шкафчике. Стол для игр и занятий должен быть прямоугольный, т. к., занимаясь за круглым столом, дети постоянно прижимают грудную клетку к крышке стола, а при рисовании и лепке локти у них находятся на весу, что утомительно и мешает выработке правильных навыков. Стол не надо ничем покрывать, т. к. это стесняет движения ребёнка. Если ребёнок ест за этим столом, то во время еды надо класть салфетку или клеёнку.

Для занятий детям (5—6 лет) могут понадобиться ножницы, иголки, перочинный ножик (эти вещи не следует оставлять в уголке дошкольника; взрослые должны давать детям по мере надобности и следить за тем, как дети ими пользуются). В уголке ребёнка желательно повесить пониже лампу с красивым абажуром (к-рый можно мыть или протирать влажной тряпкой), чтобы ребёнок мог заниматься. Для детей полезнее рассеянный свет, поэтому наиболее пригодны для Д. у. матовый абажур, матовые лампы.

Маленькие дети часто играют прямо на полу, поэтому в уголке ребёнка целесообразно постелить небольшой коврик, дорожку или циновку. Всё это должно быть всегда чистым. Для развития у детей художественного вкуса в Д. у. можно повесить хорошо выполненные цветные репродукции. По содержанию это могут быть сценки из детской жизни, пейзажи, натюрморты, изображения животных.

Детям необходимо прививать любовь и интерес к природе, умение видеть её красоту. Это поможет развить у ребёнка наблюдательность, воспитать хороший вкус, выработать трудовые навыки. В уголке ребёнка желательно поместить растения, *аквариум* с рыбками, клетку с птичкой — всё это можно расположить на подоконнике. Растения — лучше всего цветущие и неприхотливые, за к-рыми дети смогут ухаживать сами.

Вначале взрослые показывают и объясняют детям способ ухода, а впоследствии детям (5—6 лет) можно целиком поручить уход за комнатными растениями и животными.

Дети играют в своём уголке, но, когда это не мешает взрослым, надо позволять им играть и за пределами уголка.

Дети должны научиться беречь вещи, соблюдать порядок в своём уголке. Пока они малы (2—3 года), уборка делается с помощью взрослых, а когда станут постарше и самостоятельнее, они сами следят за порядком в своём уголке. Время от времени взрослые вместе с детьми производят генеральную уборку: тщательно моют нек-рые игрушки (пластмассовые, фарфоровые), стирают кукольную одежду, вытирают пыль. Постепенно дети привыкают делать это сами. Их приучают выполнять и несложную работу: подклеивать картинки, коробки для настольных игр, зашивать кукольное платье, ремонтировать игрушки и т. п. Если детям показать, как это делается, они быстро приобретут элементарные навыки ухода за вещами.

Уголок детей младшего школьного возраста имеет много общего с уголком дошкольника. Детям в этом возрасте также нужно место для игр и хранения игрушек. Но т. к. они уже учатся, много читают, то уголок должен быть приспособлен не только для игр, но и для занятий. Поэтому для детей школьного возраста желательно приобрести небольшой письменный стол с ящиками, где они могут хранить тетради и другие школьные принадлежности. Если в семье несколько младших школьников, то они занимаются по очереди или к общему столу приделывается откидная доска. Письменный (или простой рабочий) стол должен стоять поближе к окну так, чтобы свет падал прямо или с левой стороны. Стол можно покрыть настольной бумагой светлых, спокойных тонов. Если стол слишком высок, то ребёнку под ноги надо поставить небольшой ящичек или скамеечку, чтобы положение тела при письме было правильным. Надо строго следить за тем, чтобы ребёнок сидел не сутулясь, не нагибая низко голову: неправильная поза ребёнка является причиной возникновения близорукости, искривлений позвоночника и грудной клетки (см. *Осанка*).

Рабочее место ребёнка должно быть хорошо освещено. Рекомендуется на стол поставить настольную лампу с абажуром спокойного тона. Свет лампы должен падать слева. На столе во время занятий не должно быть лишних предметов, чтобы внимание детей не рассеивалось. Для занятий необходимы: небольшая чернильница с подставкой для ручки, бокал для карандашей, подставка для книг. Чернильницу школьник ставит ближе к правой руке, чтобы случайно не смазать написанного. Школьникам часто приходится списывать с книги тексты, задачи, примеры. Чтобы лучше был виден текст, хорошо пользоваться спец. подставкой, к-рую легко сделать из картона или фанеры с таким расчётом, чтобы подставка была наклонена под углом в 45° к поверхности стола. Такую подставку можно использовать и при чтении. Очень важно, чтобы на столе перед школьником находились наглядные пособия (образцы письма, заглавных и строчных букв, таблица умножения, таблица мер, географич. карты и др.), что способствует лучшему усвоению уч. материала. Конечно, эти пособия постепенно должны заменяться новыми. В уголке школьника хорошо повесить и календарь.

Школьник должен сам убирать свой стол: менять бумагу, следить, чтобы на столе не было лишних вещей. Тетради, книги, портфель и прочие принадлежности хранятся в отведённом для них месте: в ящиках стола, на этажерке или в шкафчике.

Характерным для детей этого возраста является желание самим что-то смастерить. Хорошо школьнику дать бумагу, гвозди, лоскут, нитки, клей и т. п. Всё это надо хранить в закрытом ящике или на полке. Для детей 8—10 лет желательно приобрести школьный набор столярных инструментов (молоток, лучковую пилу или ножовку, клещи, коловорот и т. д.). Для столярных работ дети используют небольшой верстак, а при отсутствии его — табуретку.

Детская комната. Если семья может предоставить детям отдельную комнату, то для этого надо выделить наиболее светлую, сухую, тёплую комнату, желательно на солнечной стороне. Пол в детской комнате лучше всего покрыть линолеумом. Для игр детей младшего возраста можно постелить на полу небольшой коврик, а еще лучше цветную циновку. Стены комнаты окрашиваются клеевой краской светлых тонов. Не очень высоко вешается несколько художественно выполненных рисунков, а также репродукций картин. Для украшения можно использовать и художественные изделия: вышивки, статуэтки. Всё это — в небольшом количестве, чтобы не было пестроты и нагромождения. В комнате выделяется место для игр и занятий, здесь должен быть гардероб для хранения белья и одежды. Старшие дети сами поддерживают в нём порядок и производят простейшую починку белья и одежды.

Детская комната служит и спальней. В ней стоят детские кровати. Если комната небольшая по площади, то старший из детей может спать на раскладной кровати. С 6—7 лет дети самостоятельно должны стелить постели.

Обувь желательно держать в отдельной тумбочке или ящике. Вешалку для пальто по возможности помещают в передней, а для полотенец — в ванной комнате; прибиваются вешалки на уровне роста детей, чтобы они сами могли доставать полотенце, пальто.

Лит.: Скаткин Л. Н., Учение детей и обязанности родителей, 2 изд., М., 1954; его же, Уголок школьника в семье, «Семья и школа», 1953, № 8; Маркова Т. А., Трудовое воспитание дошкольника в семье, М., 1956; её же, Подготовка детей к школе в семье, М., 1956; Махова К. В., О воспитании в семье, 2 изд., М., 1952.

Е. И. Радина. Москва.

ДЕ́ТСКОЕ РЕЧНО́Е ПАРОХО́ДСТВО — внешкольное учреждение, находящееся в ведении отдела учебных заведений управления речного пароходства Министерства речного флота РСФСР. Д. р. п. является учебно-производственным предприятием, оказывает помощь школе в учебно-воспитательной работе, способствует развитию технич. творчества и профессиональной ориентации уч-ся.

Д. р. п. организует для уч-ся при дворцах и домах пионеров и школьников и школах кружки юных водников, проводит соревнования по плаванию, гребле, моделизму, устраивает выставки дет. технич. творчества и т. д.

Д. р. п. возглавляет начальник пароходства (из числа специалистов речного транспорта, имеющих опыт пед. работы). При начальнике Д. р. п. имеется два совещательных органа—учебно-производственный совет, в к-рый входят инструкторы-руководители кружков, капитаны и механики уч. судов, педагоги, представители общественности и совет юных водников — орган детского самоуправления, избираемый на общем собрании членов кружков Д. р. п.

В СССР создано два Д. р. п.—при Московском речном пароходстве (1957) и Горьковском (1958). Д. р. п. имеют в своём составе уч. теплоходы, причалы, дебаркадеры, шлюпки, мастерские, уч. кабинеты, оснащённые новейшим оборудованием, для теоретич. и практич. занятий в кружках. Кроме того, при нек-рых пароходствах имеются кружки и станции юных водников.

В кружках юных водников на Д. р. п. занимается ок. 1 тыс. детей. Кружки комплектуются из уч-ся 5—8-х классов. Руководят кружками штатные инструкторы-выками работы с детьми. Занятия в кружках проводятся по программам, утверждённым отделом уч. заведений Мин-ва речного флота. Теоретич. занятия в кружках сочетаются с навигационной практикой на судах. В кружках юные водники знакомятся с достижениями науки и техники в области водного транспорта, закрепляют свои знания по физике, математике, черчению и др. Программа занятий в кружках рассчитана на 2—3 года. Во время летних каникул кружковцы объединяются в единые экипажи судов, включающие все речные профессии, совершают на судах экскурсии и дальние 2—3-недельные плавания, участвуют в различных спортивных соревнованиях и т. д.

Уч-ся, прошедшие курс обучения в кружках Д. р. п., при прочих равных условиях, зачисляются в речные уч-ща и техникумы в первую очередь.

Опыт работы Д. р. п. освещается на страницах газеты «Водный транспорт».

ДЕ́ТСКОЕ ЧТЕ́НИЕ — см. *Чтение детское.*

«ДЕ́ТСКОЕ ЧТЕ́НИЕ» — иллюстрированный журнал для семьи и школы. Выходил с 1869 по 1918 (в этом году вышло всего 3 номера) ежемесячно. В мае 1906 был переименован и стал называться «Юная Россия». Издавался первоначально в С.-Петербурге, а с декабря 1894 — в Москве. Редактировался в разное время известными рус. педагогами: А. Н. *Острогорским*, В. П. *Острогорским*, Д. Д. *Семёновым*, Д. И. *Тихомировым*, Е. Н. Тихомировой и др.

В журнале печатались художественные произведения, биографии выдающихся людей, научно-популярные статьи; значительное место было отведено вопросам воспитания. В «Д. ч.» сотрудничали Д. Н. Мамин-Сибиряк, К. М. Станюкович, И. А. Бунин, А. П. Чехов, А. С. Серафимович, Н. Д. Телешов, Т. Л. Щепкина-Куперник и др.

Журнал был очень распространённым и популярным. По свидетельству Н. К. Крупской, его с интересом в детстве читал В. И. Ленин.

К журналу давались приложения: «Педагогический листок» (для нар. учителей и воспитателей), произведения русских и иностранных классиков, популярные книги по истории и географии, репродукции картин.

«ДЕ́ТСКОЕ ЧТЕ́НИЕ ДЛЯ СЕ́РДЦА И РАЗУМА» — первый детский журнал в России; основан Н. И. *Новиковым*. Издавался с 1785 по 1789 в Москве. Этот журнал был продолжением «Прибавлений к Московским ведомостям», издававшимся в 1783—84. В журнале печатались нравоучительные и познавательные рассказы, басни, пьесы и т. д. Новиков сознательно стремился писать лёгким, доступным для детей языком; старался привить интерес к познанию окружающего мира, уважение к людям труда. Но основная цель журнала — способствовать формированию у детей правдивости, честности, искренности и чуткости. С 1887, когда началось преследование Новикова царским правительством, осн. роль в журнале стали играть Н. М. Карамзин и А. А. Петров. Характер журнала изменился: вместо оригинальных рассказов, сказок, былей и т. п. стали печататься в основном переводные сентиментальные повести; он стал менее демократичным. В целом «Д. ч. д. с. и р.» был передовым журналом для своего времени. В 18 и в нач. 19 вв. он неоднократно переиздавался.

ДЕФЕКТОЛО́ГИИ ИНСТИТУ́Т — научно-исследовательское учреждение, изучающее особенности развития *аномальных детей*, пути и средства преодоления аномальности развития, коррекции и компенсации физических и психических недостатков и разрабатывающее систему воспитания, образования, обучения и вклю-

чения в производительную деятельность лиц с физическими и психическими недостатками. Основан в 1920 в Москве после 1-го съезда по борьбе с дет. дефективностью. Претерпев ряд организационных преобразований, с 1943 получил название Н.-и. ин-та дефектологии, в 1944 вошёл в состав Академии педагогических наук РСФСР. В Д. и. работают представители различных областей науч. знаний — педагоги, методисты, психологи, врачи, физиологи, инженеры. В числе имеющихся н.-и. лабораторий: педагогические — сурдопедагогики, тифлопедагогики, логопедии и др.; психологические — психологии глухонемых, умственно отсталых и т. д.; клинико-физиологические — клинич., патофизиологич. изучения детей, медико-пед. консультация; технические — тифлотехнические, электротехнические и др.

Все пед. исследования осуществляются в тесной связи с клинич., психологич. и физиологич. изучением уч-ся спец. школ в целях углубления естественнонаучных основ воспитания, обучения и компенсации дефектов психич. и физич. развития. Для проведения экспериментальных исследований при Д. и. имеются базовые дет. учреждения: школа для глухих, логопедич. школа-клиника, с.-х. вспомогательная школа, диагностич. классы, классы слепоглухонемых и др. К осн. проблемам н.-и. работы Д. и. относятся: система воспитания аномальных детей, структура спец. учреждений, вопросы теории обучения, трудового и проф.-технич. обучения аномальных детей, естественнонаучного обоснования проблем дефектологии. Много внимания уделяет Д. и. разработке методов изучения аномальных детей и принципов отбора детей в спец. учреждения.

ДЕФЕКТОЛОГИ́ЧЕСКОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ — профессиональная подготовка педагогов для работы с аномальными детьми в различных типах специальных учреждений (школы для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, вспомогательные школы, логопедические школы и пункты, специальные дошкольные учреждения и др.).

В дореволюционной России воспитание и обучение *аномальных детей* не включалось в гос. систему образования. Подготовка учителей велась путём практич. стажирования. Создавались лишь краткосрочные курсы для работающих с аномальными детьми (курсы при Петербургском училище для глухонемых под руководством А. Ф. *Остроградского*, курсы при Петербургском психоневрологич. ин-те под руководством Л. Г. Оршанского и др.). После Вел. Окт. социалистич. революции создана гос. система подготовки учителей-дефектологов. Уже в 1918 в Петрограде были открыты краткосрочные курсы учителей вспомогательных школ под руководством проф. А. С. Грибоедова. В этом же году в Петрограде при Ин-те дошкольного воспитания открылся первый ф-т детской дефективности. Этот ф-т был в 1920 преобразован в Ин-т социального воспитания нормального и дефективного ребёнка. В дальнейшем ин-т был реорганизован в дефектологич. ф-т Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена. В Москве в 1919 были открыты годичные курсы по подготовке учителей-дефектологов при Медико-пед. станции Наркомпроса под руководством В. П. *Кащенко*. В 1920 в Москве при Наркомпросе и Наркомздраве открылись ин-ты по подготовке дефектологов. В 1923 они были объединены в один ин-т, к-рый в 1925 году вошёл во 2-й МГУ как дефектологич. отделение при пед. ф-те. В дальнейшем это отделение стало самостоятельным дефектологич. ф-том Московского пед. ин-та им. В. И. Ленина. В 1938 этот ф-т был преобразован в Моск. пед. дефектологич. ин-т, возглавлявшийся И. И. *Данюшевским*. В 1942 ин-т вновь реорганизован в дефектологич. ф-т Московского пед. ин-та им. В. И. Ленина.

Система подготовки учителей-дефектологов и содержание высшего Д. о. в СССР изменялись с развитием спец. школы для аномальных детей и состоянием дефектологич. науки и пед. образования. Сначала учителя-дефектологи имели общую дефектологич. подготовку без специализации в к.-л. области дефектологии. Возрастающие требования к квалификации учителя-дефектолога, развитие теории и практики воспитания и обучения аномальных детей вызвали необходимость более узкой специализации (в области сурдо-, тифло-, олигофрено-педагогики, логопедии). Одновременно шёл процесс всё большей специализации в преподавании уч. предметов.

В связи с тем, что сеть спец. школ в 30-е гг. не была еще достаточно развита, вследствие несовершенства науч. исследований в области дефектологии, учителю-дефектологу давали вторую специальность — преподавателя того или другого уч. предмета массовой школы. Начиная с 1959 дефектологич. ф-ты отказались от подготовки дефектологов со вторым профилем, усилилась подготовка, необходимая для работы в нач. классах спец. школ и для воспитательной работы.

Сложились следующие проф. профили учителей-дефектологов: учитель и логопед *вспомогательной школы*, к-рый может преподавать все предметы во всех классах вспомогательной школы и вести в этой школе логопедич. работу; учитель школ для детей глухих и слабослышащих, к-рый может преподавать все предметы в *школе для глухих* и нач. классах *школы для слабослышащих и позднооглохших*, а также один из предметов (рус. язык и лит-ра, математика) в средних и старших классах школ для слабослышащих; учитель школ для детей слепых и слабовидящих, к-рый может преподавать все предметы в *школе для слепых* и нач. классах *школы для слабовидящих*, а также один из предметов (рус. язык и лит-ра, математика) в средних и старших классах школ для слабовидящих; учитель-логопед массовых школ, школ для детей с тяжёлыми нарушениями речи, дошкольных и мед. учреждений.

На дефектологич. ф-тах установлен 4-летний срок обучения. Специализация студента в той или другой области дефектологии определяется с 1-го курса.

Подготовка учителей-дефектологов ведётся на базе развития общепедагогической культуры студентов, поскольку дефектология является ответвлением педагогики на определённом этапе её развития. Поэтому все студенты-дефектологи, помимо предметов общественно-политич. цикла, слушают курсы общей психологии, общей педагогики и истории педагогики.

Дефектолог не может успешно вести работу по воспитанию, обучению и коррекции недостатков развития аномального ребёнка, не зная сущности и природы того или другого дефекта, поэтому важную роль в подготовке учителя-дефектолога играет его естественнонаучная подготовка. Все студенты-дефектологи изучают нормальную и патологич. анатомию и физиологию человека, основы невропатологии, психопатологию детского возраста.

Важное место в проф.-пед. подготовке дефектологов занимают знания в области психологии той или другой категории аномальных детей. В соответствии со своей специализацией студенты слушают тот или иной курс спец. психологии (психология умственно отсталых детей, психология детей с недостатками слуха, психология детей с недостатками зрения, психология речи и мышления). Курсы спец. психологии формируют у студентов навыки изучения ребёнка в учебно-воспитательном процессе. В этих же целях проводятся практич. занятия в спец. школах, где студенты изучают детей, составляют на них характеристики.

Теория и практика воспитания и обучения аномальных детей раскрывается в курсах спец. педагогики (сурдопедагогики, олигофренопедагогики, тифлопедагогики, логопедии). Студенты в соответствии со своей специальностью слушают курс одной из отраслей спец. педагогики. На практич. занятиях по этим курсам студенты получают навыки наблюдения и анализа различных сторон учебно-воспитательного процесса спец. школ, а также навыки работы со спец. лит-рой. По мере развития теории и практики обучения и воспитания аномальных детей из спец. педагогики вычленяются нек-рые разделы в качестве самостоятельных курсов, напр. методика воспитания аномальных детей, методика дошкольного воспитания аномальных детей.

Поскольку каждый учитель-дефектолог должен быть подготовлен к преподаванию как в младших и средних классах, так и к преподаванию в старших классах специальных школ, от учителя-дефектолога требуется всесторонняя методическая подготовка. Студенты изучают спец. методики обучения той или другой категории аномальных детей родному языку, арифметике, естествознанию, географии, истории, ручному труду и рисованию. Вместе с методиками студенты изучают основы математики, естествознания, географии и других предметов. Особое внимание уделяется подготовке в области филологии, поскольку родной язык занимает ведущее место в общеобразовательной и коррекционной работе спец. школ. Все студенты, специализирующиеся в области преподавания родного языка и лит-ры в старших классах спец. школ, изучают курсы языкознания, основ литературоведения, современного русского и родного языка, рус. лит-ры, а в союзных республиках и нац. лит-ры. Студенты сурдопедагоги и тифлопедагоги, специализирующиеся в области преподавания математики в старших классах спец. школ, углублённо изучают предметы математич. цикла.

Учебно-воспитательный процесс в спец. школе требует от учителя-дефектолога ряда умений и навыков в области физич. воспитания, изобразительного, драматического и муз. искусства, а также навыков ручного труда и домоводства. Эти умения и навыки необходимы не только для успешного преподавания ряда предметов в младших классах, но и для изготовления наглядных пособий, для разнообразия методов и форм работы на уроках, для организации детского досуга, внеклассной работы в спец. школе. Поэтому обязательными для всех студентов-дефектологов являются такие предметы, как рисование, ручной труд, физич. воспитание. Факультативно студенты приобретают знания и навыки по преподаванию ритмики и совершенствуют свою муз. подготовку.

Общая для всех дефектологов подготовка дополняется нек-рыми специфическими для каждой специальности предметами. Студенты-сурдопедагоги получают знания и навыки в области *мимико-жестовой речи*, *дактилологии*, техники формирования речи у глухих, пользования электроакустич. аппаратурой; олигофренопедагоги — в области методики отбора детей во вспомогательные школы, методики работы с глубокоотсталыми детьми; тифлопедагоги — в области тифлографии.

Работа учителя-дефектолога имеет ту особенность, что он может встретить детей со сложными проявлениями недостаточности: недостатки интеллекта осложняются недостатками слуха, речи и, наоборот, недостатки слуха отягчаются недостатками интеллекта и т. д. Иногда недостаточность ребёнка настолько сложна, что не представляется возможным точно установить, какой дефект является доминирующим. Поэтому каждый учитель-дефектолог должен быть эрудирован в смежных с его осн. специальностью областях. В этих целях сурдопедагоги изучают основы олигофренопедагогики и логопедии, олигофренопедагоги — основы сурдопедагогики и логопедии, логопеды—основы сурдопедагогики и олигофренопедагогики и т. д.

Теоретич. подготовка учителей-дефектологов органически связана с практической подготовкой. Это обеспечивается системой пед. практики. Пед. практику студенты проходят с отрывом от аудиторных занятий (10 недель на 3-м курсе и 18 недель на 4-м). Содержание и место практики зависят от специализации. Студенты-сурдопедагоги и тифлопедагоги проходят практику в качестве воспитателей и учителей младших классов и преподавателей в старших классах по одному из предметов своей специализации (родной язык и лит-ра или математика). Студенты-олигофренопедагоги проходят практику в качестве воспитателей, учителей всех предметов в младших и старших классах вспомогательной школы и логопедов вспомогательной школы. Студенты-логопеды проходят практику в качестве воспитателей и учителей младших классов спец. школ для детей с недостатками речи и в качестве логопедов массовых и спец. школ, дошкольных и мед. учреждений. Студенты всех специальностей проходят летом практику в пионерских лагерях в качестве пионервожатых или воспитателей.

Подготовка учителей-дефектологов осуществляется на дефектологич. ф-тах Моск. пед. ин-та им. В. И. Ленина, Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена, дефектологических отделениях Киевского пед. ин-та им. А. М. Горького, Минского пед. ин-та им. А. М. Горького, Свердловского, Иркутского и Шяуляйского пед. ин-тов. Руководство учебной и науч. работой дефектологич. ф-тов осуществляют спец. кафедры пед. ин-тов (сурдопедагогики, олигофренопедагогики, психопатологии и логопедии, тифлопедагогики).

Лица, работающие в спец. учреждениях для аномальных детей, имеют возможность получить Д. о. путём заочного обучения. При Моск. заочном пед. ин-те имеется самостоятельный дефектологич. ф-т; в пед. ин-тах Ленинграда, Киева, Свердловска, Иркутска существуют заочные отделения при очных ф-тах.

Для учителей и воспитателей спец. учреждений, инспекторов спец. школ и дошкольных учреждений для аномальных детей систематически проводятся курсовые мероприятия (в т. ч. курсы повышения квалификации). На курсах читаются лекции по дефектологич. дисциплинам, проводятся семинары и показательные практич. занятия.

В целях развития Д. о. и *дефектологии* как науки создана система подготовки науч. кадров. В н.-и. ин-тах, разрабатывающих вопросы дефектологии, и на кафедрах дефектологич. ф-тов пед. ин-тов имеется очная и заочная аспирантура.

Положительный опыт организации Д. о. в СССР учтён при создании учреждений для подготовки учителей-дефектологов в социалистич. странах. Д. о. в последние 2—3 десятилетия в той или другой степени и форме получило развитие в большинстве зарубежных стран. По данным ЮНЕСКО, только в 12 странах не ведётся подготовка дефектологов; в этих странах считают, что с аномальными детьми могут работать учителя обычных школ, получившие соответствующую практич. подготовку. Система Д. о. в зарубежных странах отличается большим разнообразием. В большинстве стран (Австрия, Бразилия, Дания, Франция, Италия, Норвегия и др.) Д. о. обеспечивается спец. курсами продолжительностью от нескольких месяцев до нескольких лет. На эти курсы принимаются лица, имеющие общее пед. образование и стаж работы в обычных школах. В США Д. о. осуществляется в спец. 4-годичных уч. заведениях. В Великобритании Д. о. даётся на дополнительных курсах в ун-тах и колледжах.

ДЕФЕКТОЛО́ГИЯ (от лат. defectus — недостаток, и греч. λόγος — слово, учение) — наука о психофизиологических особенностях развития детей с физическими и психическими недостатками (*аномальные дети*) и

закономерностях их воспитания, образования и обучения. Д. вскрывает объективные закономерности умственного и физич. развития детей, у к-рых нарушена деятельность анализаторов (глухота, слепота) и центральной нервной системы (олигофрения), речевая деятельность (логопатия). На основе этих закономерностей Д. определяет принципы, пути и средства компенсации дефектов развития ребёнка. Составными частями Д. являются: *сурдопедагогика*, изучающая закономерности воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей; *тифлопедагогика*, занимающаяся вопросами воспитания и обучения слепых и слабовидящих детей; *олигофренопедагогика*, рассматривающая закономерности воспитания и обучения умственно отсталых детей; *логопедия*, занимающаяся вопросами исправления недостатков речи у детей-логопатов. Предметом Д. являются также вопросы воспитания детей со сложными физич. и психич. нарушениями (напр., слепота и глухонемота, умственная отсталость и глухонемота и др.), а также с нарушениями эмоционально-волевой сферы (психопаты). Д. тесно связана с рядом смежных наук — неврологией, патофизиологией, патопсихологией, общей, педагогической и детской психологией, общей педагогикой и методикой обучения отдельным школьным предметам, гигиеной детей и подростков, электрофизиологией, языкознанием и др.

Воспитание, обучение и жизнедеятельность аномальных детей являются специфической социально-пед. проблемой, к-рая возникла на ранних этапах общественного развития. Интерес к детям, имеющим физич. и психич. недостатки, проявлялся в различных направлениях. Представителей юридич. наук интересовало определение правового положения глухонемых, слепых и т. п. лиц. Естествоиспытатели и философы стремились определить особенности и возможности познавательной деятельности ребёнка с нарушением слухового или зрительного восприятия, центральной нервной системы, речевой деятельности. Применяя клинич. методы изучения, врачи направляли свои усилия на определение природы и характера патологич. состояний детского организма, обусловливающих аномалии развития. Изучая особенности познавательной и практич. деятельности аномальных детей, а также опыт их обучения, педагоги и психологи стремились создать спец. пед. систему воспитания и обучения глухонемых, слепых и других аномальных детей. Из дефектологич. дисциплин ранее других оформились сурдопедагогика и тифлопедагогика (первый ин-т для глухонемых создан в Париже в 1770, в России — в Павловске в 1806; первый ин-т для слепых основан в Париже в 1784, в России — в Петербурге в 1807). Позднее стали оформляться олигофренопедагогика и логопедия (первый вспомогательный класс основан в Галле в 1859, первая вспомогательная школа — в 1867 в Дрездене; в России вспомогательное обучение впервые было организовано в Москве в 1908).

В классовом обществе Д. развивалась в сложных условиях. На её формирование оказывали влияние социальные, экономические, юридические и другие факторы. Не признавалась дееспособность глухонемых и слепых, а их воспитание и обучение полностью не включалось в систему гос. образования. В силу этого длительный период не существовало общественного воспитания и обучения аномальных детей. Большинство уч. заведений для аномальных детей содержалось на средства частных благотворительных обществ. *Специальные школы* получили развитие лишь в 19 в. При изучении познавательных возможностей аномальных детей и при определении принципов их воспитания и обучения происходила борьба двух направлений — материалистического и идеалистического. Отсутствие естественнонаучного обоснования и влияние идеалистич. концепций на определение закономерностей развития аномального ребёнка порождали в Д. антинауч. теории, отрицавшие возможность развития детей, имеющих физические или умственные дефекты, и считавшие осн. задачей обучения и воспитания этих детей — приспособление к элементарному физич. труду. Аномалии ребёнка рассматривались как результат прождённых (чаще всего понимаемых как наследственно обусловленные) дефектов, будто бы фатально определяющих всё дальнейшее развитие ребёнка и недоступных для компенсации.

Науч. Д. материалистич. строится на принципиально отличных социальных, философских и педагогических основах. Советская Д. складывалась в борьбе с идеалистич. взглядами на особенности развития аномальных детей и с филантропич. принципами их воспитания и обучения. Она входит в систему пед. наук и развивается на основе диалектико-материалистич. философии и принципов коммунистич. воспитания. При изучении аномальных детей и построении системы их воспитания и обучения сов. Д. опирается на физиологич. учение И. М. Сеченова и И. П. Павлова. Особенности аномального ребёнка рассматриваются как результат сложного процесса развития, обусловленный тем или иным первичным дефектом слуха, зрения, нарушения двигательной сферы или высших нервных процессов. В результате этого возникают те или иные вторичные нарушения, зависящие как от характера и глубины первичного дефекта, так и от этапа развития, на к-ром этот дефект появляется. Напр., нарушения слуха, появившиеся в раннем детстве, оказывают влияние на развитие речи у ребёнка (недостаточно хорошо дифференцируются звуки речи и воспринимается обращённая к ребёнку речь; слова, имеющие относительно близкое звучание, смешиваются; нарушается возможность овладения письмом, требующим особо точного анализа и синтеза звукового состава слов). Вследствие нарушения речевого развития задерживается общее интеллектуальное развитие, овладение сложными формами отвлечённого мышления.

Вторичные нарушения в известных пределах могут быть компенсированы с помощью рациональных приёмов обучения. Поэтому Д. разрабатывает научно обоснованные пути компенсации этих дефектов и приспособления ребёнка к объективным условиям жизни, стремясь воспитать из него полноценного участника общественной жизни.

Основу сов. Д. составляет тщательное изучение патогенеза и причин развития того или иного дефекта (установление происхождения, характера и времени появления дефекта, изучение пути развития данного ребёнка), точная характеристика нарушения чувствительности (установление степени утраты слуха или зрения, их остаточных возможностей), психологич. характеристика особенностей аномального ребёнка (установление дефектов его психич. развития, своеобразия его восприятия, мышления, аффективной сферы, целенаправленной деятельности). Особенно важное место занимают исследование недостатков, выявившихся у ребёнка в процессе его обучения, и выработка пед. приёмов компенсации дефекта.

Исходя из общих законов развития аномальных детей и принципов их воспитания и обучения, каждая науч. дисциплина, относящаяся к дефектологии, вскрывает характерные отличия развития ребёнка, имеющего к.-л. дефект (слепота, глухонемота и т. д.); определяет принципиальные основы специально организованного воспитания и обучения каждой категории аномальных детей; определяет содержание, методы и организационные формы воспитания и обучения в каждом типе спец. учреждений; устанавливает пути подготовки каждого ребёнка, имеющего тот или иной дефект, к участию в общественной жизни и практич. деятельности.

Работу с аномальными детьми ведут специалисты-дефектологи. Для их подготовки существуют спец. уч. заведения, дающие *дефектологическое образование*. Науч. проблемы Д. в СССР разрабатываются в Н.-и. ин-те дефектологии АПН РСФСР (Москва), Ин-те педагогики УССР (Киев), на кафедрах дефектологич. ф-тов пед. ин-тов. Значительная научно-методич. работа проводится учителями специальных школ. Наиболее крупным периодическим изданием, посвящённым вопросам Д., является журнал «Специальная школа».

Лит.: Дьячкова А. И. и Доброва А. Д., Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России, т. 1, М., 1949; Доброва А. Д., Очерк истории советской дефектологии (1917—1929), М., 1952 (дисс.). См. также лит. при ст. *Аномальные дети. А. И. Дьячков.* Москва.

ДЕФИНИ́ЦИЯ (от лат. definitio — определение) — краткое научное *определение* какого-либо понятия.

ДЕ́ЯТЕЛЬНОСТЬ — важнейшая форма проявления активного отношения человека к окружающей действительности. К Д. человек побуждается различными *потребностями*, *интересами*, *склонностями*, *чувствами*, сознанием долга, ответственности, выступающими в качестве *мотивов* Д. Наличие мотивов придаёт Д. определённый смысл, определяет её значимость для человека. От содержания и характера мотивов в большой мере зависит настойчивость человека в выполнении Д. и тем самым успех в достижении её цели. Цели и мотивы Д. побуждают человека к активному преодолению препятствий, возникающих на пути к получению желаемого результата. Д. всегда имеет определённую направленность. В итоге её всегда должно быть что-то достигнуто. Действуя, человек мысленно предвидит результат своих действий, использует для получения этого результата различные средства, соотносит то, что получается в ходе его действий с идеально существующим в его голове конечным результатом Д., отдаёт себе отчёт в том, что и как он делает, контролирует свои действия. Сознательная цель как закон определяет способ и характер действий человека (см. К. Маркс, Капитал, т. 1, 1955, с. 184—85).

Цели и мотивы Д. человека порождаются и определяются объективным миром. Законы внешнего мира, по выражению В. И. Ленина, суть основы целесообразной Д. человека. В большой мере цели Д. зависят от общественных условий жизни человека и уровня его индивидуального развития.

Первичными мотивами Д. являются естественные, органич. потребности (в пище, питье, защите и пр.), общие у человека с животными. В ходе развития человека возникают вторичные, специфически человеческие, общественно обусловленные (материальные и духовные) потребности, интересы и другие мотивы Д.

Цели Д. бывают близкими и отдалёнными. Отдалённая цель определяет общее направление Д. человека и конкретизируется в ряде более близких целей, являющихся ступенями на пути к её достижению. Чем сложнее и отдалённее цель Д. человека, тем более глубокое познание мира требуется для её осуществления.

Особенно важное значение для человека имеют отдалённые, перспективные цели, связанные с жизнью коллектива, с целями общества, членом к-рого является данный человек; они вносят внутреннее единство в Д. человека, становятся источником его большой энергии, наполняют его жизнь богатым содержанием. В Д. человека одни цели достигаются, другие возникают. Этот неутолимый и неисчерпаемый процесс длится, пока длится сознательная жизнь человека. Жизнь только у того сильна и красива, говорил И. П. Павлов, кто стремится к достижению поставленной цели, наоборот, жизнь перестаёт привязывать к себе, как только исчезает цель. Высокие жизненные цели неразрывно связаны с соответствующими им мотивами. Такими являются, напр., потребности в различных видах труда на пользу общества, любовь к знаниям, к искусству, чувство долга перед коллективом, перед обществом и другие высокие моральные мотивы Д. Духовный, моральный облик человека характеризуется прежде всего тем, какими целями и мотивами побуждается его Д., в какой мере общественное, коллективное становится в ней индивидуальным, личным. При одних и тех же целях Д. мотивы её могут быть различными (напр., выполнение трудового или уч. задания может в одних случаях побуждаться интересом к самому делу, осознанием общественной важности его результата, в других — боязнью отрицательных последствий его невыполнения и др.).

Д. человека характеризуется не только целями и мотивами, но и определёнными средствами, с помощью к-рых она осуществляется. Последние создаются в процессе совместной Д. людей. К ним относятся материальные орудия, способы их употребления, языковые средства, зафиксированные в них знания, приёмы умственной работы и пр. Успешное выполнение всякой Д. требует овладения необходимыми для неё средствами, выработанными в ходе общественно-историч. развития человечества. Оно предполагает формирование у человека *умений* и *навыков* пользоваться этими средствами.

Всякая Д. (напр., чтение книги, решение математич. задач, выполнение производственного задания и пр.) требует определённых умений и навыков. В процессе Д. они и вырабатываются. Благодаря наличию навыков отдельные действия могут выполняться без произвольной, сознательной их регуляции. Являясь в целом сознательной, Д. включает в себя автоматизированные компоненты (см. *Автоматизм*). Умения и навыки — необходимое внутреннее условие успеха всякой Д. Они дают возможность человеку владеть своими силами, целесообразно ими пользоваться, экономить их, ускорять процесс достижения цели, повышать продуктивность своей Д. Владея средствами, техникой Д., человек становится мастером своего дела, получает возможность творческого его выполнения.

Важнейшее условие успешной Д.— осуществление её со знанием дела. Человек действует по-разному и с разным успехом в зависимости от того, как он ориентируется в условиях Д., какие свойства, связи и отношения вещей он при этом учитывает, как следит за ходом своей Д. Познавательная основа Д. имеет определяющее значение в формировании таких её качеств, как перспективная направленность, сознательная мотивация, планомерный характер. Необходимо требуя различных познавательных процессов, Д. в свою очередь создаёт условия для их успешного протекания и развития. Как показали исследования сов. психологов (Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов, Д. Г. Элькин и др.), в Д. развиваются *ощущения*, *восприятия*, процессы *памяти*, *мышления*, *воображения*, формируются знания, приобретается жизненный опыт, возникают новые потребности и интересы, эмоциональные и волевые, умственные и нравственные свойства человека, развиваются его общие и спец. *способности*. Тем самым создаются внутренние условия для развития самой Д., обогащения её содержания, возникновения новых её видов и форм.

Основным видом Д. человека является труд в его многообразных формах. В отличие от инстинктивной, приспособительной Д. животных, труд человека является сознательной преобразующей Д., характеризующейся созиданием ценностей, необходимых для существования и развития человека и человеческого общества. В ходе

историч. развития человечества единая трудовая Д. дифференцировалась. В ней выделились физич. и умственный труд в их различных формах. Физич. производительный труд направлен на создание материальных благ, необходимых для удовлетворения разнообразных потребностей людей. Он включает не только внешние практические, но и внутренние, умственные действия. Чем сложнее практич. задача, тем большую роль в её решении играют теоретич. знания и связанные с ними умственные действия. Умственный труд направлен на познание действительности, образование новых научных понятий, теорий, создание произведений лит-ры и искусства. Он, в свою очередь, осуществляется посредством не только умственных, но и практич. действий. В классовом обществе произошло отделение умственного труда от физического. В социалистич. обществе ликвидирован отрыв умственного труда от физического и постепенно устраняются существенные различия между этими видами Д. В условиях всё ускоряющегося технич. прогресса, основным средством к-рого является комплексная механизация и автоматизация производства, коренным образом изменяется самый характер производственного труда. Последний, проникаясь интеллектуальным содержанием, всё больше приближается к умственному труду.

Индивидуальное развитие Д. определяется внутренними и внешними условиями в их единстве. От рождения ребёнок наделён естественными возможностями развития Д., к-рые реализуются в ходе созревания его организма, взаимодействия с окружающей естественной и общественной средой, общения ребёнка с другими людьми, усвоения им общественно выработанных действий (путём подражания, специального научения и пр.). В этом процессе ребёнком приобретается жизненный опыт, развиваются психич. свойства, что создаёт внутренние условия для перехода от простых движений к предметным действиям, для формирования целей, мотивов и способов Д. ребёнка, развития его самостоятельности. Д. ребёнка осуществляется в единстве с развитием его психики, сознания. Формирование её проходит ряд возрастных этапов, каждый из к-рых имеет свои характерные особенности.

В дошкольном возрасте в качестве ведущей Д. ребёнка выступает *игра*, являющаяся доступной для него формой активного участия в окружающей общественной жизни, активного познания им действий и отношений взрослых. Наряду с игрой, ребёнок включается в выполнение трудовых поручений взрослых, в трудовые и уч. занятия, рисует, лепит и т. д.

В школьном возрасте ведущей Д. становится *учение*, соединяемое с трудом и игрой. Учение представляет собой Д., направленную на усвоение знаний, умений и навыков, выработанных человечеством. Ребёнок приобретает знания, умения и навыки во всякой Д. Учение же специально направлено на усвоение им социального опыта. Овладевая основами наук и трудовой культуры, уч-ся готовятся к участию в созидании материальных и духовных ценностей, к предстоящей им Д. на пользу общества. Содержание и формы Д. усложняются и разнообразятся в соответствии с ростом возможностей уч-ся. Возникают различные формы учебной, познавательной, теоретич. Д. Одновременно уч-ся включаются в общественно полезный производительный труд сначала в школьных мастерских, на пришкольных земельных участках, а затем на фабриках, заводах, в колхозах, совхозах, вовлекаются в опытническую работу, в различные виды художественной и другой самодеятельности. Этим создаются наиболее благоприятные условия для формирования потребностей и интересов, наклонностей и способностей, умственных, моральных и трудовых качеств подрастающей личности, для её развития как субъекта Д.

Учение — необходимое условие усвоения богатств, выработанных человечеством. Успех усвоения зависит от того, что и как делают уч-ся с материалом, подлежащим изучению. Хорошим является то учение, писал еще К. Д. Ушинский, при к-ром уч-ся по возможности учатся сами, а учитель даёт материал и руководит этим процессом. Отсюда важнейшее значение *активизации процесса обучения*, всемерного развития инициативы и самостоятельности уч-ся в приобретении знаний. Учение осуществляется посредством не только познавательных (умственных), но и практич. действий. Соединение познания и практики, учения и участия в доступном производительном труде — основа улучшения качества усвоения уч-ся основ наук, повышения уровня их трудовой, производственной подготовки к будущей жизни, формирования полноценной культуры труда, всестороннего развития потребностей и способностей.

В пед. руководстве всесторонним развитием подрастающего поколения важное значение имеет правильное соединение учения, труда и других видов Д., учёт возрастных особенностей и закономерностей развития, постепенный переход от более простых к более сложным видам Д., от близких целей к более далёким, перспективным целям, введение в жизнь детей и молодёжи «перспективных линий», являющихся, по словам А. С. Макаренко, источником «завтрашних радостей».

Лит.: Павлов И. П., Рефлекс цели, Полное собр. соч., 2 изд., т. 3, кн. 1, М.—Л., 1949; Бернштейн Н. А., О построении движения, [М.], 1947; Проблемы высшей нервной деятельности, под ред. П. К. Анохина, М., 1949; Архангельский С. Н., Очерки по психологии труда, М., 1958; Гальперин П. Я., Развитие исследований по формированию умственных действий, в сб.: Психологическая наука в СССР, т. 1, М., 1959; Богоявленский Д. Н. и Менчинская Н. А., Психология учения, там же, т. 2, М., 1960; Леонтьев А. Н., Проблемы развития психики, М., 1959; Пуни А. Ц., Очерки психологии спорта, М., 1959; Ковалев А. Г., Психология литературного творчества, Л., 1960.

Г. С. Костюк. Киев.

ДЖАДИДИ́СТСКИЕ ШКО́ЛЫ (от араб. джадид— новый) — новометодные *мектебы* и *медресе*, возникшие в 80-х гг. 19 — нач. 20 вв. в Поволжье, Приуралье и Сибири и получившие некоторое распространение в Средней Азии и Азербайджане; обучение грамоте в них строилось на новом для мусульманских школ звуковом методе и велось на родном языке. Наряду с арабским яз. и чтением корана, изучались рус. яз. и арифметика, давались сведения по географии. Учреждение Д. ш. было одним из требований буржуазно-реформаторского течения — джадидизма, особенно активизировавшегося в 1905—07, когда лидеры буржуазно-националистических просветительских организаций старались оторвать нар. массы от революционной освободительной борьбы. Разоблачая эту политику и тактику буржуазных реформистов, большевики разъясняли трудящимся, что борьба за нац. культуру и светскую школу — одна из форм классовой борьбы и приведёт к успеху только под руководством рабочего класса и его партии. Из-за противодействия царского правительства и мусульманского духовенства Д. ш. не получили широкого распространения.

ДЖЕМС, Джеймс (James), Уильям (11.I.1842—26.VIII.1910) — американский философ и психолог. Изучал медицину и естественные науки в Гарвардском ун-те (США) и в Германии. С 1872 — ассистент кафедры физиологии в Гарвардском ун-те, с 1885 — проф. философии, с 1889 по 1907—проф. психологии. Широко используя данные естественных наук и давая им интерпретацию в духе субъективного идеализма и фиденизма, Д. выступил против материализма в психологии, развивал теорию «непрерывного потока сознания». По Д., человек вычленяет из слитного, недифференцированного потока ощущений и восприятий отдельные «группы чувственных элементов», из к-рых затем строится «реальный мир» индивидуума. Решающую роль при

этом Д. отводил инстинктам и эмоциям, индивидуальным физиологич. особенностям человека. В своё время широкое распространение получила теория эмоций Д., выдвинутая им в 1884 (известна больше как *Джемса—Ланге теория*, т. к. дат. физиолог К. Ланге высказал в 1885 чрезвычайно сходные взгляды). Будучи одним из основателей *прагматизма*, Д. отрицал объективную истину и утверждал, что «... мысль „истина“ постольку, поскольку вера в нее выгодна для нашей жизни» («Прагматизм», СПБ, 1910, с. 52). Особое место в системе взглядов Д. занимают вопросы религии, к-рую он рассматривает как естественный и необходимый компонент функционирования психики. В поисках психологич. обоснования религии Д. исходит из того, что в потоке сознания имеется центральная часть, к-рую можно обозначить как поле ясного сознания и к-рая обусловливает научное мышление. Она составляет лишь незначительную часть потока сознания. Гораздо бо́льшая его часть — смутные, безотчётные переживания, к-рые либо почти не осознаются нами, либо образуют область подсознательного. Они представляют ту почву, на к-рой вырастает религиозное чувство. Наука, по Д., является двигателем технич. прогресса, религия же обеспечивает человеку моральное равновесие и счастье. Т. о., наука и религия,— считал Д.,— две разные области человеческого «опыта», имеющие равное право на существование; при этом «религиозный опыт» — более широкий, конкретный, близкий к жизни. Д. считал, что нет чёткой грани между осознаваемым и неосознанным. Поэтому наука и религия по существу едины. Подчёркивая идейную связь прагматизма и религии, В. И. Ленин писал: «Прагматизм... превозносит опыт и только опыт, признает единственным критерием практику... и... преблагополучно выводит изо всего этого бога...» (Соч., т. 14, с. 327, прим.).

Естественным следствием философских и психологич. взглядов Д. является его пед. концепция. По Д., весь процесс воспитания — организация навыков и стремлений человека в определённые формы поведения, с учётом решающего влияния инстинктов и эмоций. Основная задача воспитания «превратить нервную систему из врага в союзника» индивида в его повседневных делах. В работах по нек-рым вопросам педагогики, в частности в «Беседах с учителями о психологии» (М., 1902), Д. высказал ряд положений, не утративших своей актуальности и для современной науки, в целом правильно поставил вопрос о значении психологии для педагогики. Подчёркивая необходимость знания психологии для успешной работы учителя, Д. указывал, что нельзя «...из науки о законах душевной жизни... непосредственно для школьного употребления вывести определенные программы, планы и методы преподавания» (указ. соч., с. 5). Задача подобных наук — «... помочь нам поймать себя и остановиться, когда мы готовы вывести ложные заключения или дурно поступить; они могут также сделать более отчетливой нашу критику самих себя, после того как мы совершили какую-нибудь ошибку» (там же, с. 6). Знание психологии еще не гарантирует высокого качества преподавания, ибо, говорил Д., для того, чтобы сделаться хорошим учителем, «... необходимо особое дарование, тонкий такт и способность сказать и сделать именно то, что в данный момент требуется» (там же, с. 7). Но знание психологии сильно суживает область всяких экспериментов, могущих увлечь преподавателя по ложному пути, и помогает ему разобраться в собственных намерениях, проанализировать их с большей тщательностью, чем просто на основе жизненного опыта. Д. был убеждённым противником формальных приёмов обучения, оставляющих незатронутыми глубины психич. жизни уч-ся; поэтому не должно быть «ни одного впечатления без соответственного выражения...» (там же, с. 34). «Не читайте своим ученикам слишком много проповедей и не говорите им слишком много хороших вещей отвлеченного характера» (там же, с. 68). При всей ценности для педагогики отдельных высказываний Д. его общая концепция имеет ярковыраженный классовый характер. Так, он утверждал, что «инстинкт собственности присущ нашей природе... и глубоко в ней коренится...» (там же, с. 53). Взгляды Д. оказали чрезвычайно большое влияние на амер. педагогику, получили развитие в *прагматической педагогике*.

Д. придавал большое значение прикладной психологии; он пригласил из Германии Г. Мюнстерберга для организации первой в США лаборатории прикладной психологии в Гарвардском ун-те (1892).

Соч.: The principles of psychology, v. 1—2, N. Y., [1931]; Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals, N. Y., [1938]; Varieties of religious experience, L., 1902; Pragmatism, L., 1907; The meaning of truth, L., 1909; в рус. пер.—Научные основы психологии, СПБ, 1902; Прагматизм, 2 изд., СПБ, 1910; Многообразие религиозного опыта, М., 1910; Существует ли сознание?, в сб.: Новые идеи в философии, в. 4, СПБ, 1913.

Лит.: Котляревский С., Джемс как религиозный мыслитель, «Вопросы философии и психологии», М., 1910, № 105, с. 697—719; Асмус В., Алогизм Уильяма Джемса, «Под знаменем марксизма», 1927; № 7—8; Мельвиль Ю. К., Американский прагматизм, М., 1957; Baldwin B. J., William James's contribution to education, «Journal of educational psychology», 1911, v. 11, p. 369—82; Morris L., William James. The message of modern mind, L.—N. Y., 1950.

М. С. Роговин. Москва.

ДЖЕ́МСА — ЛА́НГЕ ТЕО́РИЯ — теория физиологической основы эмоций, выдвинутая американским психологом У. *Джемсом* и датским невропатологом К. Г. Ланге (Lange). Согласно Д.—Л. т. причиной возникновения эмоций являются изменения в деятельности внутренних органов (сердца, лёгких, почек, желез внутренней секреции и т. д.) и в работе кровеносных сосудов, т. е. сначала происходят изменения в деятельности внутренних органов и лишь вслед за этим у человека возникает эмоциональное переживание. Иначе говоря, причина эмоций заложена в тех первых процессах, к-рые захватывают подкорковый слой головного мозга, а не кору. «Эмоции суть наши чувствования этих телесных перемен» (Джемс), надо говорить «мы чувствуем печаль, потому что мы плачем», а не «мы плачем, потому что огорчены», «мы испугались, потому что мы задрожали (обратились в бегство)» и т. п. Ланге придавал особое значение изменению сосудов.

Д.—Л. т., вызвавшая своей парадоксальностью оживлённые отклики, была подвергнута экспериментальной проверке рядом исследователей. Было доказано, что для возникновения эмоций необходимо осознание человеком воздействия окружающей его среды, т. е. наличие первого возбуждения не только в подкорке, но и в коре головного мозга. Ценным в Д.—Л. т. является указание на существенное значение внутрителесных изменений в возникновении и протекании эмоций. Установлено, что переживание эмоции усиливается, когда изменения во внутренних органах достигают большой интенсивности, и ослабляется, когда эти изменения приближаются к норме.

Лит.: Анохин П. К., Узловые вопросы изучения высшей нервной деятельности, в сб.: Проблемы высшей нервной деятельности, М., 1949, с. 57—85; Джемс У., Психология, пер. [с англ.], 8 изд., П., 1922, гл. 24, с. 286—300; Кеннон В., Физиология эмоций, пер. с англ., Л., [1927].

ДЖЕ́ФФЕРСОН (Jefferson), Томас (13.IV.1743—4.VII.1826) — американский просветитель и государственный деятель периода борьбы за национальную независимость, автор Декларации независимости (1776), президент США в 1801—09. На филос. и социологич. взгляды Д. большое влияние оказали Дж. *Локк*, Ж. Ж. Руссо, Г. Мабли, а также англ. и франц. философы-материалисты 18 в. (Д. *Гартли*, Дж. *Пристли*, Д. *Дидро* и др.). В развитии просвещения Д. видел одно из важнейших условий перестройки общественных отношений.

Д. был сторонником гос. контроля над системой образования и отделения школы от церкви.

Д. считал, что начальная общеобразовательная школа должна быть всеобщей, бесплатной и обязательной для всех. Он предлагал создать школу двух ступеней — элементарную (начальную) с трёхгодичным сроком обучения и повышенного типа (среднюю) — платную (для ограниченного круга молодёжи) с шестигодичным сроком обучения. Окончившие среднюю школу имеют право поступать в колледжи с 3—4-годичным сроком обучения. Несколько позже (1814) Д. разработал систему организации проф. школ. Большое внимание он уделял внешкольному образованию. По его настоянию в штате Виргиния была создана первая публичная б-ка. В 1819 был утверждён предложенный Д. план организации Виргинского ун-та, независимого от влияния церкви. Д. принял активное участие в составлении уч. плана для ун-та, в подборе первых профессоров и даже написал для него один из учебников; он участвовал также в разработке архитектурного проекта университетских зданий. В 1825 начались занятия в Виргинском ун-те, первым ректором к-рого был Д. Просветительные идеи Д. нашли своё отражение в его труде («Записки о Виргинии» —«Notes on the State of Virginia», 1782).

Соч.: The writings, v. 1—20, Wash., 1903—04.
Лит.: Koch A., The philosophy of Th. Jefferson, N. Y., 1943; Баскин М., Философия американского просвещения, М., 1955; История философии, т. 2, [М.], 1941, с. 450—451; Захарова М., О генезисе идей Томаса Джефферсона, «Вопр. истории», 1948, № 3.

ДЖИБЛАДЗЕ, Георгий Николаевич [р. 27.IV (10.V). 1913)] — советский филолог и педагог, доктор филологических наук, профессор, академик АН Груз. ССР (с 1960), действительный член АПН РСФСР (с 1959). Член Коммунистич. партии с 1939. В 1933 окончил филологич. ф-т Тбилисского пед. ин-та. Пед. работу начал в 1935 лектором Кутаисского пед. ин-та. В 1953—60 — министр просвещения Груз. ССР. Зав. кафедрой журналистики Тбилисского ун-та.

Д. разрабатывает проблемы литературы и марксистской эстетики. Автор трудов по вопросам искусства и литературы, принимает участие в создании учебников груз. лит-ры для ср. и высшей школы.

Соч.: Литературные вопросы, Кутаиси, 1935 (на груз. яз.); Проблема прекрасного природы и искусства, Тб., 1940 (на груз. яз.); Очерки художественного творчества, Тб., 1946 (на груз. яз.); Искусство и действительность, Тб., 1955 (на груз. яз.); Критические этюды, т. 1—4, Тб., 1955—1963 (на груз. яз.); Вопросы эстетической теории, Тб., 1961 (на груз. яз.); Важа-Пшавела, Тб., 1961.

ДЗЕРЖИНСКИЙ, Феликс Эдмундович [30.VIII (11.IX).1877—20.VII.1926] — советский государственный и партийный деятель. В 1895 вступил в виленскую социал-демократическую организацию, в 1896 ушёл из гимназии и стал проф. революционером. Был одним из активнейших работников польского и общероссийского революционного движения. На VI съезде большевистской партии (1917) Д. был избран в её ЦК, членом к-рого состоял до конца жизни. После победы Октября находился на руководящей гос. и партийной работе — председатель ВЧК, нарком внутренних дел, нарком путей сообщения, председатель ОГПУ СССР, председатель ВСНХ СССР. 27 янв. 1921 при ВЦИК была образована Комиссия по улучшению жизни детей под руководством Д. Комиссия провела огромную работу по спасению беспризорных детей от голода и болезней (см. *Беспризорность детская*).



По инициативе Д. были созданы детские трудовые коммуны и колонии. В 1923 в домах Наркомпроса и Наркомздрава находилось свыше 1 млн. детей-сирот; около 3 млн. детей получали помощь от Комиссии по ликвидации последствий голода, Комиссии ВЦИК по улучшению жизни детей и от других организаций. Д. указывал, что работа среди детей должна проводиться в соответствии с требованиями педагогики, медицины и охраны труда. Воспитатели в своей работе должны опираться на доверие, самостоятельность и помощь самих детей. Д. неоднократно подчёркивал, что только серьёзный труд может обеспечить успех в работе детских домов, трудовых колоний. И действительно, во многих этих учреждениях осуществлялось соединение обучения с производительным трудом и общественно-политич. воспитанием; создавались замечательные детские коллективы, у бывших правонарушителей вырабатывались новые черты характера, новые нормы личного и общественного поведения.

Д. сделал очень многое для развития сети железнодорожных школ. Под его председательством в 1923 был создан Центральный совет по просвещению на транспорте. В 1924 этот Совет был преобразован в Центральное управление по делам просвещения на транспорте, принявшее на себя руководство железнодорожными школами.

Д. проявлял заботу о развитии пионерского движения. По его предложению в 1924 была создана Комиссия по проверке состояния пионерского движения. Д. писал в эту комиссию: «Пионерское движение увлекает детей, пионерский закон для них всё. Это могучее средство создания самодеятельной и сильной нации пролетариев. Но нужно руководство, нужна постоянная большая забота, нужен кадр любящих и понимающих детей взрослых руководителей...» (цит. по газ. «Комсомольская правда», 1947, 11 сент.).

Д. часто встречался с работниками Наркомпроса, педагогами, воспитателями, руководителями комсомольских и пионерских организаций, постоянно помогал им в работе.

Соч.: Избранные произведения, т. 1—2, М., 1957; Дневник и письма, М., 1956.
Лит.: Луначарский А. В., Дзержинский в Наркомпросе, «Народное просвещение», 1926, № 7; Кон Ф., Феликс Эдмундович Дзержинский. Биографический очерк, М., 1939; Зубов Н., Ф. Э. Дзержинский. Биография, М., 1963; Софинов П., Страницы из жизни Ф. Э. Дзержинского, М., 1956.

М. А. Двойничников. Москва.

ДИАГРАММА учебная (от греч. διάγραμμα — рисунок, фигура) — см. *Графические работы*.

ДИАЛЕ́КТИКА (греч. διαλεκτική, от διαλέγομαι — веду беседу)— первоначально (в Древней Греции) искусство спорить, уменье добиться истины путём раскрытия противоречий в суждении противника и преодоления этих противоречий; в марксистской философии термин «Д.» употребляется в значении теории и метода познания явлений действительности путём постижения самодвижения предмета на основе внутренних противоречий. Марксистская Д. исходит из признания вечного движения и изменения всех явлений природы, общества и мышления, их взаимной связи и взаимодействия. Признавая постоянство развития явлений материального мира, их становления, движения, она понимает развитие как результат движения от простого к сложному, от низшего к высшему. В соединении с научным материализмом марксистская Д. составляет философию марксизма — *диалектический материализм*.

ДИАЛЕКТИ́ЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛИ́ЗМ — философия марксизма, научное мировоззрение рабочего класса и всего прогрессивного человечества, разработанное К. Марксом, Ф. Энгельсом, В. И. Лениным. Д. м. исходит из того, что объективная реальность, материальный мир существует вне и независимо от сознания людей, а их сознание, будучи продуктом высоко организованной

материи (мозга), представляет собой отражение объективной действительности. Д. м. признает, что человеку вполне доступно достоверное научное знание, объективно верное отражение совершающихся в действительности процессов и управляющих ими законов. Будучи материалистической, марксистско-ленинская философия непримиримо враждебна всякому мистицизму и фидеизму, всякой религии и идеализму, «... который всегда сводится, так или иначе, к защите или поддержке религии» (Ленин В. И., Соч., т. 19, с. 4).

В марксистско-ленинской философии с материализмом органически связана «...диалектика, т. е. учение о развитии в его наиболее полном, глубоком и свободном от односторонности виде...» (там же), о том, что во Вселенной всё связано со всем, что всякий объект или процесс представляет собой единство внутренне присущих ему противоположностей, борьба к-рых является источником всякого движения; что развитие представляет собой единство непрерывности и перерывов (скачков), превращение количественных изменений в качественные и обратно; что каждая ступень развития с неизбежностью отрицается следующей ступенью, к-рая, однако, включает в себя положительное содержание отрицаемой ступени, и движение совершается не по прямой и не по кругу, а по спирали: поздние ступени, будучи качественно новыми, тем не менее как бы повторяют нек-рые черты предшествующих ступеней.

Д. м., таким образом, есть наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления. Обобщая все достижения науки и практики и являясь выводом, вытекающим из них с необходимостью, Д. м. служит методом познания мира и руководством в деятельности, преобразующей мир. Поэтому Д. м. имеет первостепенное значение в формировании коммунистич. мировоззрения; не только материалистич. понимание истории (историч. материализм), но вся теория и практика пролетарской революции и строительства коммунистич. общества неотделимы от Д. м., являющегося философской основой марксистского экономич. учения и теории научного социализма.

Из этих основных черт Д. м. исходит сов. общеобразовательная школа, направляя образование и воспитание подрастающего поколения к цели, поставленной Программой КПСС: формированию научного мировоззрения у всех трудящихся страны. Уже в школе начинает формироваться научный образ мышления, ясно сознающий непримиримость знания и веры, принимающий лишь такое истолкование явлений природы и общественной жизни, к-рое основано на данных, строго доказанных наукой и практикой, и ничего не принимающий слепо, на веру, не допускающий ничего сверхъестественного, отвергающий всякий мистицизм и фидеизм.

В школе можно и нужно добиться понимания уч-ся партийности философии, в к-рой «борющимися партиями... являются материализм и идеализм. Последний есть только утонченная, рафинированная форма фидеизма...» (там же, т. 14, с. 343); выработать у школьников убеждение, что лишь материалистич. решение основного вопроса философии (материя первична, сознание вторично) неопровержимо верно, прочно обосновано данными науки и практики, что борьба партий в философии, неотделимая от борьбы между научной истиной и фидеистич. ложью, «... в последнем счете выражает тенденции и идеологию враждебных классов современного общества» (там же), непримиримую борьбу между социалистич. и буржуазной идеологией.

В процессе обучения школьники должны приучиться рассматривать диалектически (в вечном движении, в переходе к-рого отмирает старое и рождается новое, в связи всего со всем, видя в борьбе противоположностей источник развития и т. д.) не только все явления и процессы в природе и обществе, но и само развитие человеческих знаний; понять взаимозависимость между теоретич. знанием и практич. деятельностью и стремиться применять принципы научного мировоззрения к решению конкретных теоретич. и практич. вопросов, с к-рыми им приходится сталкиваться в жизни. Школа должна прививать уч-ся высокую логич. культуру, стремление к строгому теоретич. анализу изучаемого материала; всячески пробуждать у них интерес к мировоззренческим вопросам, желание знакомиться с лит-рой по Д. м. и выработать стройное и цельное марксистско-ленинское мировоззрение.

Эти задачи могут быть осуществлены в процессе преподавания всех уч. предметов. Особое значение имеет изучение *обществоведения*. Большие возможности даёт *внеклассная работа*.

Изучение основ наук в школе следует строить так, чтобы уч. материал сообщался не чисто описательно, не догматически, а доказательно. Знакомя школьников с тем или иным научным положением, преподаватель должен всюду, где это возможно, приводить доступные пониманию детей факты и с необходимостью следующие из них логич. выводы. При этом весьма желательно, чтобы было показано, как наука, открыв эти факты и сделав соответствующие выводы, опровергла существовавшие в данной области ошибочные представления. Фиксируя внимание уч-ся на той важной особенности науки, что она беспощадно отбрасывает любое положение, если оно не выдерживает проверки экспериментом, практикой и основанной на практике самой строгой логич. критики, преподаватель должен всячески поощрять у уч-ся стремление доискиваться доказательств всех научных положений, о каких им приходится услышать или прочесть, а также настойчиво приучать их (и в письменных работах и в устных ответах) строго доказывать всё, что они утверждают, и аргументированно опровергать всё, что они отрицают.

Философские принципы, к-рых подводятся уч-ся, должны стать для них не просто знанием, а убеждением. Это возможно лишь при овладении большим фактич. научным материалом, делающим признание этих принципов ненабежным, убеждающим в неопровержимой истинности этих принципов.

Важнейшие принципы, к-рые могут усвоить уч-ся, изучая основы наук, это принципы причинности и объективной необходимости, закономерности процессов, совершающихся в природе и обществе. На уроках физики, химии, географии, биологии, истории уч-ся узнают множество фактов, свидетельствующих, что всюду— и в природе, и в обществе — царит причинность, и убедительно доказывающих существование вполне определённых физич., химич., биологич., социальных закономерностей, действующих с необходимостью в соответствующих областях. Преподавателю при изучении этого материала следует обращать внимание учеников на то, что лишь познание этих причинных связей (и неотделимых от них законов природы и общества) даёт возможность понять, что происходит в окружающем человека мире, и успешно воздействовать на этот мир.

Позитивную сторону освещения данной проблемы необходимо сочетать с негативной — со всесторонним опровержением индетерминизма, т. е. представлений о существовании беспричинных, сверхъестественных явлений, якобы совершающихся вопреки всем законам природы. Особого внимания заслуживает опровержение телеологич. представлений — идеалистич. утверждения о целесообразности всего в природе, о развитии, как осуществлении заранее предустановленных целей. На уроках ботаники, зоологии, анатомии уч-ся надо объяснять, что поразительная приспособленность строения организма растений и животных к условиям существования возникла совершенно естественным образом. Изменение строения различных организмов в ес-

тественных условиях, огромный опыт, накопленный человечеством в области искусственного отбора, данные палеонтологии об эволюции строения тела различных видов растений и животных — всё это надёжно доказывает, что приспособленность органов живых существ к выполнению их биологич. функции — закономерный продукт естественного отбора. Не ограничиваясь этим, преподаватель должен сообщить уч-ся факты, специально опровергающие телеологич. интерпретацию строения живых организмов, напр., показать, что между множеством видов растений и животных существует естественный антагонизм. Строение тела представителей одного вида приспособлено к уничтожению другого вида, а строение тела последнего приспособлено диаметрально противоположно: оно способствует сохранению этого вида (хищники и их жертвы, паразиты и их «хозяева» и т. д.). Ознакомление уч-ся с фактами этого типа, где «цели» взаимно исключают друг друга, убедительно доказывает бессмысленность применения категории цели к процессу формирования органов живого организма. Другой сильный антителеологич. аргумент, с к-рым должны познакомиться школьники,— наличие в строении живых существ многочисленных биологически бесполезных («бесцельных») черт и особенностей, а также биологически вредных черт. Преподаватель должен показать, что для всех этих случаев, где не может быть и речи о цели, где вопрос «зачем?» остаётся без ответа, наука находит неопровержимо обоснованный ответ на вопрос «почему?», опираясь на причинность и закономерность всего, что происходит в природе.

Весь процесс обучения следует строить так, чтобы постепенно, медленно, но надёжно сформировать у уч-ся глубокое убеждение в том, что материя первична, а сознание вторично, производно, т. е. подвести к пониманию основного вопроса философии. Так, на уроках физики и химии, знакомя уч-ся с законами сохранения (энергии, массы, вещества), преподаватель должен обратить их внимание на то, что данные этих наук с необходимостью ведут к признанию несотворимости и неуничтожимости материи и движения, что положения «из ничего ничего не бывает» и «всё гибнущее обращается не в ничто, а в нечто другое» — стали краеугольным камнем всей науки и практики людей. На это же положение (о вечности материального мира, о бесконечности Вселенной не только в пространстве, но и во времени) следует обратить внимание и при прохождении курса астрономии.

На уроках биологич. дисциплин очень важно показать, что сознание, человеческое мышление есть высший продукт длительного развития материи. Школьникам на этих уроках сообщаются научные данные о возникновении и развитии жизни на Земле и нек-рый фактич. материал по антропогенезу. Эти данные свидетельствуют, что возникновению людей и присущего им мышления предшествовал длившийся миллиарды лет период, в течение к-рого на Земле не было не только мыслящих существ, но даже самых примитивных форм жизни. Они показывают также, что такие материальные процессы, как выпрямление стана животных предков человека, развитие их рук, переход к изготовлению орудий, развитие гортани и переход к членораздельной речи происходили независимо от сознания древних предков человека; что само сознание было порождено этими материальными процессами, без к-рых оно не могло ни возникнуть, ни существовать. Уч-ся нужно показать, что материальность биологич. предпосылок возникновения сознания — с одной стороны, и материальность социальных факторов, к-рым сознание обязано своим возникновением (прежде всего труд и язык) — с другой,—это два аргумента, доказывающих, что материя существовала до сознания, без него и независимо от него, что сознание — продукт материи, порождаемый

ею лишь на высокой ступени развития. Это положение можно подтвердить и материалом, изучаемым по курсу анатомии и физиологии человека, в особенности данными о строении и функциях нервной системы. Эти данные показывают, что «... наше сознание и мышление, каким бы сверхчувственным оно ни казалось, является продуктом вещественного, телесного органа, мозга» (Энгельс Ф., Людвиг Фейербах..., 1955, с. 20), ибо мозг может существовать без сознания, а сознание без мозга никогда не существовало и существовать не может.

При изучении всех уч. предметов преподаватели не должны упускать ни одной возможности показать познаваемость мира, вызвать у уч-ся глубокую убеждённость в безграничном могуществе человеческого познания, для к-рого нет непреодолимых преград. Необходимо добиться, чтобы дети поняли; что всякая проповедь скептицизма, внушающая людям, будто они неспособны достичь достоверного знания, расчищает путь фидеизму и объективно является поддержкой обскурантизма и мракобесия, что любые еще не изученные и потому непонятные, загадочные явления используются церковью, чтобы убедить людей в их бессилии достичь достоверного знания, чтобы сделать людей жертвой слепой веры в бога; что, раскрывая всё более глубокие тайны природы, наука завоёвывает одну область действительности за другой, и яркий свет знаний вытесняет фидеизм из последних его убежищ.

Драматич. эпизоды из истории науки, яркие страницы лит. произведений («Овод» Э. Войнич и т. п.) должны быть использованы на уроках истории и лит-ры, чтобы уч-ся убедились в партийности философии, в реакционной социальной роли идеализма и революционной роли материализма (классовая борьба в Древней Греции — Платон и Демокрит; классовая борьба в эпоху Возрождения — церковь и Н. Коперник, Джордано Бруно, Галилей; роль материализма и идеализма в борьбе между социализмом и капитализмом).

Формирование материалистич. мировоззрения уч-ся должно сочетаться с усвоением элементов диалектики. Так, на уроках физики, химии, астрономии, географии и биологич. наук уч-ся нужно показать всеобщую взаимосвязь и взаимозависимость явлений, отметить, что нет непроходимой границы между явлениями механическими, тепловыми, электрическими, световыми, химическими; между тем, что совершается на небесных телах и тем, что делается на Земле; между неживой природой и живыми существами, между миром растений и животным миром, между природой (неживой и живой) и человеком. На уроках истории и лит-ры должна быть показана взаимозависимость всех общественных явлений.

Важнейшие научные данные (астрономии — о возникновении солнечной системы, геологии и географии — о богатой событиями истории земной коры, биологии — о гигантском пути, пройденном живой материей от комочков протоплазмы до человека, истории — о пути, пройденном человечеством за время его существования) должны быть использованы преподавателями, чтобы сделать очевидными для уч-ся выводы о том, что всё находится в движении. При этом необходимо объяснить уч-ся, что движение — это не повторение, а отмирание старого и рождение нового, не круг, а спиралеобразное поступательное развитие, где каждая ступень отрицается следующей и где тем не менее осуществляется последовательная связь между всеми ступенями движения. Этот фактич. материал должен помогать ученикам усвоить положение о неодолимости нового в природе и в обществе.

Изучение таких фактов, как возникновение качественно нового вещества в результате количественного изменения его атомного состава (что, напр., особенно наглядно выступает в периодич. законе Д. И. Менделеева);

подготовленное предшествующими количественными изменениями рождение новой особи в животном мире; рождение нового общественного строя в момент, когда обострение социальных противоречий достигло кульминации,— убеждают уч-ся в правильности положения о переходе количества в качество. Представление о том, что источником развития является борьба противоположностей, легче всего может быть усвоено уч-ся на уроках истории, при выяснении роли классовой борьбы в развитии общества.

Общефилософские выводы из того, что установлено науками, делаются на уроках по всем предметам попутно. Но преподаватель должен делать это так, чтобы показать огромное значение этих положений как метода познания, позволившего К. Марксу, Ф. Энгельсу, В. И. Ленину впервые решить величайшие научные задачи. Материал, изучаемый на уроках истории и лит-ры, должен убедить школьников в том, что эти положения, будучи руководством к действию, играли и играют огромную роль в победоносной борьбе коммунистич. партий и возглавляемых ими трудящихся масс за торжество коммунизма. Уч-ся должны быть также сообщены факты, показывающие, какой вред наносят науке идеализм и метафизика. Неплохо, напр., показать, что грубая научная ошибка известных физиков Э. Маха и В. Оствальда, отвергавших существование атомов, была вызвана их идеалистич. философскими взглядами.

Формирование основ диалектико-материалистич. мировоззрения уч-ся требует от преподавателей всех предметов хорошего знания Д. м., а также умения просто и убедительно разъяснить его положения на материале своей дисциплины.

В отличие от других уч. дисциплин, где вопросы Д. м. освещаются лишь попутно, в курсе обществоведения эти вопросы являются основным предметом изучения и содержанием первых уроков. Здесь подводятся теоретич. итоги ранее приобретённым фактич. знаниям, поясняются нек-рые философские термины и понятия, называются имена наиболее видных философов. Надо, однако, стремиться свести к минимуму употребление специальных философских выражений, обилие к-рых на первых порах лишь мешает пониманию соответствующих проблем. Метафизич. материализм, субъективный идеализм, объективный идеализм, агностицизм и т. д. следует осветить в их общих, коренных чертах, опуская особенности, присущие системам отдельных философов. Ограниченность времени, отведённого Д. м. в этом курсе, обязывает строго ограничить круг рассматриваемых проблем во избежание поверхностного их освещения.

Ознакомление уч-ся с Д. м. ни в коем случае нельзя ограничивать только запоминанием того, что гласят коренные положения марксистско-ленинской философии и как эти формулы надлежит понимать. Начиная каждую тему, преподаватель должен показать, с какими трудностями в данной области встретилась человеческая мысль, какая проблема перед ней возникла. Это надо сделать так, чтобы ученики сами задумались над этой проблемой, хотя бы отчасти поняв, в чём её трудность. После этого уч-ся надо познакомить с основными направлениями, по к-рым шли попытки разрешать данную проблему, и с основной аргументацией, из к-рой эти попытки исходили. Критически рассмотрев эту аргументацию, преподаватель показывает, что все данные, прочно установленные науками и общественно-историч. практикой людей, вынуждают признать единственно верным то решение проблемы, какое даёт Д. м. Изучение курса обществоведения должно привести к осознанию уч-ся значения научного метода, усвоению важнейших принципов логики и теории познания, привлечь внимание уч-ся к проблемам систематизации и классификации наук, облегчить им сознательный выбор дальнейшего жизненного пути.

Для воспитания самостоятельности мышления уч-ся и пробуждения у них интереса к Д. м. целесообразно, чтобы они читали рекомендованные учителем отрывки из произведений классиков философии и затем делали небольшие сообщения в классе.

Очень эффективным средством пробуждения интереса к Д. м. является внеклассная работа, прежде всего создание философского кружка. После прочтения членами кружка отдельных произведений или отрывков из произведений (напр., «О природе вещей» Лукреция, «Система природы» П. Гольбаха, «Антропологический принцип в философии» Н. Г. Чернышевского, отрывки из «Людвига Фейербаха» и «Анти-Дюринга» Ф. Энгельса) этот материал целесообразно обсудить на заседании кружка под руководством преподавателя. Члены кружка могут самостоятельно подготовить доклады по отдельным вопросам теории познания, по философским проблемам естествознания или историко-философским проблемам (напр., «Марксизм о формальной логике», «Философское значение геометрии Н. Г. Лобачевского», «Периодический закон Д. И. Менделеева и диалектика», «Саморегулирующиеся механизмы и мышление», «Статистические и динамические закономерности и борьба материализма и идеализма в физике»; или — «Теория познания Демокрита», «Философские взгляды Ж. Мелье», «Материализм М. В. Ломоносова» и т. п.) и доложить их кружку. На кружке время от времени следует организовывать лекции преподавателей средней или высшей школы по интересующим кружковцев философским вопросам.

Очень важно, чтобы деятельность кружка не ограничивалась самообразованием, чтобы лучшие из докладов после их обсуждения в кружке были прочитаны в сельском клубе, заводском общежитии и т. п., чтобы старшеклассники-кружковцы активно включались в пропагандистскую работу, применяя свои знания на практике. Даже в тех случаях, когда организовать кружок не удаётся, отдельным, наиболее способным и интересующимся этими проблемами уч-ся следует поручать подготовку таких докладов, к-рые можно прочесть в заводской или колхозной аудитории.

Изучение Д. м., формирование диалектико-материалистич. мировоззрения у уч-ся необходимо тесно связывать с изучением *исторического материализма*, с *атеистическим воспитанием*, *нравственным воспитанием*, *эстетическим воспитанием*. *В. М. Богуславский.* Москва.

ДИАПОЗИТИВ учебный (от греч. διά — сквозь, через и лат. positivus — положительный) — фотографическое (позитивное) или рисованное изображение на плёнке, реже — на стекле, предназначенное для проецирования на экране; одно из средств наглядности в обучении.

Д., напечатанные на непрерывной ленте, наз. диафильмами. Об использовании Д. в школе и дошкольных учреждениях см. *Диафильм*.

ДИАТЕ́ЗЫ (от греч. διάθεσις — предрасположение)— предрасположенность организма к некоторым заболеваниям и более тяжёлому их течению. Развиваются у детей вследствие особенностей конституции данного организма, приводящих к изменению обмена веществ, реактивности организма, его приспособляемости к окружающей среде. Д. ещё не является заболеванием, определённое время может быть в скрытом состоянии и проявляется, как правило, при неблагоприятных условиях (неправильные питание и режим, недостатки ухода, плохие санитарно-гигиенич. условия). Правильным режимом, рациональным питанием, закаливанием организма и применением определённых медикаментов можно уменьшить, а иногда и полностью устранить проявления Д.

У детей выделяют три формы Д.: экссудативный, лимфатический и нервно-артритический. Резкой грани меж-

ду ними нет, поэтому многие учёные рассматривают их как разновидности единого Д., к-рый различно проявляется в зависимости от возраста.

Экссудативный Д. выявляется у грудных детей. Такие дети в большинстве случаев бледны, с одутловатым лицом, обильной, но рыхлой подкожной клетчаткой, плохо развитой мускулатурой. У них с рождения наблюдается повышенная нервная возбудимость, дети беспокойны, крикливы, плохо спят. В состоянии бодрствования часто вздрагивают, пугаются. Раннее проявление диатеза — появление сальных корочек на голове (гнейс). На щеках появляются уплотнения кожи ярко розового цвета с очерченным краем, они могут распространяться на все тело. Часты упорные мокнущие экземы. При этом Д. отмечается набухание и слущивание поверхностных клеток слизистых оболочек. Язык покрывается белыми полосами и пятнами. Дети часто болеют катарами верхних дыхательных путей, бронхитами, пневмониями. Даже небольшие погрешности в питании вызывают у них понос. Течение экссудативного Д. в большой степени зависит от условий среды и состава пищи.

Лимфатический Д. наиболее отчётливо выявляется у детей 3—7 лет. Дети имеют хороший вес и рост, но бледную кожу, одутловатое лицо, вялую мускулатуру и т. п. Обычно бывают увеличены лимфатич. узлы и нёбные миндалины. Особенности реактивности сказываются в более лёгкой и частой заболеваемости ангинами, отитами, бронхитом, тяжёлым течением инфекционных заболеваний, частыми осложнениями. Дети несколько вялы, апатичны, у них медленно образуются условные рефлексы.

Нервно-артритический Д. проявляется в школьном возрасте. Обычно дети с этой формой Д.—худые, с пониженным аппетитом. Повышенная нервная возбудимость отмечается с первых месяцев жизни и с годами увеличивается. На коже нередко появляются сыпи, иногда сухие экземы. Характерны часто повторяющиеся катары верхних дыхательных путей, астматич. бронхиты, бронхиальная астма. Дети легко возбудимы, капризны, требуют к себе особого внимания. Условные рефлексы у них легко образуются. Быстро развивается психика и речь. Наблюдается повышенная активность. Всё это приводит к тому, что в воспитании легко допускаются ошибки — поощряется односторонее психич. развитие в ущерб физическому, не развиваются тормозные реакции, что способствует развитию невротич. состояний—нервного тика, неврастении и т. д.

У детей с Д. значительно выражены проявления *аллергии*. Профилактика и лечение Д. сводятся к хорошему уходу за ребёнком, соблюдению санитарно-гигиенич. требований. Пища детей должна быть полноценной, с достаточным количеством витаминов и минеральных веществ. Жиры в пище ограничиваются, мясо даётся реже обычного. Очень вредно перекармливание. Грудных детей целесообразно начать рано прикармливать. В диете ребёнка старшего возраста рекомендуется избегать обилия жиров и мучных блюд, ограничить потребление поваренной соли и воды. Необходимы рациональный режим с максимальным использованием свежего воздуха и закаливание ребёнка. По назначению врача применяются препараты кальция, витамины, в ряде случаев—бромистый натрий, димедрол, супрастин, преднизолон, триамсинолон и др. Лечение кожных проявлений трудно и требует большого терпения и настойчивости.

Кроме указанных Д., у детей встречаются т. н. геморрагические Д. — заболевания, основным симптомом к-рых является кровоточивость. Кровоточивость может быть следствием поражения стенки сосудов (геморрагич. васкулит — болезнь Шенлейна — Геноха), уменьшения количества тромбоцитов (болезнь Верльгофа) или нарушения свёртываемости крови в результате недостатка отдельных компонентов свёртывающей системы (гемофилия). Болезнь Шенлейна—Геноха характеризуется геморрагич. сыпью на коже, болями в суставах, животе и нередко поражением почек. Для болезни Верльгофа и гемофилии характерны периодически появляющиеся кровотечения и кровоподтёки. Лечение геморрагич. Д. состоит в назначении средств, уменьшающих проницаемость сосудистой стенки (витамины С, Р, препараты кальция) и улучшающих свёртываемость крови (витамин К). При значительных кровопотерях производится переливание крови.

Лит.: Тур А. Ф., Питание детей при диатезах, «Здоровье», 1961, № 3; Китайгородская О. Д., Экссудативный диатез, «Фельдшер и акушерка», 1961, № 11; Насонова В. А., Геморрагический васкулит (болезнь Шенлейна—Геноха), М., 1959.

Л. П. Гаврюшова. Москва.

ДИАФИЛЬМ, диапозитивный фильм,— вид экранного учебного пособия, одно из средств наглядности в обучении. Состоит из серии позитивных изображений на киноплёнке (обычно 40—50 кадров), объединённых темой и текстом. Д., как и диапозитив, даёт изображения в статике, в отличие от кинофильмов, воспроизводящих их в движении. Д. монтируются из фотоснимков, репродукций, реконструкций, рисунков, карт, схем, чертежей и т. д. Д. бывают чёрно-белыми и цветными. По тематике различаются Д.: общественно-политич., научно-популярные, хроникально-документальные, с.-х., по лит-ре и иск-ву, физкультуре и спорту и др.; особое место занимают художественные Д. для детей (сказки, рассказы, Д. по кинофильмам), а также учебные. Д. широко используются в детских садах, на уроках и внеклассных занятиях в школе, на лекциях в средних и высших уч. заведениях, народных ун-тах и т. д.

В основе построения уч. Д. лежит методич. разработка темы, в к-рой выделены основные вопросы, раскрываемые в строго последовательном чередовании кадров. С помощью Д. можно совершать заочные экскурсии в разные города и страны, музеи и картинные галереи, на заводы и фабрики, знакомиться с историч. документами и памятниками, прослеживать этапы самых разнообразных событий, явлений, процессов. Уч. Д. по предметам производственного цикла имеют не только познавательное, но и инструктивное значение; они дают возможность расчленить производственный процесс на последовательные операции, сопоставить одинаковые и похожие детали машин, разобрать различные схемы, чертежи и т. д.

Д.— эффективное средство создания у уч-ся конкретных представлений. Проецируемые на экран увеличенные изображения видны всему классу, ярки, многокрасочны и могут показываться неоднократно. Особенно важно использовать Д., когда зрительные образы содержат существенные признаки для раскрытия их содержания, помогают установить связь между демонстрируемыми явлениями и подводят уч-ся к обобщениям и выводам.

Намеченный к демонстрации Д. учителю следует предварительно просмотреть, составить комментарии к нему, заранее наметить, вокруг каких кадров должна пойти беседа, какие кадры надо показать повторно, на какие обратить внимание уч-ся предварительными вопросами. При планировании урока с использованием Д. намечается его место в ходе урока — в процессе объяснения, при закреплении или повторении и обобщении пройденного. Количество демонстрируемых изображений учитель устанавливает, учитывая не только возраст уч-ся, но и содержание и качество изображений. При объяснении новой темы количество изображений, естественно, должно быть меньшим, чем при её закреплении. Изображения включаются в тот момент, когда уч-ся подготовлены к их восприятию, и снимаются с экрана сразу же после того, как учитель раскрыл их

содержание. Если же кадр не снят, а учитель делает экскурсы в смежные вопросы, уч-ся обычно не воспринимают слова учителя, т. к. их внимание сосредоточено на изображении (см. *Демонстрация*).

Демонстрацию Д., особенно по лит-ре и иск-ву, можно сочетать с граммофонной и магнитной записью или чтением литературного текста (см. *Грамзапись*, *Магнитофон*).

Студия «Диафильм» (создана в Москве в 1930) ежегодно выпускает более 400 новых и 600 повторных Д. общим тиражом ок. 20 млн. копий. Значительное место среди них занимают уч. Д. по всем предметам школьной программы: для младших классов (особенно для развития речи), по лит-ре (о жизни и творчестве писателей, а также по отдельным произведениям сов. и классич. лит-ры), по истории (напр., «Киевская Русь», «Революция 1905—07 гг.»), Д. по изобразительному искусству, архитектуре и т. д., по биологии («Основы учения Дарвина», «Развитие жизни на Земле»), по географии (Д. о городах и странах мира, о мореплавателях, путешественниках и т. д.), по химии и физике («Производство алюминия», «Синтетические волокна», «Мирный атом»), по математике («Осевая симметрия», «Вписание и описание окружности»), по иностранным яз. (с приложением дикторских текстов) и т. д.

Студия освоила (1963) выпуск Д. с грампластинками, на к-рых записан сопроводительный текст. В 1961 в Киеве организовано производство Д. на укр. яз.

Д. можно приобрести в розничной продаже, в магазинах «Учколлектор», заказать через Всесоюзное общество «Знание» или Центральную посылочную базу Посылторга. Значительное количество Д. имеется в фондах районных фильмотек.

См. также *Кинофильм учебный*, *Наглядность в обучении*, *Технические средства* в обучении, *Эпидиаскоп*.

Лит.: Варшавская М. Л., Диапозитивные фильмы в детском саду, М., 1955; Беспалов В. И., Школьный диафотоклуб, М., 1959; Громов А. П., Диафильмы и кино на уроках математики в средней школе, М., 1961; Миролюбов А. А., Эпельбаум Б. И., Тексты к диафильмам и кинофильмам. Сб. дикторских текстов на немецком языке к учебным кино- и диафильмам, М., 1961; Кубеев Б. В., Кино и диафильмы в вузе. Аннотированный каталог-справочник, М., 1961; Дылёва-Каванская А. А., Арнольд Н. В., Экранные пособия на уроках русского языка в начальной школе, М., 1961; Завитаев П. А., Оборудование занятий по изучению природы в I—IV классах, М., 1961; Чиркова К. В., Попова А. И., Шабалина Т. С., Диапозитивы и диафильмы в преподавании истории, М., 1962; Краевский В. В., Солнцев В. Е., Цесарский Л. Д., Сб. дикторских текстов на английском языке к учебным кинофильмам и диафильмам. Пособие для учителей, М., 1962; Макаров В. Ф., Диапозитивные фильмы и их использование в лекционной пропаганде, М., 1962; Карпов Г. В., Кейлина Р. Д., Романин В. А., Применение экранных пособий в начальной школе, М., 1962.

Т. С. Шабалина. Ленинград.

ДИДАКТИКА (от греч. διδακτικός — поучающий)— отрасль педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения.

Термин «Д.» применялся авторами сочинений о воспитании, образовании и обучении уже в 17 в. Я. А. Коменский, рассматривая в своем сочинении «Великая дидактика» (1657) все основные проблемы воспитания, главное внимание уделяет образованию и обучению детей и юношества. В вышедших в 1-й пол. 19 в. в Германии руководствах по педагогике теория обучения, именуемая Д., выделяется в особую часть. Дистервег в своём «Руководстве к образованию немецких учителей» (1834—35) определял Д. как часть педагогики, излагающую теорию обучения. В последующие годы выделение в курсах педагогики Д. как теории обучения в особую часть стало общепринятым, кроме Англии и США, где термин «Д.» не применяется, а теория обучения разрабатывается гл. обр. в работах по *педагогической психологии*. В конце 19 в. и в 20 в. появились монографии по Д. (см. библиографию в конце статьи).

В сов. курсах педагогики Д. выделяется в особую часть, содержащую теорию образования и обучения. Нек-рые авторы трактуют Д. лишь как теорию обучения. Но такое суженное понимание предмета Д. неправильно, ибо нельзя рассматривать процесс обучения в отрыве от содержания образования. Определение содержания *образования*, вскрытие закономерностей процесса *обучения*, разработка наиболее эффективных методов и организационных форм обучения — таковы основные проблемы Д.

Методологич. значение для Д. имеет философское учение о целях и задачах *коммунистического воспитания* и марксистско-ленинская теория познания. Тесно связана Д. с общей *психологией*, *психологией обучения* и физиологией *высшей нервной деятельности*. Эти науки, каждая в своей области, дают знания о процессах познавательной деятельности ребёнка и тем самым помогают изучению вопросов содержания и методов обучения детей. Чрезвычайно ценно и необходимо объединение этих наук в решении крупных дидактич. проблем. Другого рода связи у Д. с методиками отдельных предметов. В практике обучения всем предметам необходимо обеспечить принципиальное единство в подходе к детям и в выборе путей и средств уч. работы. Д. как общая научная дисциплина о содержании образования, закономерностях процесса обучения и об эффективных методах и организационных формах уч. работы должна определять это единство. С другой стороны, поскольку методики отдельных предметов строятся на конкретном опыте обучения в школах, они отражают своеобразие различных ситуаций, встречающихся в процессе обучения. Д., вырабатывая свои обобщения, формулируя *дидактические принципы*, должна учитывать данные частных методик.

Теории образования в каждую историч. эпоху определяются интересами и идеологией господствующих в данном обществе классов.

В бурж. педагогике в конце 18—нач. 19 вв. определились две теории школьного образования — материального и формального. Сторонники теории формального образования считали гл. задачей школы развитие умственных способностей уч-ся, гимнастику ума. Видный представитель этой теории нем. педагог И. Ф. Гербарт при обосновании уч. плана исходил из того, что отбор материала для целей образования должен быть подчинён развитию умственной деятельности уч-ся. Теория формального образования являлась опорой для тех, кто стремился насаждать в средней школе гл. обр. т. н. *классическое образование*. Сторонники теории материального образования гл. задачей обучения считали усвоение уч-ся определённой суммы реальных знаний; развитие их познавательных способностей рассматривали как следствие деятельности по усвоению уч. материала. Борьба за преобладание в школьном образовании реальных знаний имела в своё время прогрессивное значение. Однако нек-рые представители этой теории, доводя её до крайности, напр. англ. философ Г. *Спенсер*, пропагандировали узко утилитарное образование, пренебрегали теоретич. знаниями и тем самым умаляли значение развивающего обучения (см. *Материальное и формальное образование*).

Против односторонности каждой из указанных теорий выступал К. Д. Ушинский. Он защищал необходимость объединения обеих задач (усвоение суммы знаний и развитие способностей), указывал на то, что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях и что каждая наука развивает человека именно своим содержанием.

Для бурж. педагогики всей первой пол. 20 в. особенно характерна основанная на философии *прагматизма* дидактич. теория амер. философа Дж. *Дьюи*, к-рый развивал т. н. недоцентрическую Д. (см. *Пе-*

доцентризм). Главный принцип этой Д. — обучение на основе личного опыта ребёнка. Ребёнок, по мнению Дьюи, изучает окружающую жизнь в процессе практики и труда так же, как и учёный-исследователь. Задача школы — помочь ему учиться «путём делания» на собственном практич. опыте и попутно приобретать теоретич. знания, необходимые для разрешения практич. задач. В практике школы прагматическая Д. привела к тому, что уч. планы амер. школ не обеспечивали глубокого усвоения уч-ся теоретич. знаний. Окончившие среднюю школу зачастую не имели систематич. знаний по физике, химии, а получали знания лишь по прикладным предметам (напр., декорирование помещений, сварка и т. д.). Вместо систематич. курса математики они могли ограничиться усвоением какой-нибудь «деловой математики» или «потребительской математики».

Убедившись в том, что сов. школьники, изучающие содержательные систематич. курсы основ наук, значительно превосходят амер. уч-ся в объёме и качестве знаний, руководители просвещения США организовали в последние годы пересмотр уч. планов и программ. Но по-прежнему в программах и учебниках по гуманитарным предметам, а также при изучении тем мировоззренческого характера и в предметах естественнонаучного цикла искажаются или замалчиваются факты и научные теории, противоречащие бурж. идеологии.

С возникновением марксизма, открывшего объективные законы развития природы и общества, теория образования и обучения стала разрабатываться на подлинно научной основе. Показав, что содержание образования в классовом обществе носит классовый характер, К. Маркс и Ф. Энгельс установили и тенденции развития образования в обществе будущего, в коммунистич. обществе, где технич. прогресс и новые общественные отношения с необходимостью ведут к воспитанию всесторонне развитых людей. Для развития теории образования огромное значение имели статьи и выступления В. И. Ленина: «Перлы народнического прожектёрства», «Задачи союзов молодёжи» (Речь на III Всероссийском съезде РКСМ), «О политехническом образовании. Заметки на тезисы Надежды Константиновны», «Директивы ЦК коммунистам — работникам Наркомпроса» и др.

На основе марксистско-ленинских идей Н. К. Крупская внесла серьёзный вклад в разработку таких дидактич. проблем, как связь обучения основам наук с общественно полезным трудом, основы построения различных уч. предметов с точки зрения задач формирования научного мировоззрения и развития диалектич. мышления уч-ся, активность и самостоятельность уч-ся в работе по овладению знаниями и практич. умениями.

Большую роль в определении содержания образования и разработке методов обучения в СССР сыграли постановления ЦК Коммунистической партии: «О начальной и средней школе» (от 5 сентября 1931), «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (от 25 августа 1932), «Об учебниках для начальной и средней школы» (от 12 февраля 1933). В соответствии с этими постановлениями сов. дидакты и методисты провели значительную работу по составлению уч. планов, программ и учебников.

В 30-х гг. заметно усилилось внимание к качеству общеобразовательной подготовки уч-ся. Сов. школа добилась существенных успехов, способствуя решению важной задачи—подготовке грамотных, хорошо владеющих основами наук людей. Однако в период культа личности Сталина была допущена недооценка роли трудового политехнич. обучения в общей системе коммунистич. воспитания подрастающих поколений.

Как известно, первоначальный подъём политехнич. образования сменился почти полным забвением задач политехнич. обучения (после 1937), когда были ликвидированы уч. мастерские и ручной труд в школе. Курс на одностороннее, чисто академич. развитие школы, отказ от вовлечения уч-ся в посильный для них производительный труд, а затем отказ от трудового обучения в школьных мастерских, постепенное свёртывание общественно полезной работы в школе привели к преобладанию словесных методов обучения и воспитания, к неумению уч-ся применять на практике получаемые ими теоретич. знания.

Основные идеи, определяющие содержание образования в сов. школе на современном этапе, изложены в *законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»* (1958).

Замечательные перспективы строительства новой школы открывает Программа КПСС, принятая на XXII съезде партии (1961). К 1970 намечено осуществить обязательное для всех детей среднее образование. «Среднее образование должно обеспечить прочное знание основ наук, усвоение принципов коммунистического мировоззрения, трудовую и политехническую подготовку в соответствии с возрастающим уровнем развития науки и техники, с учетом потребностей общества, способностей и желаний учащихся, а также нравственное, эстетическое и физическое воспитание здорового подрастающего поколения» (Программа КПСС, 1961, с. 123).

В условиях развёрнутого строительства коммунизма наука становится непосредственной производительной силой, и внедрение её достижений в промышленность и с. х-во является решающим фактором могучего роста производительных сил общества. Поэтому планы и программы сов. школы разрабатываются так, чтобы в них содержались знания, отражающие современный уровень науки и техники. В сов. школу введены новые предметы — *машиноведение* и *электротехника*, являющиеся в наше время предметами общеобразовательными, знание к-рых необходимо всем. Они являются связующим звеном между естественно-математич. дисциплинами и теоретич. занятиями по спец. предметам, входящим в систему *производственного обучения*. Профессиональная подготовка в средней школе построена так, что она требует от уч-ся усвоения и применения современных научных знаний.

Большое воспитательное и образовательное значение в сов. школе имеют гуманитарные предметы. Познавая явления общественной жизни, уч-ся формируют коммунистич. мировоззрение, готовят себя к сознательному участию в общественной жизни. В курсе *обществоведения* уч-ся знакомятся с важнейшими задачами коммунистич. строительства, с учением Маркса, Энгельса, Ленина о коммунизме. В содержание этого предмета входят в доступном для школьников объёме и изложении основы философских, экономич. и политич. знаний. Изучая этот предмет, уч-ся смогут обобщать знания мировоззренческого характера, полученные ими по другим предметам, правильно осмыслить вопросы, к-рые ставит перед ними жизнь.

Исследованию закономерностей процесса обучения посвящены труды многих крупных педагогов. Особую ценность представляют идеи прогрессивных педагогов, стоявших в области гносеологии на материалистич. позициях. Так, Коменский писал, что всему «... нужно обучать так, как оно есть и происходит, т. е. путём изучения причинных связей» (Избр. пед. соч., М., 1955, с. 306). Г. Песталоцци, придавая большое значение наблюдению, считал, что «... словесные изложения сущности какого-либо предмета лишь постольку заключают в себе существенные для ребенка истины, насколько он живо и ясно сознал материальную основу сущности этих предметов» («Статьи и отрывки из пед. соч.», М., 1939, с. 99).

Представляют большой интерес материалистич. взгляды на сущность процесса обучения, высказанные русским педагогом К. Д. Ушинским. Он связывал познавательные процессы с процессами физиологическими. Начало и основу умственной деятельности Ушинский видел в чувственных восприятиях. Подчёркивая в связи с этим значение наблюдений, он писал: «Всякое не мертвое, не бесцельное учение имеет в виду готовить дитя к жизни; а ничего не может быть важнее в жизни, как уметь видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен» (Собр. соч., т. 6, 1949, с. 267). Центральным звеном процесса усвоения знаний Ушинский считал образование *понятий*, а важнейшим методом умственной деятельности уч-ся— *сравнение*.

Коменский, Песталоцци и Ушинский придавали большое значение *наглядности в обучении*, а также применению знаний в дальнейшей умственной работе и в практич. действиях. Их труды и теперь служат богатым источником для разработки дидактических принципов, а также методов и организационных форм обучения.

Теория процесса обучения, разработанная сов. Д., представляет собой новую, более высокую ступень. Методологич. основой сов. Д. является марксистско-ленинская теория познания. Сов. Д. исходит из того, что уч-ся в процессе обучения должны получить истинные знания о предметах и явлениях действительности и о закономерных связях между ними. При этом исключительно важное значение в правильном познании природы, общества и человеческого мышления имеет *практика*.

В процессе обучения учитель ведёт уч-ся от знания единичного к пониманию особенного и всеобщего в изучаемых предметах и явлениях. Процесс образования у учащихся *представлений* и понятий включает их собственную сложную мыслительную деятельность: *индукцию* и *дедукцию*, *анализ* и *синтез* и т. д. Чувственные восприятия соединяются с абстрактным мышлением и практич. деятельностью уч-ся. В обучении детей большое место занимает также познание действительности средствами искусства. Овладение знаниями включает запоминание фактов и обобщений, проверку их практикой, применение знаний и способностей к выполнению задач теоретич. и практич. характера. Овладение знаниями рассматривается в единстве с формированием мировоззрения уч-ся, развитием их познавательных сил, подготовкой к жизни.

В соответствии с такой трактовкой уч. деятельности уч-ся сов. Д. рассматривает и проблему *методов обучения*. Учитель, стремясь обеспечить систематич. усвоение уч-ся знаний по предмету, излагает их, показывает образцы выполнения работ и инструктирует школьников. При этом он заботится об активности и самостоятельности уч-ся на всех этапах обучения. Уч-ся под руководством учителя приобретают новые знания из книг, путём наблюдений, опытов и т. д. Им даются задания, требующие глубокого самостоятельного осмысления и творческого применения изучаемого материала в практич. действиях.

Совершенствование знаний достигается гл. обр. при выполнении заданий, требующих их применения. В тренировочных работах предусматриваются задания не столько на простое воспроизведение изученного, сколько на применение усваиваемых правил, приёмов, понятий в новых ситуациях, а также новое комбинирование материала, его видоизменение, придумывание самостоятельных примеров и т. д. Большое место отводится работам творческого характера, опытнической работе, технич. *моделированию*.

При проверке знаний, кроме устного опроса, применяются *письменные работы* и *графические работы*, требующие самостоятельного, продуманного применения полученных знаний, а также *практические работы* и *лабораторные работы*. Проверяется не только то, как и как они применяют их при решении задач жизненно-практич. содержания (напр., задачи на различного рода расчёты, связанные с производственным обучением и общественно полезным трудом уч-ся, и т. д.). Большое внимание уделяется обучению рациональным приёмам *самоконтроля* и анализу ошибок в работах уч-ся.

Основной формой уч. работы является *урок*, многообразие видов к-рого определяется различным характером изучаемого материала, возрастом уч-ся и др. условиями. Урок наиболее эффективен, если учитель сумеет создать на нём активную творческую атмосферу. Кроме урока, применяются и др. организационные формы обучения: *экскурсии*, длительные наблюдения в природе, практич. занятия и опыты на *учебно-опытном участке*, *домашние задания* и др. Наиболее распространёнными формами обучения на промышленных предприятиях и в с. х-ве являются: индивидуальное ученичество, работа бригадами и звеньями. В с. х-ве оправдала себя организация *ученических производственных бригад* (комплексных и специализированных), а также организация труда уч-ся в *учебно-опытных хозяйствах* школ.

Методы дидактических исследований разнообразны, выбор зависит прежде всего от характера изучаемых проблем.

Проблема определения содержания образования требует её теоретич. рассмотрения на основе марксистско-ленинского учения о *воспитании*. Решение этой проблемы предполагает также изучение основных черт современной индустрии и тенденций в развитии науки и техники. Необходимо определить, какими знаниями, умениями и качествами личности должен обладать работник в различных сферах материального и духовного производства. Разрабатываемые на основе результатов этих исследований разные варианты уч. планов и программ подвергаются экспериментальной проверке сначала в небольшом числе школ и только потом — внедряются в массовую школьную практику.

Выяснение гносеологич. основ процесса обучения требует теоретич. рассмотрения вопроса о том, как, опираясь на знание закономерностей процесса *познания*, нужно руководить познавательной деятельностью уч-ся. Вместе с тем необходимо экспериментальное изучение особенностей мышления школьников разных возрастов, выяснение соотношения элементов формально-логич. и диалектич. мышления в их умственной деятельности.

Проблемы психологич. основ обучения решаются путём наблюдений и экспериментов. Выясняются особенности психич. деятельности уч-ся разных возрастов. Изучаются индивидуальные различия детей, вскрываются причины трудностей, возникающих в уч. работе. Основываясь на достижениях психологии и применяя их в своей работе, дидакты, методисты, учителя ведут поиски наиболее эффективных методов, приёмов, средств обучения, совершенствуют уч. процесс.

При разработке методов и организационных форм обучения и изучении условий, позволяющих достигать наиболее высоких результатов в работе, проводятся целевые наблюдения пед. процесса в школах, изучается качество знаний и умений уч-ся с помощью контрольных работ, ставятся дидактич. *эксперименты* с точным учётом их условий и результатов. Результаты успешно проведённого эксперимента затем проверяются во многих школах, становятся опорой для повышения качества уч. работы во всех школах страны. В этой работе участвуют дидакты, методисты, учителя.

Особенно плодотворны результаты исследований, в к-рых сочетаются эксперименты дидактические, психологические и физиологические. Эти исследования позволяют моделировать новые эффективные формы

обучения, разрабатывать в деталях и точнее проверять их результаты.

В связи с осуществлением закона о школе (1958) и грандиозными перспективами народного образования, намеченными в Программе КПСС (1961), широко развернулось творчество учителей, направленное на повышение эффективности учебно-воспитательной работы. Изучение передового опыта является важнейшим методом дидактич. исследований. Наблюдение, описание и анализ передового опыта вскрывают особенности работы учителя. Эффективность применяемых им методов и приёмов обучения устанавливается путём сравнения данного опыта с аналогичным опытом других педагогов и с прежним опытом, к-рый был подвергнут изменению. Изучение передового опыта включает в себя его обобщение, обоснованные выводы по всем тем вопросам, какие в этом опыте решались, рекомендации по его внедрению. При этом учитываются условия, соблюдение к-рых необходимо, чтобы внедрение данного опыта в практику работы других учителей и школ дало положительные результаты. Необходимо при этом предостеречь от механич. переноса этого опыта и от возможных искажений и ошибок.

Экспериментальная проверка новых программ, учебников и уч. пособий, новых методов обучения и новых их сочетаний даёт наиболее содержательные и обоснованные выводы при условии, если она проводится в большом количестве школ, охватывает большое количество уч-ся и большое количество ученич. работ. В этих случаях для обработки материала, для использования количественных показателей с целью получения выводов о качестве знаний и умений уч-ся необходимо применение статистич. методов, использование современных счётно-решающих устройств.

Постоянное увеличение объёма и глубины знаний, к-рые должны быть приобретены уч-ся в соответствии с развитием современной науки, техники и производства, требует коренного повышения эффективности процесса обучения. Д., как и пед. наука в целом, «...сохраняя всю свою специфичность, в настоящее время имеет возможность опираться на достижения математики, математической логики, электроники, теории информации, инженерной психологии и кибернетики» (Берг А. И., Кибернетика и общественные науки, см. сб.: Строительство коммунизма и общественные науки, 1962, с. 61). Ведутся работы по применению в уч. процессе *программированного обучения* и *обучающих машин*.

Лит.: Крупская Н. К., Народное образование и демократия, П., 1917; её же, Избр. пед. произведения, М., 1957, с. 548—61, 566—76, 582—86, 631—34; Ушинский К. Д., Вопросы обучения, Избр. пед. соч. в 2 тт., т. 2, М., 1954; Каптерев П. Ф., Дидактические очерки. Теория образования. 2 изд., П., 1915; Вахтеров В. П., Предметный метод обучения, 5 изд., М., 1918; Скаткин М. Н., Некоторые вопросы дидактики в свете учения академика И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, М., 1952; Лордкипанидзе Д. О., Принципы, организация и методы обучения, Тбилиси, 1955; Данилов М. А. и Есипов Б. П., Дидактика, М., 1957; Струминский В. Я., Основы и система дидактики К. Д. Ушинского, М., 1957; Новая система народного образования в СССР. Сборник документов и статей, М., 1960; Данилов М. А., Процесс обучения в советской школе, М., 1960; Лемберг Р. Г., Дидактические очерки, Алма-Ата, 1960; Рудниева Е. И., Вопросы дидактики в педагогической системе Н. К. Крупской, М., 1960; Моносзон Э. И., Содержание образования в восьмилетней школе, «Советская педагогика», 1960, № 6; его же, Содержание образования в средней школе, там же, 1961, № 10; Занков Л. В., О предмете и методах дидактических исследований, М., 1962; Коменский Я. А., Великая дидактика, Избр. пед. соч., т. 1, М., 1939; Песталоцци Г., Как Гертруда учит своих детей, Избр. пед. соч., т. 3, 2 изд., М., 1909; Гербарт И., Главнейшие пед. сочинения в систематическом извлечении, пер. с нем., М., 1906; Дистервег [А.], Избр. пед. соч., [пер. с нем.], М., 1956; Виллъман О., Дидактика как теория образования в ее отношениях и социологии и истории образования, пер. с нем., т. 1—2, М., 1904—1908; Лай В. А., Экспериментальная дидактика, пер. с нем., СПБ, 1905; его же, Школа действия, пер. с нем., 2 изд., П., 1920; его же, Экспериментальная педагогика, пер. с нем., М.—Л., 1927; Мейман Э., Лекции по экспериментальной педагогике, пер.с нем., ч. 1—3, 3 изд. М., 1914—17; Дью и Дж. и Дью и Э., Школы будущего, пер. с англ., 2 изд., Берлин, 1922; Торндайк Э., Принципы обучения, основанные на психологии, пер. с англ., 3 изд., М., 1930; Бертон В., Принципы обучения и его организация, пер. с англ., М., 1934; Дидактика, под ред. Г. Штройтера, пер. с нем., М., 1959; Брунер Дж., Процесс обучения, пер. с англ., М., 1962; Оконь В., Процесс обучения, пер. с польского, М., 1962. *Б. П. Есипов.* Москва.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ — принципы *дидактики*, определяющие содержание, организационные формы и методы учебной работы школы в соответствии с общими целями *воспитания* и закономерностями процесса *обучения*. Глубина и точность отражения в Д. п. закономерностей процесса обучения определяется уровнем развития педагогики и смежных с ней наук (психология, физиология высшей нервной деятельности и рд.).

Сов. дидактика, критически перерабатывая всё ценное, прогрессивное, что содержится в трудах Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, А. Дистервега и других передовых педагогов прошлого, отвергает антинаучные Д. п. реакционной бурж. педагогики (напр., принцип соответствия обучения «врождённым и неизменяемым способностям детей», различия в обучении уч-ся в зависимости от того, готовятся они к умственному или физич. труду, и др.).

Разрабатываемые сов. дидактикой Д. п. определяются стоящей перед школой задачей подготовки активных, сознательных, всесторонне развитых, высокообразованных строителей и членов коммунистич. общества и основываются на закономерностях процесса обучения. Сов. дидактика разрабатывает следующие основные Д. п.: научность обучения, воспитывающий характер обучения, наглядность обучения, сознательность и активность в обучении, прочность усвоения знаний уч-ся, систематичность и последовательность в обучении, доступность обучения, индивидуальный подход к уч-ся в условиях коллективной уч. работы с классом.

Важнейшей задачей обучения является вооружение подрастающего поколения системой научных знаний. Уч-ся изучают основы наук, изложенные в уч. предметах. Объём, система и глубина знаний, изучаемых по каждому предмету, зависят от цели и задач обучения, типа школы и возраста уч-ся. Но отбор, раскрытие изучаемых фактов понятий и закономерностей проводятся в полном соответствии с требованиями науки. В учебниках и уч. программах сов. школы не допускаются искажения научных фактов, как это имеет место в бурж. школе (см. *Научность обучения*).

В процессе обучения школьники не только приобретают определённую систему научных знаний, умений и навыков, но и вырабатывают коммунистич. *мировоззрение*, овладевают нормами коммунистич. нравственности, развивают свои физич. и умственные силы. Все уч. предметы и применяемые методы обучения служат как образовательным, так и воспитательным целям (см. *Воспитывающее обучение*).

Принцип наглядности вытекает из сущности процесса восприятия, осмысливания и *обобщения* уч-ся изучаемого материала. На отдельных этапах изучения уч. материала наглядность выполняет различные функции. Когда уч-ся изучают внешние свойства предмета, то, рассматривая предмет или его изображение, они могут сами непосредственно извлекать знания. Если же дидактич. задачей является осознание связей и отношений между свойствами предмета или между предметами, формирование научных понятий, то средства наглядности служат лишь опорой для осознания этих связей, конкретизируют и иллюстрируют эти понятия (см. *Наглядность в обучении*).

Принцип *сознательности и активности* в обучении вытекает из целей и задач сов. школы, призванной готовить активных и сознательных строителей коммунистич. общества, а также из особенностей самого процесса обучения, требующего осмысленного и творческого подхода к изучаемому материалу. Этот принцип состоит в целенаправленном активном восприятии изучаемых явлений, их осмысливании, творческой переработке и применении.

Принцип прочного усвоения уч-ся знаний, умений и навыков также обусловливается как задачами школы, так и закономерностями самого обучения. Опираться на приобретённые знания, умения и навыки на последующих этапах обучения и пользоваться ими в жизни можно лишь тогда, когда они усвоены твёрдо, длительное время удерживаются в памяти. В процессе обучения уч-ся не только приобретают знания, умения и навыки, но и закрепляют и совершенствуют их (см. *Прочность усвоения знаний* учащимися).

Принцип *систематичности и последовательности* в обучении обусловливается и логикой самих наук, изучаемых в школе, и особенностями познавательной и практич. деятельности уч-ся, протекающей в соответствии с закономерностями их умственного и физич. развития (см. *Воспитание и развитие*). Принцип систематичности и последовательности в обучении лежит в основе построения уч. программ, определяет систему работы учителя и деятельность уч-ся в процессе обучения.

Учёт возрастных различий и особенностей уч-ся находит выражение в принципе *доступности обучения*, к-рое должно проводиться так, чтобы изучаемый материал по содержанию и объёму был посилен уч-ся. Применяемые методы обучения должны соответствовать развитию уч-ся, ориентироваться на «зону ближайшего действия» (Л. С. Выготский), развивать их силы и способности.

Особенности индивидуального развития детей, *типов высшей нервной деятельности* требуют *индивидуального подхода* к учащимся (см. *Индивидуализация обучения* на уроке). Этот принцип диктуется гуманизмом сов. педагогики, стремлением наилучшим образом развить творч. силы и способности детей.

Д. п. выражают закономерности процесса обучения, и следование им является необходимым условием успеха пед. деятельности учителя. Они образуют систему, находятся между собой в тесной связи. Так, напр., умелое применение средств наглядности делает обучение доступным. Ни один Д. п. не универсален, и его применение, изолированное от общей системы, не даёт необходимых результатов.

Лит.: Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране», М., 1958; Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР, М., 1958; Данилов М. А., Есипов Б. П., Дидактика, М., 1957; Ганелин Ш. И., Принципы дидактики в их взаимосвязи у классиков педагогики, «Советская педагогика», 1961, № 5; Занков Л. В., О предмете и методах дидактических исследований, М., 1962; Огородников И. Т., Связь изучения основ наук с жизнью в системе урока, «Сов. педагогика», 1962, № 9. *И. Т. Огородников.* Москва.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ — вид наглядных учебных пособий; содержит исходные данные, используя которые учащиеся проделывают конструктивную работу, необходимую для выполнения поставленной перед ними учебной или игровой задачи.

Термин «Д. м.» появился в пед. лит-ре по дошкольному воспитанию в связи с введением в практику работы детских садов т. н. «*даров Фребеля*». Широкое применение в детских садах разных стран получил Д. м. итал. педагога М. *Монтессори* и рус. педагога Ю. И. Фаусек (1863—1943).

Предметы, составляющие Д. м., разнообразны: набор карточек с рисунками, текстом или цифрами, трафареты

овощей, плодов, животных, счётный материал (палочки, кружочки), модели геометрич. фигур и тел, наборы различных деталей, собираемых на уроках физики, химии, основ производства, и т. д.

Д. м. бывает демонстрационный и раздаточный, рассчитанный на непосредственную работу с ним самих детей. Д. м. используется при изучении и закреплении нового уч. материала, повторении и проверке знаний уч-ся. Нек-рые виды Д. м. используются для самоконтроля при самостоятельной работе уч-ся. Один и тот же Д. м. может быть использован для решения различных уч. задач: напр., набор металлич. деталей применяется на уроках черчения для выполнения различных графич. работ, на уроках математики — для вычисления объёмов.

Д. м. используется для общего развития дошкольников и младших школьников, напр. для упражнений в распознавании формы, цвета и величины предметов, в выработке пространственного представления, развитии у детей комбинаторных способностей, а также для развития речи и мышления детей.

В нач. школе Д. м. используется гл. обр. на уроках рус. яз. и арифметики. Д. м. по рус. яз.— карточки с рисунками, буквами, слогами, словами и краткими предложениями. В работе с ними уч-ся предлагается, напр., вписать в слова пропущенные буквы и слоги, подобрать к рисункам названия, отобрать слова, обозначающие те или иные члены предложения, или части речи, составить предложения и т. п. На уроках арифметики в 1-х и 2-х классах уч-ся с помощью Д. м. выполняют упражнения в прямом и обратном счёте единицами, двойками, тройками; в сложении, вычитании, умножении и делении чисел в пределах одного и двух десятков; в решении несложных задач; при изучении состава числа и т. д.

В ср. и старших классах Д. м. применяется при выполнении упражнений и при проведении работ фронтального характера. Напр., плоские и треугольные фигуры в курсе геометрии служат для определения площадей и объёмов.

Д. м. применяется как в работе со всем классом, так и с группами и отдельными уч-ся, отстающими в усвоении уч. программы, или с уч-ся, ранее других справляющимися с заданиями.

Особенно ценным пособием Д. м. является для учителей двухкомплектных нач. школ, в к-рых один учитель занимается одновременно с двумя классами.

Д. м., напр. подвижная азбука, подвижные цифры большого размера, арифметич. ящик, карточки с материалом для упражнений по рус. яз. и арифметике и др., выпускается уч.-пед. издательствами и фабриками уч.-наглядных пособий, а также изготавливается на уроках ручного труда, в школьных мастерских и кружках.

Н. П. Конобеевский. Москва.

ДИДА́СКАЛ (греч. διδάσκαλος—учитель) — учитель в Древней Греции (в *школах грамматиста* и в *школах кифариста*) и в Византии. Д. нередко именовались также учителя в *братских школах* Юго-Зап. Руси и в *греко-латинских школах* Рус. гос-ва 17 в.

ДИДРО́ (Diderot), Дени (5.X.1713—31.VII.1784)— французский философ-просветитель, виднейший представитель материализма 18 в., идеолог революционной буржуазии. Учился в иезуитском коллеже в Лангре, затем окончил коллеж д'Аркур в Париже. В 40-х гг., когда началась его литературно-философская деятельность, он постепенно переходит от деизма к атеизму. «Философские мысли» («Les pensées philosophiques», 1746), в к-рых он еще с позиций деизма выступил против христианской религии и церкви, были осуждены на сожжение. В 1749 появилось его первое атеистич. произведение «Письмо о слепых в назидание зрячим» («La lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient»).

С тех пор он неустанно пропагандировал идеи атеизма. В 1749 за распространение «опасных мыслей» был арестован и нек-рое время находился в заключении в Венсенском замке. В 1751—80 вместе с Д'Аламбером и другими издавал «Энциклопедию, или Толковый словарь наук, искусств и ремёсел» («Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers»), объединявшую передовых франц. философов, учёных и писателей того времени. В 1773 по приглашению Екатерины II посетил Россию (пробыл в Петербурге с осени 1773 до весны 1774) и тщетно пытался убедить императрицу в необходимости проведения прогрессивных реформ. Д. проявлял огромный интерес к России, верил в её великое будущее. «...Наступит время,— предсказывал он,— когда Россия будет поставлять другим странам Европы великих анатомов, знаменитых хирургов и, быть может, глубоких химиков» (Собр. соч., т. 10, М., 1947, с. 34). Он был избран почётным членом Петербургской Академии наук и Академии художеств. Д. выражал желание перенести дальнейшее издание «Энциклопедии» в Россию.

Д. был одним из выдающихся представителей домарксового материализма и атеизма. Он отстаивал мысль о материальности мира, утверждал единство материи и движения, критиковал агностицизм и признавал познаваемость мира; в произведениях Д., по характеристике Ф. Энгельса, даны «высокие образцы диалектики» (см. «Анти-Дюринг», 1957, с. 20). Д. указывал на постоянный переход от неживого вещества к живому, от ощущений к логич. мышлению, от простейших побуждений к морально обоснованным поступкам. При этом Д. подчёркивал, что более высокие формы развиваются из простейших, но не могут быть сведены к ним, т. е. разложены на элементы и представлены в виде их сочетаний. Поэтому он решительно возражал против механистич. объяснения всего познания как сочетания ощущений и мотивов.

Д. был горячим поборником просвещения. В отличие от Ж. Ж. Руссо, он верил в его облагораживающую и освободительную роль. «Образование,— писал он,— придает человеку достоинство, да и раб начинает сознавать, что он не рожден для рабства» (Собр. соч., т. 10, с. 271).

Высоко оценивал Д. роль воспитания в формировании человека, но всё же он не считал воспитание таким всемогущим, как это утверждал К. *Гельвеций*. В своём произведении «Систематическое опровержение книги Гельвеция „О человеке“» («Réfutation de l'ouvrage d'Helvétius intitulé l'Homme», 1773—74, изд. 1875) Д., соглашаясь с исходными положениями Гельвеция, стремился ограничить слишком крайние выводы последнего. Д. критиковал Гельвеция за недооценку влияния анатомо-физиологич. особенностей детей на их развитие. Эти особенности, по мнению Д., имеют большое значение; поэтому воспитание, достигая многого, не может сделать всего. Задача состоит в том, чтобы выявить природные способности детей и дать им самое полное развитие. Д. обратил внимание на то, что общественное неустройство заглушает самые прекрасные задатки, и поставил тем самым важный вопрос о социальных условиях развития человека. Д. в общем приближался к правильному решению вопроса, хотя, полемически заостряя свои положения, он несколько преувеличивал роль врождённых задатков в формировании человеческой личности и степень влияния природных различий между людьми на их развитие.

Мысли Д. о нар. образовании изложены в «Плане университета или школы публичного преподавания наук для Российского правительства», составленном в 1775 по просьбе Екатерины II, и в ряде заметок, написанных им во время пребывания в Петербурге под впечатлением посещения уч. заведений столицы и в связи с беседами с

императрицей («О школе для молодых девиц», «О публичных школах», «Об особом воспитании», «О кадетской школе» и др.).

Д. рассматривал широкий круг пед. вопросов (система нар. образования, содержание и организация ср. и высшего образования, методы обучения и др.). Анализируя истории. опыт и состояние франц. и вообще европейской школы, он намечал, в противовес существующим, новые принципы организации просвещения. Д. отстаивал принцип всеобщего бесплатного нач. обучения. В эпоху, когда во Франции и в большинстве других гос-в школа считалась прежде всего делом церкви, он проектировал гос. систему нар. образования. В век господства сословности Д. отстаивал принцип бессословности образования. Двери школ должны быть «...одинаково открыты для всех детей народа,— писал мыслитель-демократ,— ...потому что было бы столь же жестоким, сколь и нелепым обрекать на невежество людей, занимающих низшее положение в обществе» (там же, с. 275). Стремясь обеспечить фактич. доступность школы, Д. считал нужным организовать материальную помощь гос-ва детям бедняков (бесплатные учебники и питание в нач. школе, стипендии в ср. и высшей школе).

Д. восставал против господствовавшей тогда во всей Европе системы образования с её мертвенным классицизмом и вербализмом. Критикуя эту систему, он указывал, что юноши теряют 6—7 лет на изучение древних языков, нужных лишь немногим; под именем риторики преподаётся «...искусство красно говорить, еще прежде чем усвоили искусство мыслить и прежде чем в нашей голове появились какие-либо идеи» (там же, с. 278); педантична, туманна, бесполезна схоластич. логика. Такая односторонность образования, по мнению Д., причиняет немало страданий юношеству, к-рое изнемогает от усталости и скуки. Порывая с традицией веков, Д. выдвигал на первый план физико-математич. и естественные науки. В распространении и развитии этих знаний он видел залог развития производства, т. к. «экспериментальная физика вводит нас в мастерские ремесленников»; механика требуется всюду, ибо везде применяются машины; земледелец, металлург, фармацевт, врач нуждаются в химии и т. п. Вместе с тем, указывал Д., естествознание вызывает большой интерес у детей, а изучение математич. наук особенно развивает логич. мысль и дух изобретательства. Так обосновывал он реальное направление образования. Его аргументация по своей разносторонности и убедительности превосходила всё то, что писалось до него по этому поводу. Мысль о связи образования с потребностями жизни, производства, о необходимости приложения науки к практике прозвучала у него с большой силой.

Д. стремился построить уч. план ср. школы в соответствии с системой научного знания, с учётом взаимосвязи и взаимозависимости наук. Д. хотел, чтобы школа давала широкие, разносторонние теоретич. знания. Выделяя в каждом году обучения главный предмет, Д. расположил предметы основного цикла ср. школы следующим образом: 1-й класс — математика, 2-й — механика, 3-й—астрономия, 4-й—естествознание, экспериментальная физика, 5-й — химия, анатомия, 6-й — логика и критика (т. е. методы критич. анализа), общая теория грамматики, 7-й — родной язык, 8-й — древние языки (греч. и лат.), изучение античной лит-ры. Параллельно должны идти занятия трёх других циклов (в послеобеденное время): 2-й цикл —философия («метафизика»), мораль, «естественная религия» и «религия откровения», история и хронология, география, начала экономич. науки; 3-й цикл — рисование, элементы архитектуры; 4-й цикл — музыка, танцы, фехтование, верховая езда, плавание. Включая религию, Д. отмечал, что делает это, считаясь со взглядами Екатерины II. Полемизируя с ней, он тут же писал о «...безграничном

зле, которое причинили человечеству религиозные убеждения...» (там же, с. 330), и в качестве скрытого «противоядия» намечал преподавание морали по материалистич. книгам Т. Гоббса и П. Гольбаха.

Ценя основательность знаний, Д. утверждал: «Лучше знать немногое, но хорошо, и даже вовсе не знать чего-либо, чем знать плохо» (там же, с. 364). Д. писал о важности составления хороших учебников и предлагал привлечь к этому делу крупных учёных. В целях повышения уровня знаний он предлагал 4 раза в год проводить публичные экзамены в ср. школе и отсеивать неради́вых или неспособных уч-ся; рвение молодёжи усиливать мерами поощрения; назначать окончивших на гос. должности в соответствии с достигнутыми ими успехами.

Для лучшего подбора учителей Д. советовал объявлять конкурсы, не допускать в число учителей духовных лиц. Он требовал хорошего материального обеспечения учительства. Необходимые качества учителя, по Д.,— глубокое знание предмета, «честная и чувствительная душа». Задача учителя — сделать из каждого своего воспитанника честного человека, внушить ему такие качества души, как твёрдость и справедливость, развить в нём ум, «здравый, просвещенный и обширный», широту кругозора, привить вкус ко всему «истинному, прекрасному, великому, доброму», заботиться об укреплении здоровья воспитанников. «План» Д. не получил осуществления, так как был для Екатерины II слишком радикальным. Он вошёл в историю как выражение новаторских замыслов Д. и свидетельство внимания к России. «План» Д. был опубликован только в 19 в. (раздел о ср. образовании с купюрами — в 1813 —14 в журнале «Annales d'éducation», а полностью — в 1875, в собрании его сочинений). Но многие мысли Д. о нар. образовании получили распространение (через «Энциклопедию», философские произведения Д. и т. п.).

Соч.: Oeuvres complètes, t. 2, 3, P., 1875; в рус. пер. — Собр. соч. в 10 тт., т. 2, М.—Л., 1935, т. 10, М., 1947.

Лит.: Маркс К. и Энгельс Ф., Святое семейство, Соч., 2 изд., т. 2, М., 1955, с. 138—48; Энгельс Ф., Анти-Дюринг, М., 1957, с. 20; Ленин В. И., Материализм и эмпириокритицизм, Соч., 4 изд., т. 14, с. 24—27, 34—36, 101, 113—114; его же, Об отношении рабочей партии к религии, там же, т. 15, с. 374; его же, Три источника и три составных части марксизма, там же, т. 19; его же, О значении воинствующего материализма, там же, т. 33, с. 203—204; Волгин В. П., Развитие общественной мысли во Франции в XVIII веке, М., 1958, с. 102—32; Бильбасов В. А., Дидро в Петербурге, СПБ, 1884; Дидро и Екатерина II. Их беседы, напечатанные по собственноручным запискам Дидро. С пояснительным очерком и примечаниями М. Турне, СПБ, 1902; Шишкина А. Ф., Теория воспитания Д. Дидро, «Советская педагогика», 1938, № 10; Фрумов С. А., Педагогические взгляды Дидро, в кн.: Очерки по истории педагогики, под ред. Н. А. Константинова, М., 1952, с. 79—82; История педагогики, под ред. Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, М. Ф. Шабаевой, М., 1955, с. 110—112; Казарина А., Дидро и некоторые вопросы русской культуры 18 века, «Вестник истории мировой культуры», 1958, № 1.

С. А. Фрумов. Москва.

ДИЗАРТРИЯ (от греч. δυσ, лат. dis—приставка, означающая нарушение, и ἀρθρόω — расчленяю) — нарушение артикулированной членораздельной речи, связанное с органическим поражением нервной системы. Возникающие при этом отклонения речедвигательной функции приводят к нарушению внятности речи. В качестве вторичного следствия Д. нередко наблюдаются нарушения письма, обусловленные затруднениями чёткого проговаривания звукового состава слова. Д. имеет различные степени выраженности. В тяжёлых случаях Д. речь оказывается недоступной пониманию, что ограничивает общение с окружающими и приводит к вторичным отклонениям общего развития. Устранение недостатков речи, характерных для Д., достигается при помощи логопедич. занятий (см. *Логопедия*) — упражнения речедвигательного аппарата, формирования произношения звуков, восполнения отклонений звукового анализа и общего развития устной и письменной речи. Наряду с

логопедич. занятиями необходимо лечение основного органич. заболевания, обусловившего Д. Лечебные мероприятия осуществляются невропатологом.

ДИКТА́НТ (от лат. dicto—диктую) — один из видов письменных работ при обучении орфографии и пунктуации; используется для тренировки и проверки навыков правописания.

Различают Д. тренировочные и контрольные. Тренировочный Д. может быть предупредительным, комментированным или объяснительным, в зависимости от метода проведения. Во время предупредительного Д. орфограммы и знаки препинания объясняются перед записью текста. Большинство учителей-словесников, особенно в условиях слабо подготовленного класса, отдаёт решительное предпочтение предупредительному Д., т. к. при нём возможность возникновения ошибок сведена к минимуму. К предупредительному Д. приближается по типу Д. комментированный, при к-ром уч-ся по ходу записи объясняют все трудные орфограммы и правила постановки знаков препинания. При объяснительном Д. орфограммы объясняются после записи текста уч-ся, но заведомо незнакомые слова — до записи. В последнее время получил распространение новый вид объяснительного Д.—«проверяю себя». Уч-ся пишут текст под диктовку и одновременно подчёркивают места, вызывающие у них сомнение. После записи одного-двух предложений уч-ся задают вопросы классу или учителю.

Наиболее распространённые виды тренировочных Д. — выборочный, творческий, свободный и т. н. самодиктант. При выборочном Д. уч-ся записывают не весь текст, а только определённые слова или их сочетания на правила, изучаемые или повторяемые в классе, напр. только определяемые слова с определениями. Творческий Д. (иногда этим термином неправильно называют сочинение-миниатюру с граммати́ч. заданием, в частности сочинение по опорным словам) — это такая запись диктуемого текста, когда уч-ся вносят в него по заданию учителя различные изменения: вставляют пропущенные члены предложения, чаще всего определения; производят стилистич. правку и т. д. Свободный Д. занимает промежуточное место между Д. и изложением. Уч-ся записывают читаемые учителем отдельные более или менее законченные по смыслу отрывки текста, обычно состоящие из нескольких предложений (от 40 слов в 5-м классе до 65—70—в 8-м). Текст такого Д. читается по частям или целиком один-два раза. Уч-ся разрешается передавать содержание своими словами, при этом нередко оговаривается, какие слова должны быть употреблены обязательно. Свободный Д.— эффективное средство развития речи и, при продуманном подборе текста, один из способов подготовки к изложению и сочинению. При т. н. самодиктанте учитель лишь называет правило, на к-рое нужно придумать слова-примеры, а диктуют их сами уч-ся по очереди.

Для тренировочных Д. можно использовать как обычные (связные) тексты, так и тексты, составленные из отдельных предложений или слов (словарные Д.). Словарный Д. проводится с целью закрепления того или иного круга орфограмм. В последнее время практикуются терминологические словарные Д.; их проводят учителя разных предметов, добиваясь усвоения уч-ся правописания спец. терминологии.

Контрольный Д. служит для проверки знаний уч-ся и одновременно имеет большое обучающее значение, т. к. в процессе его уч-ся применяют на практике приобретённые знания и навыки. Контрольный Д. даётся только на том материале, к-рый хорошо усвоен уч-ся. Текст контрольного Д. учитель должен выбрать заранее, чтобы, тренируя уч-ся на орфограммах, преобладающих в тексте, подготовить класс к его написанию.

Только в этом случае с помощью Д. учитель проверит, насколько прочно усвоен уч-ся пройденный материал. Тексты, к к-рым учитель заранее не готовит уч-ся, можно давать лишь один-два раза в год, причём количество трудных орфограмм в таких текстах не должно превышать 40% по отношению к общему количеству слов.

Очень эффективны т. н. разученные Д. (тренировочные и контрольные). Особенность их состоит в том, что уч-ся, зная текст заранее, могут основательно подготовить его.

Тексты Д. должны быть стилистически безупречными. Поэтому лучше всего пользоваться отрывками из классических художественных произведений, а не искусственно составленными текстами.

В практике обучения различные виды Д. иногда осложняются дополнительными заданиями, напр.: подчеркнуть буквы, не соответствующие обозначаемым ими звукам; справиться о правописании тех или иных слов в орфографич. словаре; поставить в скобках вопрос, помогающий правильно написать слово; сослаться на то или иное правило и т. д. Любой вид Д. можно сочетать с элементами грамматич. разбора и упражнениями по развитию речи. Если текст Д. составляют предложения, взятые из художественных произведений, упражнение в грамотном письме полезно сопровождать викториной: уч-ся называют произведения, из к-рых заимствованы эти предложения. Словарные Д. удобно соединять со стилистич. работой по подбору синонимов. Связный художественный текст для Д. можно подобрать так, чтобы он служил не только средством закрепления изученного материала, но мог быть использован и для подготовки к предстоящему сочинению в качестве лит. образца.

Оценки за Д. выставляются в зависимости от его вида, количества слов и метода проведения. Нормы оценок за контрольные Д. определяются приказами мин-в просвещения республик. При проверке разученных Д., а также любых других меньших по количеству слов, чем контрольные, оценки ставятся по более строгим нормам, устанавливаемым самим учителем.

В вечерних (сменных) школах Д. используется как средство обучения языку не только в средних, но и старших классах и применяется в основном для тренировки навыков правописания, а не для контроля. Этим определяются нек-рые особенности подбора текстов для Д. и насыщения их орфографическим и пунктуационным материалом. Для вечерних (сменных) школ выпущен спец. сборник диктантов.

Специфич. формы Д. используются и в преподавании других предметов (напр., топографич. Д. на уроках географии; музыкальный — на уроках сольфеджио в муз. школах).

Лит.: Смирнов С. А., Письменные работы в средней школе по рус. яз. и лит-ре, М.—Л., 1946; Поздняков Н. С., Методика преподавания русского яз., 2 изд., М., 1952; Греков В. Ф. и Горбушина Л. А., Сборник диктантов. Пособие для преподавателей нед. училищ, 2 изд., М., 1953; Веселова Ф. И., Методы и приёмы проверки знаний и навыков учащихся, «Рус. яз. в школе», 1955, № 5; Бобкова А. Ф., Лесскис Г., Сборник диктантов для средней школы, М., 1955; Ушаков М. В., О видах диктанта в семилетней и средней школе, М., 1957; Хлебникова А. В., Текущая проверка знаний и навыков по рус. яз. в V—VII кл., М., 1957; Преображенская Е. П., Адрианова М. Е., Предупреждение орфографич. и пунктуационных ошибок в VI—VII кл. (из опыта работы), М., 1959; Клитин В. В., Сборник диктантов по орфографии для восьмилетней школы. Пособие для преподавателей, М., 1960; его же, Сборник диктантов по пунктуации для средней школы. Пособие для преподавателей, М., 1960; Хлебникова А. В., Организация и методика преподавания рус. яз. в V—VIII кл., М., 1960; Волгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И., Цапукевич В. В., Сборник диктантов для вечерней (сменной) средней общеобразовательной школы, М., 1962; Кобызев А. И., Новый вид диктанта — «Проверяю себя», М., 1962; Ладыженская Т. А., Творческие диктанты, М., 1963; Елкина А. И., Иванова В. В., Климова Е. Г., Сборник диктантов для начальных классов, М., 1963. *И. Г. Овчинникова.* Москва.

ДИКЦИЯ (от лат. dictio — произношение)—отчётливость произношения отдельных звуков и звукосочетаний, один из элементов культуры речи.

Ясная, чистая Д.— результат правильной работы *речевого аппарата*, верной *речевой артикуляции*. Недостатки Д.— шепелявость, *картавость*, *гнусавость*, проглатывание окончаний слов, торопливость, невнятное произношение и т. п.— обычно являются следствием небрежности или подражания произношению окружающих, но могут быть и следствием неправильного строения речевого аппарата, неправильной или вялой его работы.

Обычные недостатки Д. исправляются довольно легко, и чем меньше ребёнок, тем легче. Недостатки органические требуют вмешательства специалиста-логопеда, а иногда и хирурга. Основные дикционные навыки приобретаются в раннем детстве. Речь взрослых — пример для ребёнка. Поэтому, добиваясь чёткой и ясной Д. у детей, недопустимо подделываться под их речь или умиляться их речевыми ошибками. При нормальном развитии ребёнка Д. к моменту его поступления в школу становится отчётливой. Для совершенствования Д. уч-ся в школе используются все виды их речевой практики (особенно на уроках развития речи, пения, лит. чтения, русского и родного яз.), прослушивание лит.-драматич. *грамзаписей* на уроках, занятия в кружках художественной самодеятельности, коллективные походы в театр, радио- и телепередачи.

Лит.: Руднева Е. Е., Выразительное чтение в 5—7 классах средней школы. В помощь учителю, Л., 1954; Саричева Е. Ф., Сценическая речь, М., 1955; её же, Работа над словом, М., 1956.

«ДИЛА» («Утро») — детский журнал. Орган ЦК ЛКСМ Грузии и Республиканского совета пионерской организации имени В. И. Ленина. Выходит в Тбилиси на грузинском языке один раз в месяц. С 1928 по 1947 издавался под названием «Октомбрели» («Октябрёнок»). С июня 1942 по 1944 не выходил. С 1948 называется «Д.».

В «Д.» публикуются сказки, рассказы, стихи, поэмы, пьесы, очерки, ребусы, загадки; имеется уголок юмора; периодически помещаются рисунки маленьких читателей. Печатаются статьи выдающихся деятелей науки, лит-ры и иск-ва, старых революционеров, известных педагогов.

ДИНАМИЧЕСКИЙ СТЕРЕОТИП — закрепившаяся система временных нервных связей (*условных рефлексов*), обеспечивающая определённую интенсивность и последовательность реакций. Д. с. образуется при достаточно длительном воздействии системы одних и тех же раздражителей (т. е. внешнем стереотипе). Процесс образования Д. с. состоит не только в упрочении входящих в него условных рефлексов, но и в объединении их в целостную систему. Поэтому, напр., если у собаки вырабатывается ряд положительных и тормозных рефлексов, ежедневно повторяемых в одной и той же последовательности и с одинаковыми интервалами, то через нек-рое время применение какого-нибудь одного из них (лучше слабого) будет воспроизводить всю систему реакций.

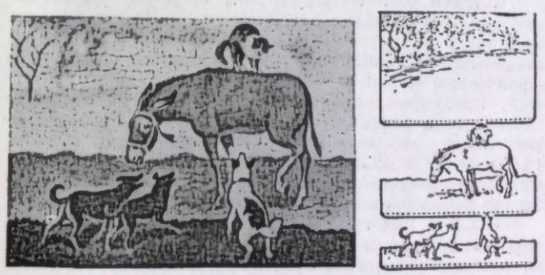
Образование Д. с. представляет собой напряжённый нервный труд. Зато для сложившегося стереотипа характерны лёгкость, чёткость и постоянство реакций, что в большой степени экономит затрату нервной энергии на выполнение деятельности. В этом состоит его биологич. значение. Инертность Д. с. не является отрицательным качеством. Она избавляет организм от необходимости приспосабливаться к случайным и кратковременным изменениям внешних условий. Нецелесообразность Д. с. в меняющихся условиях исправляется его «динамичностью», способностью к перестройке. При изменении

внешнего стереотипа система временных связей корригируется, преобразуется новыми воздействиями.

Д. с.—физиологич. основа множества явлений психич. деятельности человека, напр. *навыков*, *привычек*, отношений, приобретённых *потребностей* и др. Системма Д. с. представляет собой физиологич. основу устойчивых особенностей *поведения* личности.

Знание закономерностей формирования Д. с. полезно для правильной организации обучения. Д. с., как основа навыков, обеспечивает не только лёгкость, точность, но и автоматизированность деятельности. Разгружая сознание от постоянного контроля за каждой операцией, сформировавшиеся навыки дают возможность сосредоточить внимание на более общем и целостном руководстве деятельностью, создают предпосылки для творчества. Учёт особенностей функционирования Д. с. важен и в воспитательной работе. Создание чёткого ритма чередования труда и отдыха, организация рационального режима обеспечивают бодрое состояние организма и высокую продуктивность деятельности. Переделка Д. с. представляет большие трудности для нервной системы. Поэтому очень важно в процессе обучения добиваться от уч-ся с самого начала овладения правильными навыками и умениями, т. к. переучивание, т. е. установление нового Д. с., вредно отзывается на нервной системе уч-ся, отрицательно сказывается на качестве их знаний. Особенности нарушения Д. с. необходимо знать и для понимания и предупреждения психич. «кризисов» личности, к-рые могут возникнуть при изменении образа жизни или характера деятельности человека. «...Часто,— писал И. П. Павлов,— тяжелые чувства при изменении обычного образа жизни, при прекращении привычных занятий, при потере близких людей, не говоря уже об умственных кризисах и ломке верований, имеют свое физиологическое основание в значительной степени именно в изменении, в нарушении старого динамического стереотипа и в трудности установки нового» (Полн. собр. соч., т. 3, кн. 2, 1951, с. 243—44). Резкие нарушения Д. с. могут в нек-рых случаях иметь тяжёлые последствия, вплоть до невроза. *Э. Г. Вацуро.* Ленинград.

ДИОРАМА учебная (от греч. διά — сквозь, через, ὅραμα — зрелище, вид) —наглядное пособие, представляющее собой художественно-декоративное воспроизведение в перспективе какого-либо ландшафта, общего вида населённого пункта, архитектурного ансамбля,



сцены из жизни или спектакля. Д. используется в школе на уроках географии, истории, биологии, лит-ры и других предметов, особенно в младших классах.

Д. состоит из нескольких плоскостных изображений (кулис), расположенных параллельно на нек-ром расстоянии одно от другого и от заднего плана, служащего общим фоном картины. В Д. часто используется и «предметный» план—фигурки людей, животных, макеты и модели различных предметов. Благодаря такому построению увеличивается глубина перспективы картины, чётко выделяется в ней каждый план и усиливается эффективность восприятия картины в целом. В Д., передающих сюжетные сцены, кулисы с изображением действующих персонажей и др. объектов делаются передвижными или сменными, что даёт возможность показать событие, сцену в действии или явление в развитии.

Для установки Д. изготовляется спец. ящик — каркас без крышки и боковых стенок. На дне ящика делаются пазы для установки в них сменяющихся кулис Д. Лицевая сторона Д. оформляется декоративной рамой, к-рая придаёт ей художественную завершённость и скрывает от зрителя боковые и верхние выступы кулис. Кулисы и задний план Д. делаются обычно из бумаги и наклеиваются на плотный картон. Кулисы, не наклеенные на картон, можно помещать в двустворчатую лёгкую деревянную раму с натянутым на створках целлофаном. Один и тот же каркас может быть использован для установки попеременно нескольких Д. Для усиления зрительного впечатления Д. подсвечивается электрич. лампочками.

Д. изготовляются обычно самими уч-ся из картона, плотной бумаги, тонкой фанеры и вспомогательных деталей. Чтобы облегчить школам изготовление Д., Учпедгиз Мин-ва просвещения РСФСР и других республик выпускает тематич. комплекты красочных литографических оттисков — кулис и задних планов для разнообразных Д. по физич. географии, истории и др.

И. П. Конобеевский. Москва.

ДИПЛО́М (греч. δίπλωμα — сложенный вдвое документ, от διπλόω — складываю вдвое)— документ, удостоверяющий наличие высшего или среднего специального образования или учёной степени.

ДИПЛОМА́НТ — студент высшего учебного заведения или учащийся среднего специального учебного заведения, окончивший теоретический курс обучения, прошедший производственную практику и работающий над *дипломным проектом* или *дипломной работой* под руководством преподавателей.

ДИПЛО́МНАЯ РАБО́ТА — заключительная работа учебно-исследовательского характера, выполняемая оканчивающими университеты, экономические и некоторые другие гуманитарные высшие учебные заведения. Защищается на гос. экзаменационной комиссии. Во втузах в нек-рых случаях по усмотрению кафедр допускается вместо дипломного проекта защита Д. р. теоретического или экспериментального характера. В пед. ин-тах студентам разрешается взамен гос. экзамена по соответствующей дисциплине защищать курсовую работу, удовлетворяющую требованиям Д. р.

ДИПЛО́МНЫЙ ПРОЕ́КТ — заключительная выпускная работа студентов высших и средних специальных технических учебных заведений, на основании которой государственная экзаменационная комиссия решает вопрос о присвоении им квалификации инженера или техника в соответствии с полученной специальностью. Д. п. состоит из теоретич., иногда экспериментальных исследований, расчётов чертежей и объяснительной записки, содержащей экономич. обоснования и расчётно-конструкторские данные. Многие Д. п. реализуются в нар. х-ве. По усмотрению кафедр ин-тов Д. п. может заменяться *дипломной работой* теоретического или экспериментального характера.

ДИРЕ́КТОР ШКО́ЛЫ (лат. director, от dirigo — управляю) — в СССР должностное лицо, руководитель восьмилетней или средней школы, отвечающий за её состояние и работу, за обучение и коммунистическое воспитание учащихся, подготовку их к жизни и трудовой деятельности. Является председателем пед. совета, распорядителем кредитов школы. Назначается из числа лучших учителей, обладающих организаторскими способностями, имеющих высшее образование и стаж пед. работы не менее трёх лет. Д. ш. организует учебно-воспитательную и хоз. деятельность школы, обеспечивает правильный подбор и расстановку пед.

кадров и комплектование школы уч-ся, отвечает за осуществление школой в её районе всеобуча, следит за выполнением учителями уч. планов и программ, соблюдением правил охраны здоровья детей. Для оказания помощи школе Д. ш. организует родителей и общественность предприятий, где они работают, а также общественность предприятий и учреждений, шефствующих над школой.

Большое значение имеет личный пример Д. ш. как учителя. Его уроки должны быть образцом для молодых учителей, наглядным примером высокого качества обучения и воспитания. Не меньшее значение имеют и правильный разбор посещаемых Д. ш. уроков других учителей, анализ их на методич. объединениях и пед. советах.

По образному выражению А. С. Макаренко, Д. ш. является направляющим центром и руководителем единого общешкольного коллектива, организатором и руководителем ученич. самоуправления. Совместно с партийной и профсоюзной организациями Д. ш. планирует и направляет работу всего педагогического и административного персонала школы. Важнейшими задачами в работе Д. ш. являются организация, внедрение и распространение передового опыта обучения и воспитания уч-ся, пропаганда среди родителей идей Программы КПСС, закона «Об укреплении связи школы с жизнью...», постановлений партии и пр-ва о коммунистич. воспитании детей. Высокий моральный облик Д. ш., активная общественная работа — залог его авторитета среди родителей (см. *Авторитет учителя*).

Сложные и ответственные задачи, стоящие перед Д. ш., требуют от него глубоких пед. знаний, высокой идейности, творческого подхода к делу, любви к детям и своей пед. работе. Развитие общественного воспитания и появление в связи с этим школ-интернатов и школ с продлённым днём выдвинули перед их директорами целый ряд новых проблем, связанных с расширением организационно-пед. задач обучения и воспитания детей.

Среди двухмиллионной армии сов. учителей Д. ш. являются передовыми педагогами. Широко известны имена Д. ш.—Героев Социалистич. Труда М. В. Гоголевой и И. А. Кирсановой, членов-корреспондентов АПН РСФСР В. А. *Сухомлинского*, С. И. *Гераславского* и других.

Лит.: Положения о восьмилетней школе РСФСР, о средней общеобразовательной трудовой политехнической школе с производственным обучением РСФСР, о вечерней (сменной) средней общеобразовательной школе РСФСР, М., 1960; Ушинский К. Д., Три элемента школы, Собр. соч., т. 2, М.—Л., 1948; Макаренко А. С., Некоторые выводы из моего педагогического опыта, М., 1950; его же, Методика организации воспитательного процесса, М., 1950; Руководство учебно-воспитательной работой в восьмилетней школе, под ред. М. И. Кондакова и Н. И. Соцердотова, М., 1961. *Н. И. Соцердотов.* Москва.

ДИРЕ́КЦИЯ НАРО́ДНЫХ УЧИ́ЛИЩ — учебно-административный орган в России, в ведении которого находились начальные, повышенные начальные училища (городские) и высшие начальные училища.

Д. н. у. была учреждена в 1874 (до этого времени с 1869 в каждой губернии был один инспектор нар. училищ); ликвидирована вместе со всей системой дореволюционного управления школой в январе 1918. Д. н. у. осуществляла гл. обр. политич. надзор за нар. училищами, следила за благонадёжностью нар. учителей и желательным царскому правительству «духом преподавания». В Европ. части России в каждой губернии имелся обычно один директор нар. училищ, подчинявшийся попечителю уч. округа, а в каждом уезде — один или два-три инспектора нар. училищ, подчинённых директору. В местностях с редкой сетью школ (Сибирь, Дальний Восток, Ср. Азия) существовала одна Д. н. у. на несколько губерний или областей. Среди директоров и инспекторов училищ встречались прогрессивные деятели, способствовавшие развитию рус. педагогики и школы, напр. И. Н. *Ульянов*.

ДИСГРА́ФИЯ (от греч. δυς — приставка, означающая нарушение, и γράφω — пишу) — частичное нарушение письма, связанное с недоразвитием или распадом фонематических представлений. Выражается в замене букв и других искажениях звуко-буквенного состава слова. Тяжёлая степень нарушения письма представляет собой *аграфию*. Д. у детей тесно связана с отклонениями в развитии устной речи. Исправление Д. осуществляется специальными логопедическими методами (см. *Логопедия*). Предупреждение Д. возможно в процессе своевременного преодоления недостатков устной речи.

ДИСКУРСИ́ВНОЕ МЫШЛЕ́НИЕ (от позднелат. discursus — рассуждение) — мыслительный процесс, совершающийся в форме логического рассуждения. В отличие от *интуиции*, процесс Д. м. состоит из последовательного ряда мыслительных звеньев, каждое из к-рых зависит от предыдущего и определяет последующее. См. *Мышление*.

ДИСЛАЛИ́Я (от греч. δυς — приставка, означающая нарушение, и λαλιά — говор, произношение) — расстройство речи, проявляющееся в нарушении произношения звуков. Различают механич. Д., связанную с анатомич. дефектами артикуляционного аппарата, и функциональную Д., причины к-рой лежат в неправильном восприятии звуков речи. Д. во многих случаях сопровождается отклонениями в письме, к-рые необходимо предупреждать в процессе коррекции недостатков произношения. Методы преодоления Д. разрабатываются *логопедией*.

ДИСЛЕ́КСИЯ (от греч. δυς — приставка, означающая нарушение, и λέγω — читаю) — нарушение чтения, связанное с поражением или недоразвитием некоторых участков коры головного мозга. Выражается в замедленном, угадывающем характере процесса чтения. Нередко Д. сопровождается фонетич. искажениями и неправильным пониманием простейшего текста. Тяжёлая степень нарушения чтения представляет собой *алексию*. Д. связана с отклонениями в развитии устной и письменной речи. Поэтому преодоление её осуществляется вместе с исправлением этих процессов. Методы исправления Д. разрабатываются *логопедией* и сочетаются с работой над звуковым анализом слова.

ДИСПАНСЕРИЗА́ЦИЯ (от лат. dispenso — распределяю) — метод работы лечебных и профилактических медицинских учреждений, предусматривающий систематическое наблюдение за состоянием здоровья и физическим развитием определённых групп населения, предупреждение заболеваний, раннее активное выявление и лечение больных, главным образом хроническими заболеваниями (туберкулёз, ревматизм, психические и онкологические заболевания и др.). Д. является наиболее передовым методом борьбы за снижение заболеваемости и смертности населения.

В СССР Д. подлежат больные хронич. заболеваниями, под диспансерным наблюдением находятся дети раннего и дошкольного возраста, уч-ся школ, средних и высших уч. заведений, подростки на пром. предприятиях, спортсмены, определённые группы рабочих и служащих, инвалиды Вел. Отечеств. войны, беременные женщины. Д. дошкольников осуществляется детскими учреждениями, детей школьного возраста — поликлиниками детских больниц и школьными врачами, больных — спец. диспансерами. Д. предусматривает обязательные профилактич. мед. осмотры не реже двух раз в год. На каждого диспансеризуемого мед. учреждение заводит спец. карту, где отмечаются состояние здоровья, развитие и данные о болезнях. Д., применяемая мед. учреждениями СССР, позволяет своевременно обеспечить наблюдаемых лиц специализированной врачебной помощью, в случае необходимости — госпитализацией, санаторно-курортным лечением, диетич. питанием и т. п.

Лит.: Левиант С., Диспансеризация детей в школах, Л., 1957.

ДИ́СПУТ в школе (от лат. disputo — рассуждаю, спорю) — одна из форм работы со старшими школьниками, действенное средство нравственного воспитания и развития логического мышления учащихся.

Д. помогают уч-ся превратить требования морального кодекса строителя коммунизма в личные убеждения; устраняется, как писал А. С. Макаренко, «канавка» между знанием принципов и практич. поведением. Морально-этич. проблемы и вопросы, волнующие молодёжь, надо обсуждать на основе глубокой партийности и принципиальности, воспитывать правдой. Недооценка гражданской зрелости старшеклассников обижает их. Не будет авторитетен учитель, уходящий от ответа на острые вопросы уч-ся, боящийся говорить с ними об отрицательных фактах, заслуживающих общественного осуждения.

Выбирая тему, формулируя вопросы и проводя Д., нужно учитывать, что Д.— это не отвлечённый теоретич. спор. Обсуждение уч-ся вопросов морали, этики должно быть конкретным и действенным, связано с их деятельностью и жизненным опытом. Напр., Д. на тему «Законы нашей жизни и морали» поможет уч-ся более требовательно подойти к оценке своих поступков и поступков товарищей. На этом Д. можно обсудить такие вопросы: забота об общественном достоянии — и личное благополучие; один — за всех, все — за одного — и «рыцари круговой поруки»; скромность — и мечты о славе; герои труда — и карьеристы; личная собственность — и стяжательство. Д. на тему «Человек человеку — друг, товарищ и брат» надо провести так, чтобы ребята заговорили и о тех из своих товарищей, к-рые порой оказываются безучастными свидетелями чужой беды, не прислушиваются к голосу своей гражданской совести. На этом Д. могут быть такие, напр., вопросы: обидели на твоих глазах человека — виноват ты; нравственность из-за угла (о тех, кто смотрит в замочную скважину).

Определение дальнейшего жизненного пути, вопрос—куда пойти после окончания школы, волнует всех выпускников. Д. на тему «Труд и счастье человека», на к-ром выступят люди большого жизненного опыта и интересной судьбы, поможет старшеклассникам найти своё место в жизни, предостережёт от выбора пути, к-рый «протоптанней и легче» (В. Маяковский). Д. должен убедить всех уч-ся, «...что, если почему бы то ни было, у человека не окажется своего личного труда в жизни, тогда он теряет настоящую дорогу и перед ним открываются две другие, обе одинаково гибельные: дорога неутолимого недовольства жизнью, мрачной апатии и бездонной скуки, или дорога добровольного, незаметного самоуничтожения, по которой человек быстро спускается до детских прихотей или скотских наслаждений» (Ушинский К. Д., Соч., т. 2, 1948, с. 340).

На Д. можно обсудить лит. произведения, газетные и журнальные статьи, радио- и телепередачи, спектакли, кинофильмы. Напр., Д. «Лишь тот достоин жизни и свободы, кто каждый день идёт за них на бой» (Гёте) можно провести по просмотренным учащимися кинофильмам: «Коммунист», «Судьба человека», «Баллада о солдате», «Девять дней одного года», «Сорок первый» и др.

Не надо бояться обсуждать малохудожественные и идейно незрелые произведения, если они почему-либо интересуют ребят. Цель такого обсуждения — развенчать мещанские идеалы и ложные представления нек-рых уч-ся, способствовать воспитанию хорошего эстетич. вкуса.

Подготовкой к Д. руководит комсомольская организация: выбор темы, объявление о Д., выпуск стенгазеты, оформление витрины с книгами, брошюрами, газетами, журналами на тему Д. и т. д. Уч-ся заранее готовятся к Д. Учителя помогают им подобрать лит-ру, построить аргументированные, логически стройные самостоятельные выступления. Выступления присутствующих на Д. учителей не должны быть длинными и частыми. Поучающий, нравоучительный тон неуместен, мешает создать атмосферу непринуждённости и полного доверия, в к-рой только и возможен Д.

Успех Д. во многом зависит от учителя, ведущего его (ведущим может быть и ученик, обладающий соответствующей подготовкой и способностями). Ведущий должен тщательно продумать, как вызвать живой обмен мнениями, подвести участников Д. к необходимым обобщениям и правильным выводам. Надо так вести Д., чтобы не было тягостных минут вынужденного молчания или поверхностного беглого решения спорных вопросов. В заключение Д. ведущий подводит его итоги, отмечает ошибочные взгляды и суждения, опровергнутые в ходе обсуждения, подробнее останавливается на том, что ценного, полезного дал Д. его участникам.

Д. только тогда является действенным средством воспитания, когда складывающиеся в спорах *убеждения* укрепляются всем укладом жизни школы (см. также статьи *Семинар*, *Читательская конференция*).

Лит.: Конокотин Э. О., Новиков Л. М., Некоторые вопросы методики применения «Примерной программы воспитательной работы» в 9—11 классах, в сб.: Опыт применения «Программы воспитательной работы» с уч-ся V—XI классов, М., 1962; Молотов Д. И., Воспитание культуры, формирование эстетических взглядов уч-ся, М., 1962, с. 264—69; Косолапов В., Диспут как форма нравственного воспитания, «Народное образование», 1963, № 4. *Л. М. Новиков.* Москва.

ДИССЕРТА́НТ — лицо, публично защищающее научную работу (*диссертацию*) на соискание учёной степени.

ДИССЕРТА́ЦИЯ (от лат. dissertatio — рассуждение, изыскание) — научная работа, публично защищаемая для получения учёной степени в Совете вуза или н.-и. ин-та. В СССР защищаются Д. на получение учёной степени *кандидата наук* или *доктора наук*. Д. на соискание учёной степени кандидата наук должна содержать новые научные и практич. выводы и рекомендации, выявить у соискателя способность к самостоятельному науч. исследованию, глубокие теоретич. знания в области данной дисциплины и спец. знания по вопросам Д. Диссертация на соискание учёной степени доктора наук должна быть самостоятельной исследовательской работой, содержащей теоретич. обобщение и решение крупной науч. проблемы, представляющей значительный вклад в науку и практику. В качестве Д. возможна защита опубликованного высококачественного учебника для высшей школы, являющегося самостоятельной научной или научно-методич. работой соискателя. К защите допускается только Д., опубликованная в печати в виде монографии или ряда статей, в к-рых должны быть освещены осн. вопросы Д. Ценный материал для Д. представляет многообразный опыт учителей, директоров школ, воспитателей. Обобщение учебной и воспитательной работы, оформленное в виде Д., обогащает пед. науку, способствует её развитию. Докторские и кандидатские Д. утверждаются *Высшей аттестационной комиссией*.

ДИ́СТЕРВЕГ (Diesterweg), Фридрих Адольф Вильгельм (29.X.1790—7.VII.1866) — немецкий педагог-демократ. По окончании ун-та преподавал в 1812—20 физику и математику в ср. школах в Вормсе, Франкфурте-на-Майне и Эльберфельде, директор учит. семинарий в Мёрсе (1820—32) и Берлине (1832—47). Эти семинарии, в к-рых Д. преподавал педагогику, математику, нем. язык, заслуженно считались образцовыми.



В 1827—66 Д. издавал пед. журнал «Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht...»(«Рейнские листки для воспитания и обучения...»), в к-ром особое внимание уделял нар. школе. В этом журнале он поместил св. 400 статей. Д. стремился к объединению нем. учительства. В 1832—41 он создал в Берлине 4 учит. об-ва, а в 1848 был избран председателем «Всеобщего немецкого учительского союза». В июле 1848 Д. вместе с депутатами «левой» фракции прусского нац. собрания подписал «Записку 23», авторы к-рой выступали против *конфессиональной школы* и требовали единой нар. школы для «всех детей нации без различия состояний и будущего призвания». Д., хотя и признавал религию в духе рационалистич. христианства, в своих статьях протестовал против опеки церкви над школой и критиковал церковные догматы, называя их «религиозным абсолютизмом». В 1847 Д. за «опасное вольнодумство» был отстранён от должности, а в 1850, после подавления революции 1848, уволен в отставку, но продолжал заниматься литературно-пед. и общественной деятельностью до конца жизни. С 1851 Д. издавал «Pädagogisches Jahrbuch» («Педагогический ежегодник»), обличая на его страницах наступление, предпринятое реакционными силами в области народного образования. Большое влияние на учительство и на общественное мнение Германии оказала его борьба против «регулятивов» — реакционных школьных законов, изданных прусским пр-вом в 1854. Авторы «регулятивов», считая, что «мыслящие люди опасны», стремились изгнать из школы всякое проявление свободомыслия и превратить её в оплот прусской монархии. Д. в выступлениях в печати и с трибуны Палаты депутатов, куда он в 1858 был избран от берлинского учительства, заявлял, что цель этих законов — восстановить «старые заставы против страсти к нововведениям и переворотам посредством стеснения и обуздания мысли».

Отвергая революционный путь изменения общественных отношений, Д. возлагал надежды на мирное преобразование общества и особенно на просвещение народа. Он защищал идею общечеловеческого воспитания (см. *Воспитание*). Задача школы, по его мнению, заключается в воспитании гуманных и сознательных граждан, а не «истинных пруссаков». Любовь к своему народу неотделима от любви к человечеству: «Человек — мое имя, немец — мое прозвище» — говорил Д. (Избр. пед. соч., М., 1956, с. 323).

Блестящий педагог-практик, Д. был автором св. 20 учебников и руководств по математике, нем. языку, естествознанию, географии, популярной астрономии. Его «Руководство к математической географии» («Lehrbuch der mathematischen Geographie...», 1840) и «Элементарная геометрия...» («Elementare Geometrie für Volksschulen und Anfänger überhaupt», 1860) были переведены на рус. язык и пользовались широкой известностью. В 1835 был напечатан осн. труд Д. «Руководство к образованию немецких учителей» («Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen»), 1-я часть его посвящена общим вопросам педагогики и дидактики, а 2-я, написанная при участии учителей,— преподаванию отдельных предметов.

Осн. принципами воспитания Д. считал: природосообразность, культуросообразность, самодеятельность. Под природосообразностью (см. *Природосообразности принцип*) он понимал осуществление воспитания в соответствии с естественным ходом развития ребёнка.

Принцип природосообразности Д. раскрыл более конкретно, чем Песталоцци, последователем к-рого он являлся. Д. дал ценные указания об учёте возрастных и индивидуальных особенностей детей в процессе воспитания и обучения.

Д. подчёркивал, что, только зная психологию и физиологию, педагог может обеспечить гармоничн. развитие детей. В психологии он видел «основу науки о воспитании». Как и Песталоцци, Д. полагал, что человек обладает врождёнными задатками, к-рым свойственно стремление к развитию. Задача воспитания — возбудить задатки, чтобы они могли самодеятельно развиваться. «Без возбуждения не может быть развития... Воспитывать — значит возбуждать. Теория воспитания является теорией возбуждения» (там же, с. 117).

Д. не дошёл до полного понимания социальной сущности воспитания, его зависимости от политики господствующего класса. Но его требование культуросообразности воспитания было прогрессивным (см. *Культуросообразности принцип*). Он писал, что «... в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом — всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика» (там же, с. 189—90).

Самодеятельность, под к-рой он понимал *активность*, инициативу, Д. считал важнейшей чертой личности. «Быть человеком,— по его словам,— значит быть самодеятельным в стремлении к разумным целям» (там же, с. 72). В развитии детской самодеятельности он видел и конечную цель, и непременное условие всякого образования.

Положение Д. о том, что «...ум наполнить ничем нельзя. Он должен самодеятельно все охватить, усвоить и переработать» (там же, с. 119), актуально и в наши дни.

Вслед за Песталоцци Д. наибольшее значение придавал формальной цели образования, но вместе с тем указывал на её тесную связь с материальной целью (см. *Материальное и формальное образование*). Однако Д. не смог до конца преодолеть искусственного разобщения этих двух на самом деле единых целей образования. Он односторонне определял образовательную ценность отдельных уч. предметов, исходя лишь из того, насколько они стимулируют умственную активность уч-ся; неправомерно противопоставлял элементарный развивающий метод научному — сообщающему.

Основы дидактики развивающего обучения сформулированы Д. в 33 чётких законах и правилах. Большое значение в обучении Д. придавал наглядности, она нашла у него конкретное выражение в правилах: «от близкого к далекому», «от простого к сложному», «от более легкого к более трудному», «от известного к неизвестному» (там же, с. 153—55). Этим правилам, впервые сформулированным Коменским, Д. даёт психологич. обоснование и предостерегает учителей от их формального применения. Непременным условием успешного усвоения уч. материала Д. считал его доступность для уч-ся. Он обращался к учителю: «...Ничему не учи преждевременно» (там же, с. 147). А чтобы знания были прочными, Д. советует учителю: «заботься о том, чтобы ученики не забывали того, что выучили» (там же, с. 169). «Учить и забывать — значит разрушать память» (там же, с. 170). Д. призывал учителя бороться за высокую культуру речи уч-ся. Учитель должен, по словам Д., всегда следить «...за хорошим выговором, отчетливым ударением, ясным изложением и логическим построением речи» уч-ся (там же, с. 198). Говоря о необходимости умственной активности уч-ся в процессе обучения, Д. замечает: «...плохой учитель преподносит истину, хороший учит

ее находить» (там же, с. 158). Успешное обучение, по справедливому утверждению Д., носит воспитывающий характер (см. *Воспитывающее обучение*): «... кто хорошо обучает, хорошо и дисциплинирует» (там же, с. 209).

Д. считал, что решающую роль в воспитании и обучении детей играет учитель. И он сможет справиться с ней, если непрестанно будет работать над собой, над своим самообразованием. «Никогда не останавливайся,— писал Д., обращаясь к учителю,—... Лишь до тех пор являешься способным давать образование другим, пока продолжаешь работать над собственным образованием...» (там же, с. 200) общим, как человека и гражданина, и специальным, как учителя. Д. призывал учителей освободиться от рутинных приёмов преподавания, работать творчески; «ни за что на свете не отказываться от своего собственного самостоятельного мышления», заниматься общественной деятельностью, неизменно проявлять принципиальность и гражданское мужество.

Организации учителей, созданные по инициативе Д. для защиты их проф. интересов, для обмена пед. опытом и опытом работы по самообразованию, сплачивали передовое учительство в борьбе против сил реакции.

Пед. идеи Д., его учебники распространялись далеко за пределами Германии. Передовые журналы России 60—70-х гг. 19 в.—«Народная школа», «Учитель» и др., посвящали Д. статьи. Видные рус. педагоги: П. Г. *Редкин*, Н. Ф. *Бунаков*, Н. А. *Корф*, И. И. *Паульсон*, высоко оценивали его прогрессивное учение.

В кайзеровской и гитлеровской Германии Д. не пользовался признанием со стороны официальной педагогики. В ГДР передовые пед. взгляды Д. получили высокую оценку, учреждена медаль его имени, к-рой награждаются заслуженные учителя, издаётся полное собрание сочинений Д. В ФРГ господствующие реакционные круги замалчивают или искажают идеи Д. Сов. педагогика ценит Д. как прогрессивного общественного деятеля, видного теоретика и практика педагогики.

Соч.: Sämtliche Werke, Bd 1—6, B., 1956—63 (издание продолжается); Schriften und Reden, Bd 1—2, B.—Lpz., 1950; в рус. пер. — Избр. пед. соч., М., 1956; Руководство для немецких учителей, М., 1913.

Лит.: Ротенберг В. А., Дистервег об учителе, «Сов. педагогика», 1940, № 10; Фрумов С. А., Педагогическая деятельность Дистервега, там же, 1951, № 7; Пискунов А. И., Дидактические взгляды Адольфа Дистервега, там же, 1956, №1; Соколова М. А.,Борьба А. Дистервега за единую школу и за освобождение школы от надзора церкви, там же, 1960, № 10; Siebert H., Adolf Diesterweg. Seine Bedeutung für die Entwicklung der Erziehung und Bildung in Deutschland, B., 1953. *В. А. Ротенберг.* Москва.

ДИСФОНИЯ (от греч. δυς — приставка, означающая нарушение, и φωνή—звук, голос)— нарушение голосовой функции человека, выражающееся в появлении при разговоре хрипоты или сипоты (ср. *Афония*). Д. обычно возникает как следствие переутомления голосового аппарата, чаще всего на фоне нервно-психич. неустойчивости. Нередко Д. сопровождается такими ощущениями, как сухость или чрезмерная влажность в глотке или гортани (или в той и другой вместе), першение, спазм в горле, сухой кашель и т. п. Для ликвидации Д. проводится местное и общее лечение, направленное на оздоровление нервно-психич. состояния больного и состояния голосовых связок, из-за к-рого развилась Д. Большое место должны занимать такие мероприятия, к-рые направлены на устранение причин нервно-психич. неустойчивости больного и патологич. состояния его голосовых связок. Для предупреждения Д. важно соблюдать гигиену *голоса*.

ДИСЦИПЛИНА школьная (лат. disciplina)— соблюдение учащимися правил поведения в школе и вне её, чёткое и организованное исполнение ими своих обязанностей, подчинение общественному долгу. Школьная Д.—одна из форм общественной Д. Без Д. не

может существовать ни одна общественная организация, ни одно предприятие, учреждение. В зависимости от сферы применения может быть партийная, трудовая, воинская, школьная Д.

Своеобразие школьной Д. определяется целями и задачами воспитания подрастающих поколений, возрастными особенностями детей. Для неё характерно признание детьми *авторитета учителя* и *авторитета родителей*.

Тип общественной Д. и средства её поддержания (повиновение, экономич. принуждение, сознательная Д.) определяются в конечном счёте господствующей системой экономич. отношений. «...От всякого нового общественного порядка, — указывал В. И. Ленин,— требуются новые отношения между людьми, новая дисциплина» (Соч., 27, с. 475). В обществе, основанном на угнетении и эксплуатации, общественная Д. представляет собой орудие господствующих классов, а отличительной чертой её является принуждение и насилие. В школе феод. общества, как и в системе феод. х-ва, господствовала «дисциплина палки».

Буржуазия стремится через школу воспитать детей имущих классов будущими хозяевами и руководителями общества и гос-ва, а детей трудящихся — исполнителями воли господствующих классов. Д. в школах капиталистич. стран устанавливается более гибкими, чем в средневековой школе; средствами. Изыскиваются утончённые методы, помогающие овладеть душой ребёнка, подчинить его влиянию бурж. идеологии. Нередко для уч-ся создаётся видимость свободы (создание различных форм школьного самоуправления, «школьных республик» и т. п.). В случае необходимости буржуазия прибегает и к открытым формам принуждения и насилия. Революционно настроенная молодёжь исключается из школы и пополняет ряды безработных, подвергается воздействию «дисциплины голода».

Общественная социалистич. Д.— это «... сознательная дисциплина самих трудящихся, свергнувших иго как помещиков, так и капиталистов» (там же, т. 29, с. 387), «... дисциплина товарищеская, дисциплина всяческого уважения, дисциплина самостоятельности и инициативы в борьбе» (там же, т. 27, с. 475). Д. в социалистич. обществе — нравственная категория. В старом обществе она была лишь внешним явлением и представляла собой совокупность нек-рых обязательных положений, необходимых для удобства, для порядка, для чисто внешнего благополучия. Д. советского человека — это Д. борьбы и преодоления, движения вперёд. В этом высоком значении Д. является одной из целей воспитания.

Говоря о сознательности и добровольности Д. в социалистич. обществе, Ленин подчёркивал и другую сторону новой Д.— подчинение каждого члена коллектива воле большинства, требованиям социалистич. гос-ва. «Надо научиться соединять вместе бурный, бьющий весенним половодьем, выходящий из всех берегов, митинговый демократизм трудящихся масс с железной дисциплиной во время труда, с беспрекословным повиновением — воле одного лица, советского руководителя, во время труда» (там же, с. 241). В Конституции СССР указывается, что исполнять законы, блюсти дисциплину труда, честно относиться к общественному долгу, уважать правила социалистич. общежития — важнейшая обязанность сов. гражданина. Уменье предъявлять требования от имени коллектива и подчиняться товарищу, выполняющему волю коллектива,— характерная черта дисциплинированного сов. школьника.

Одна из важных особенностей социалистической общественной и школьной Д.— единство высокой требовательности и уважения к человеку. Реакционная бурж. педагогика проповедовала необходимость введения

в школе и семье Д. муштры, слепого повиновения (см. *Авторитарное воспитание*). С другой стороны, представители мелкобурж. теории «свободного воспитания» отрицали необходимость твёрдой Д. и порядка в школе. Они считали, что поведение уч-ся не должно сдерживаться никакими требованиями извне, что педагог лишь содействует внутреннему раскрытию и проявлению воли воспитанника. В сов. школе Д. уч-ся соединяет в себе точное выполнение установленных норм и правил поведения, требований педагога и детского коллектива с инициативой уч-ся. Сов. школа воспитывает у уч-ся самостоятельность и умение подчиняться. Осн. нормы школьной Д. сформулированы в *Правилах для учащихся*.

Сознательная Д. уч-ся — непременное, обязательное условие и средство, обеспечивающее успешность занятий, твёрдый режим и распорядок в школе. В то же время она является результатом всей системы воспитательных воздействий, оказываемых на уч-ся школой совместно с родителями, комсомольскими и пионерскими организациями и всей сов. общественностью. «Дисциплина,— писал Макаренко, —является продуктом всей суммы воспитательного воздействия, включая сюда и образовательный процесс, и процесс политического образования, и процесс организации характера, и процесс столкновения, конфликтов, и разрешения конфликтов в коллективе, в процессе дружбы, и доверия, и всего решительно воспитательного процесса...» (Соч., т. 5, 1958, с. 135). Понимание Д. как явления внешнего порядка и поддержание её чисто внешними спец. мерами является, по словам Макаренко, самой гибельной ошибкой, какая только может быть в воспитательном учреждении. В лучшем случае это может привести к воспитанию у уч-ся послушания, соблюдению детьми норм Д. только тогда, когда за ними кто-нибудь наблюдает. «Поведение наедине», соблюдение Д. в силу чувства долга, когда можно быть уверенным, что никто и никогда не узнает о возможном проступке,— вот что характеризует истинно дисциплинированного человека.

Авторитетный, дружный пед. коллектив — решающее условие дисциплинированности детского коллектива. Высокое чувство долга перед обществом, личный пример организованности и порядка, пед. мастерство, единство требований, предъявляемых к уч-ся, помогают учителям и всем воспитателям успешно направлять поведение своих воспитанников. Разнобой и непоследовательность в требованиях к ученику содействуют нарушению правил и норм поведения. Если одному учителю при опросе надо обязательно подать дневник, а другой этого не требует; если к уроку географии в классе должно быть чисто, мел и тряпка на месте, приготовлены карта и другие наглядные пособия, а к уроку истории это не обязательно,— то уч-ся начинают сомневаться в разумности и целесообразности этих правил. У них может появиться соблазн отступить от установленных норм. А когда и это «сходит с рук», остаётся незамеченным, отдельные уч-ся начинают видеть в отступлении от общих правил удальство, бравируют своей безнаказанностью.

Если учитель недостаточно опытен, не владеет классом, то долг более опытных товарищей — помочь ему дружеским советом. Конечно, он должен анализировать свои промахи и недостатки, не мириться с недисциплинированностью уч-ся. Классный руководитель, лучше других знающий детей, объединяет усилия всех учителей, работающих в классе, помогает им преодолеть недисциплинированность отдельных уч-ся.

Соблюдение порядка в гардеробе школы, поддержание школьного режима во многом зависят и от технич. служащих школы. Учителя должны всячески укреплять их авторитет в глазах детей. Всем сотрудникам школы

следует не только знать, какие требования предъявляются к школьникам (на перемене, в вестибюле, в гардеробе), но и понимать их пед. смысл.

Ответственность за состояние Д. в школе, как и за всю работу школы, несёт директор. Но плохо, когда учителя и классные руководители по поводу каждого проступка уч-ся обращаются к руководству школы. Этим самым они расписываются в собственном бессилии.

Осуществление закона «Об укреплении связи школы с жизнью...», участие школьников в производительном труде усилило влияние производственных коллективов на воспитание уч-ся. Труд на предприятиях, в ученических производственных бригадах, в колхозах и совхозах ставит уч-ся в положение непосредственных производителей материальных благ. В процессе коллективного труда на общую пользу они убеждаются в необходимости организованности и Д., практически усваивают её нормы. Уч-ся служит примером деятельность членов бригад коммунистич. труда, передовиков производства. Хорошей школой трудовой Д. является участие старших школьников в производственных совещаниях, где обсуждаются вопросы повышения производительности труда, улучшения качества продукции.

Большую роль в укреплении школьной Д. и воспитании дисциплинированности уч-ся играет детский коллектив, к-рый является в сов. школе не только объектом, но и субъектом воспитания. «Только создав единый школьный коллектив, — писал Макаренко,— можно разбудить в детском сознании могущественную силу общественного мнения как регулирующего и дисциплинирующего воспитательного фактора» (там же, с. 397). В детском коллективе надо культивировать положительные традиции. В то же время всеми мерами пед. воздействия — разъяснением, убеждением, иронией, примером и т. п.— следует развенчать ложные понятия о дружбе, стремление скрыть отрицательные поступки своих товарищей. Обсуждая поступки отдельных уч-ся, критикуя нарушителей Д. в классных и общешкольных стенных газетах, надо учить детский коллектив, «как правду говорить и как правду слушать нужно» (Макаренко). При определении меры наказания в ряде случаев веское слово должно принадлежать детскому коллективу. Наказание, не получившее поддержки коллектива, может противопоставить его педагогу, а виновного сделать «героем» в глазах учащихся. Если коллектив не поддерживает учителя в требовании наказать виновного, то, может быть, педагогу неизвестны все обстоятельства дела. А иногда это — свидетельство серьёзных изъянов в воспитательной работе.

Д. школьника успешно формируется только в условиях чёткой организации режима его жизни и труда, поддерживаемых твёрдой повседневной и согласованной требовательностью педагогов и родителей. Трудности, к-рые встречаются при воспитании Д., нередко имеют свои истоки в семье. Нек-рые родители неумело пользуются наказаниями и поощрениями, теряют чувство меры в применении одних и тех же мер воздействия, иногда доходят даже до физических наказаний. В этом случае у детей притупляется восприятие тех дисциплинарных мер, к-рые применяет к ним школа. Иногда несогласованность, несоответствие воспитания в школе и семье приводят к тому, что у детей возникает «раздвоенность» в поведении. Если в семье балуют ребёнка, а в школе требовательны к нему, то дома (после того как в школе он вынужден был несколько часов сдерживаться) у него наступает «разрядка». И, наоборот, слишком суровый режим, жестокие требования в семье вызывают недисциплинированность ребёнка в школе, где он ищет «отдушину». Школа, помогая родителям воспитывать детей, делает их своими активными

помощниками в воспитании у школьников сознательной Д.

Пед. коллектив, пионерская и комсомольская организации несут ответственность за поведение уч-ся и вне школы—дома и в общественных местах, на производстве, в учебно-производственных бригадах и учебно-опытных х-вах.

Так как дисциплинированность является одной из черт морального облика сов. человека, её формирование тесно связано со всей системой *нравственного воспитания* и *трудового воспитания* уч-ся. Система воспитания Д. уч-ся включает в себя постепенное осознание детьми норм и правил Д., организацию практики повседневного дисциплинированного их поведения (чёткий режим учения, труда и отдыха). Необходимо формировать волевые качества, воспитывать у уч-ся навыки и привычки дисциплинированного поведения.

Воспитание у уч-ся дисциплинированности, как и других черт характера,— процесс длительный и сложный. Начинается он с первого дня вступления малыша на порог школы. Первые впечатления надолго остаются в памяти ребёнка, оказывают большое влияние на его отношение к школе, на воспитание Д. Праздничная приподнятость всего школьного коллектива, безукоризненная чистота и вся обстановка школы должны помочь детям осознать, что в их жизни произошло большое событие. Надо избегать беспорядка и суматохи, к-рые могут возникнуть в дни записи детей в школу, врачебного осмотра, в первые дни уч. занятий.

Придя из семьи в школу, дети в первое время не могут понять разницы своего положения дома и в школе. Они не понимают, почему на уроках нельзя шалить и разговаривать. Школа должна с первого же дня предъявить к ученику твёрдые и непререкаемые требования, вооружить ребёнка нормами поведения, чтобы он знал, что можно и что нельзя, что похвально и что наказуемо. Своевременно ознакомив уч-ся со школьными правилами и с тем, как их выполнять, можно предупредить случаи недисциплинированного поведения. Но беседы с уч-ся о культурном и дисциплинированном поведении, не подкрепляемые всей организацией уч. работы и систематич. контролем за выполнением предъявляемых требований, могут принести вред нравственному воспитанию детей. Их надо заинтересовать в приобретении навыка, разъяснить его необходимость и полезность. Учителя нач. классов, упражняя детей в выполнении того или иного требования, придают иногда этим упражнениям занимательную форму.

Очень важно с первого дня систематически и настойчиво приучать детей к организованности и порядку, культуре поведения и дисциплине труда. Учитель должен при этом «...настаивать с особенной твердостью на том, чего он хочет и требует от детей, что желает вкоренить в душах их; он должен заставлять детей так часто, так постоянно повторять то же самое, чтобы это сделалось наконец их привычкою, вошло в их природу» (Добролюбов Н. А., Избр. педагогич. высказывания, 1939, с. 135). У первоклассников воспитываются самые простые умения и привычки внутриклассной жизни (как вставать, садиться, бесшумно открывать и закрывать крышку парты, выходить к доске, как попросить разрешения ответить учителю и т. д.). Постепенно у малышей формируются навыки поведения в детском коллективе (общение с товарищами, взаимопомощь и др.).

В младшем возрасте школьники легко и охотно подчиняются авторитету своего учителя. Но учитель не должен злоупотреблять своим авторитетом. Уже в младших классах следует предъявлять требования к детям не только от имени отдельного учителя («так сказала учительница»), но и от имени школы, коллектива уч-ся.

Если Д. держалась только на том, что дети любили и признавали своего учителя, то в 5-м классе (при переходе от занятий с одним учителем к работе с несколькими учителями-предметниками) это может отрицательно сказаться на поведении детей.

Трудным и чрезвычайно ответственным для воспитания Д. является подростковый возраст. Часто неправильно и поспешно отвергая старое, подросток ещё не умеет найти то новое, что отличает поведение взрослых от поведения детей. Стремление скорее «повзрослеть», переоценка своих сил и возможностей, сопровождаемые нек-рой возбудимостью, приводят иногда к грубости, резкости, обидчивости. Внося много нового в методы работы с пятиклассниками, надо не преувеличивать их возможностей и сохранить всё ценное, что было создано за предыдущие четыре года.

Трудности, связанные с формированием характера подростка, преодолеваются, если педагог умело включает его в жизнь и деятельность классного и общешкольного коллектива, в разнообразные формы учебной, внеклассной и трудовой деятельности. Напр., для успеха дежурства по школе важно, чтобы обязанность дежурить субъективно выступала для подростка как его право следить за порядком в школе. Ибо подростки очень высоко ценят доверие взрослых и оказывают «сопротивление», когда их заставляют сделать что-либо.

Подростки очень деятельны, активны и вместе с тем импульсивны, недостаточно устойчивы. Им трудно бывает перенести приобретённые в школе навыки Д. на своё поведение вне её. Чтобы сохранить и укрепить эти навыки, нужно хорошо организовать *внешкольную работу*, позаботиться о разумном *досуге детей*. Предоставленные самим себе, подростки иногда объединяются в компании, где признаками взрослого считаются курение, грубая манера разговаривать и другие дурные привычки.

Большое влияние на воспитание Д. подростков оказывает их шефство над нач. классами. Они чувствуют себя старшими, у к-рых малыши учатся и к-рым подражают. Это побуждает подростков требовательнее относиться к своему поведению. В свою очередь, в поисках *идеала* подростки охотно подражают своим старшим товарищам. Поэтому шефство старших классов, если оно не подавляет инициативы подростков и не приводит к подражанию дурным поступкам, помогает уч-ся 5—8-х классов перенять у старших опыт организации и Д. Ученич. бригады, работающие в колхозах, совхозах, на ремонте школы, целесообразно составлять из уч-ся разных возрастов.

Учащиеся старших классов усваивают на классных и внеклассных занятиях основы теории коммунистич. нравственности, в т. ч. и содержание понятия общественной Д. Большое значение приобретают *этические беседы*, *диспуты*, обсуждение спектаклей и кинокартин, различные формы идейно-политич. просвещения. Требования, предъявляемые к юношам и девушкам, усложняются, всё более приближаясь к нормам социалистической общественной Д., обязательным для всех сов. граждан. Большое значение имеет хорошая организация *производственного обучения*, помогающая воспитать коммунистич. отношение к труду и учению.

Школьную молодёжь надо учить нетерпимо относиться к проявлениям пережитков бурж. морали среди окружающих их людей (несознательное отношение к труду, тунеядство, грубость, нарушение правил социалистич. общежития). Старшеклассников следует познакомить с сов. законодательством, направленным против антиобщественных элементов, их можно привлечь к работе по охране общественного порядка. К старшеклассникам, людям, вступающим в самостоятельную жизнь, надо относиться «... как к товарищам

и гражданам, нужно видеть и уважать их права и обязанности, право на радость и обязанность ответственности» (Макаренко А. С., Соч., т. 3, 1957, с. 137). Надо считаться с мнениями и вкусами юношей и девушек, щадить их самолюбие, иногда болезненное. Конечно, уважение нельзя превращать в уступчивость, снижать требовательность к уч-ся.

Старшеклассники обычно выполняют наиболее ответственные и сложные поручения по школе, являются членами общешкольных органов самоуправления. Возникает опасность отрыва их от классного коллектива. Чтобы этого не случилось, надо чаще ставить их в такое положение, когда они должны подчиняться своим товарищам по классу. Д. должна быть едина для всех уч-ся. Нельзя допускать никаких привилегий активистам.

Ученье — важнейший вид деятельности уч-ся, и воспитание сознательной Д. нельзя рассматривать изолированно от уч. работы и урока. «...Кто хорошо обучает, хорошо и дисциплинирует» (Дистервег, Избр. пед. соч., М., 1956, с. 209). *Активизация процесса обучения*, тщательно продуманная организация каждого *урока* создают необходимые предпосылки для воспитания Д. уч-ся. Плохой урок одного учителя может свести на нет труд других учителей по дисциплинированию уч-ся. Важна забота одного учителя о другом. Нельзя задерживать уч-ся в классе после звонка. Они не сумеют как следует отдохнуть и это затруднит работу учителя, ведущего след. урок. При работе в две смены одна смена должна заботиться об удобствах другой.

Особая осторожность и тактичность требуется от нового учителя, сменившего любимого детьми педагога. Он должен проявить всяческое уважение к работе своего предшественника.

Надо учитывать условия, в к-рых проходит урок: идёт ли он после контрольной работы или после пения, физкультуры. Если уроку предшествовала контрольная работа, то лучше отказаться от изложения новых трудных вопросов, даже если они были намечены по плану учителя. Чёткой организации и большой подготовки требуют лабораторные работы и практич. занятия. Если они недостаточно продуманы, то уч-ся смотрят на них, как на развлечение, и Д. их ухудшается.

Большое значение для укрепления Д. уч-ся на уроке имеет правильная, справедливая оценка их знаний. Нельзя за нарушение Д. снижать оценку по предмету. И точно так же нельзя превращать ее в меру дисциплинарного поощрения.

Индивидуализация обучения на уроке поможет найти оптимальный темп работы для каждого уч-ся. Тогда в классе не будет скучающих сильных учеников, к-рые от нечего делать могут нарушать Д. С другой стороны, необходимо уделить особое внимание уч-ся, имеющим большие пробелы в знаниях. Им иногда непосильно восприятие нового материала, поэтому неинтересно на уроке и они нередко мешают классу. Таким ученикам необходима помощь в учёбе.

Часто воспитание Д. на уроках наталкивается на трудности, связанные с недостатками *внимания* отдельных учеников. Причины могут быть разные: один невнимателен — думает о постороннем, интересующем его деле; другой очень подвижен, неусидчив; третий находится под впечатлением предшествующего урока и ещё не переключился на восприятие нового материала. Каждый урок должен представлять ряд упражнений не только для ума, но и для *воли* и внимания уч-ся. На занятиях надо вырабатывать у уч-ся чувство ответственности и самоконтроля, умение работать добросовестно и тогда, когда работа неинтересна, но необходима, когда непосредственно их никто не контролирует

(напр., ученика спросили по к.-л. предмету, и он к след. уроку уже не готовится).

Для того чтобы бороться с недисциплинированностью отдельных уч-ся, надо знать причины их проступков. Иногда ученик умышленно нарушает требования Д., хотя они ему известны. Такому ученику хочется быть «оригинальным», чем-то выделиться в коллективе. Причиной умышленного нарушения Д. может быть и неумеренное увлечение чем-нибудь, напр. футболом, мешающее занятиям в школе; испорченные отношения с нек-рыми учителями и т. д. Равнодушие, даже враждебность детей к отдельным учителям, так же как и чувство привязанности, «...гораздо чаще, чем это кажется, объясняются тем, что дети чувствуют — понимает ли учитель их индивидуальность и считается ли он в своем обучении с нею, или же нет» (Дистервег А., Избр. пед. соч., СПБ, изд. журн. «Семья и школа», с. 229).

Во многих детских проступках и нарушениях Д. нет злонамеренности. Немало случаев, когда уч-ся и понимает требования Д. и хотел бы руководствоваться ими, но не выполняет их, т. к. не умеет преодолевать трудности, противостоять «соблазнам», недостаточно выдержан. Иногда недисциплинированность ученика объясняется его физич. недостатками, а учитель не знает о них и травмирует ребёнка, требуя выполнения непосильных для него правил (напр., глухота, плохое зрение, ослабленность организма после болезни, когда дети требуют к себе особенно бережного отношения).

Нек-рые нарушения Д. происходят из-за забывчивости. Но и такие нарушения, если они часто повторяются, могут войти в привычку. Поэтому педагог и их не может оставить без внимания.

Опасно подходить к недисциплинированным ученикам с предвзятым мнением, винить их во всех совершённых в классе проступках (этих учеников иногда бранят, упрекают их, даже если проступок совершён другим). Нельзя создавать вокруг ученика репутацию «неисправимого» или судить поспешно о нём на основании двух-трёх поступков.

Воспитание Д., конечно, не достигается только какими-то особыми, спец. методами и приёмами. Но умелое применение поощрений и наказаний и таких методов, как поручение, просьба и распоряжение, замечание и запрещение, безусловно, имеет значение для воспитания Д. уч-ся. *Убеждение* как важнейший метод коммунистич. воспитания имеет первостепенное значение для воспитания сознательной Д. уч-ся. Убеждение нельзя подменять назойливыми моральными сентенциями и бесконечными наставлениями.

Наряду с убеждением применяются поощрение и принуждение. В сов. школе их применение основано на уважении к личности ребёнка и направлено на формирование в нём чувства ответственности перед школой и обществом. Различными приёмами поощрения и наказания учитель направляет поведение отдельных уч-ся и всего детского коллектива.

Воспитательное значение *поощрений* заключается в том, что педагог, давая положительную оценку поведению ученика, пробуждает и укрепляет веру школьника в свои силы, его стремление к лучшему поведению. Недооценка роли поощрения так же вредна, как и захваливание детей.

Воспитательное значение *наказаний* состоит в том, что они показывают ученику его ответственность за выполнение норм Д. Чувства неудовольствия и стыда, вызываемые наказанием, оказывают воздействие не только на провинившегося ученика, но и на весь детский коллектив. При определении той или другой меры наказания необходимо стремиться к тому, чтобы нарушивший Д. осознал, прочувствовал недопустимость подобного поведения. В сов. школе совершенно не допускаются телесные и другие наказания, унижающие

человеческое достоинство и наносящие вред здоровью детей.

При выборе средств воздействия учитываются состояние и индивидуальные особенности ученика. Если уч-ся очень возбуждён, то можно применить метод отсроченного воздействия. Спустя нек-рое время ученик успокоится, объективно оценит своё поведение, будет томиться в ожидании предстоящего неприятного разговора. Необходимость в наказании может отпасть. Сильное средство воздействия на недисциплинированных уч-ся — ирония. Но иронизировать можно лишь по поводу поступка, а не личности школьника. Иногда разумно пройти мимо проступка, «не заметить» его. Это надо, в частности, сделать, когда учитель не в силах запретить что-либо, или наказание, к-рое должно последовать, будет травмировать ребёнка.

Сознательная Д. уч-ся является результатом длительной и настойчивой воспитательной работы. От прока в труде и учёбе до осознания общественного смысла Д.— таков путь формирования подлинно сознательной Д. сов. школьника.

Лит.: Ленин В. И., Задачи союзов молодежи, Соч., 4 изд., т. 31, с. 258—275; его же, Великий почин, там же, т. 29, с. 377—400; его же, О трудовой дисциплине, т. 30, с. 408; Крупская Н. К., О сознательной дисциплине, Пед. соч. в 10 тт., т. 5, М., 1959; Макаренко А. С., Педагогическая поэма, Соч. в 7 тт., т. 1, М., 1957; его же, Книга для родителей. Лекции о воспитании детей, там же, т. 3, М., 1957; Гмурман В. Е., Дисциплина в школе, М., 1958; Крутецкий В. А., Лукин Н. С., Воспитание дисциплинированности у подростков, М., 1960; Славина Л. С., Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам, М., 1958, гл. 2.

Э. И. Моносзон, Л. М. Новиков. Москва.

ДИТТЕС (Dittes), Фридрих (23.IX.1829—15.V.1896) — немецкий педагог, буржуазный демократ, видный руководитель либерального немецкого и австрийского учительства 2-й половины 19 в. Учился в Лейпцигском ун-те, к-рый окончил в 1860. Был учителем нар. школы, директором учит. семинарии и школьным инспектором в Готе, а затем с 1862 — директором учит. ин-та в Вене, где в 1878—96 издавал ежемесячный журнал для учителей и воспитателей «Pädagogium» («Педагогиум»). Последователь Ф. *Беневе* и А. Дистервега, пед. идеи к-рого распространял в Австрии (современники называли его «австрийским Дистервегом»). В основном своём труде «Очерки педагогики» («Grundriß der Erziehungs Unterrichtslehre»), написанном в 1868, обосновывал необходимость превращения педагогики в науку. Противник *конфессиональной школы*, сторонник либеральной школьной политики, Д. выступал за широкое распространение нар. образования в духе Г. Песталоцци. В 1881 под давлением клерикально-феод. кругов Австрии вынужден был уйти в отставку. Д.— автор руководств по методике нач. обучения, истории и теории обучения и воспитания для учителей и воспитателей. Методика обучения и воспитания — утверждал Д. — может быть понята и развита дальше только основываясь на истории; с этих позиций он объяснял нежизненность пед. теории И. Гербарта, считая, что гербартианцы пренебрегали историч. опытом обучения и классич. пед. наследием. Руководства Д. были переведены на рус. язык и неоднократно переиздавались в России.

Соч.: Schule der Pädagogik, 6 Aufl., Lpz., 1901; в рус. пер.— История воспитания и обучения, 2 изд., СПБ, 1875; Методика первоначального обучения, изложенная на основании исторического её развития, СПБ, 1876; Очерк практической педагогики, 5 изд., СПБ, 1886.

ДИФТЕРИЙ (от греч. διφθέριον — кожица, плёнка)— острое заразное заболевание, вызываемое особым микробом — дифтерийной палочкой. Для Д. характерны явления общего отравления (интоксикации) организма и очаги воспаления на месте внедрения микробов в организм (обычно зев, гортань, полость носа,

глаза, половые органы, пупок у новорождённых). Болеют Д. чаще всего дети (по преимуществу в возрасте от 1 года до 10 лет), реже взрослые. Источник передачи Д.— сам больной, окружающие его люди, а также предметы, к-рыми он пользовался (постель, бельё, одежда, игрушки, книги, посуда и т. п.). Передача инфекции происходит в основном воздушно-капельным путём, т. е. мельчайшими капельками слизи, разбрызгиваемыми больным при кашле, чихании, разговоре. Д. можно заразиться и от выздоровевшего ребёнка, т. к. он ещё нек-рое время может выделять микробы. Передают Д. и здоровые люди, к-рые, сами не будучи больными, являются носителями микробов (бациллоносители).

Различают тяжёлую и лёгкую формы Д., но во всех случаях это очень серьёзное заболевание. Микробы Д., размножаясь в зеве, образуют на миндалинах налёты, в гортани иногда развивается отёк, что приводит к сужению дыхательного горла, препятствующему дыханию больного (круп); микробы Д. выделяют особые яды (токсины), отравляющие организм, могущие вызвать тяжёлые осложнения.

При недомогании, особенно при наличии повышенной температуры и боли в горле, надо уложить больного в постель, по возможности отделить его от окружающих и вызвать врача. Чем раньше будет поставлен диагноз Д. и скорее будет введена противодифтерийная сыворотка, тем легче будет протекать заболевание и тем скорее наступит выздоровление. Больного Д. обязательно надо поместить в больницу, т. к. он нуждается в изоляции, в правильном лечении, в мед. уходе, постоянном наблюдении и в своевременной врачебной помощи. Т. к. микробы Д. довольно устойчивы, то комнату больного, а также его вещи необходимо тщательно продезинфицировать.

Для предохранения детей от заболевания Д. производятся т. н. профилактические (предохранительные) прививки. В СССР эти прививки обязательны для всех здоровых детей в возрасте от 6 месяцев до 12 лет. Первую прививку делают, когда ребёнку 5—6 месяцев (первая вакцинация), вторую прививку — ровно через 3 недели (вторая вакцинация) и, наконец, третью прививку — через 3—6 месяцев после второй (т. н. ревакцинация). Только после проведения всех трёх прививок в точно указанные врачом сроки ребёнок может стать невосприимчивым к Д., а если и заболевает, то очень легко переносит её. Вторая однократная ревакцинация проводится через несколько лет, обычно на 3—4-м году жизни. Третью ревакцинацию (также однократную) делают на 7—8-м году жизни и в 12 лет — последнюю ревакцинацию.

ДИФФЕРЕНЦИА́ЛЬНАЯ ПСИХОЛО́ГИЯ — раздел психологии, посвящённый изучению индивидуальных и групповых психологических различий. Термин «Д. п.» установился не сразу. Ещё до его появления такие отрасли психологии, как «характерология», «этология», «индивидуальная психология», «специальная психология», по сути охватывали с большей или меньшей полнотой предмет Д. п. Как наука Д. п. возникла и оформилась в связи с тем, что законы общей психологии приобретали всё более и более относительный и подчас спорный характер, что при установлении этих законов полностью игнорировались индивидуальные и типологич. различия людей. Потребности прикладной психологии, особенно педагогической, не могли быть удовлетворены без учёта индивидуальных и групповых психологич. различий. На раннем этапе развития Д. п. (конец 19 — начало 20 вв.) в центре внимания стояли вопросы межиндивидуальных различий (т. н. интервариативности), особенно различия *способностей* у разных людей, темпов их развития и успешности овладения школьными знаниями, различия *характера*, *темперамента* и т. п. В дальнейшем в сферу исследо-

ваний Д. п. были включены и вопросы внутрииндивидуальной изменчивости (т. н. интравариативности). К этому разделу Д. п. относились вопросы о психологич. закономерностях роста и развития различных психич. функций, их изменчивости под влиянием возрастного развития, упражнения, образования и т. п. (напр., развития разных способностей, разных видов памяти, внимания, мышления, чувствительности и т. п.). Многие проблемы *социальной психологии* (вопросы классовых, нац., профессиональных и др. групповых психологич. различий) также были включены в сферу Д. п.

Первые работы в области Д. п. носили описательный характер и основывались гл. обр. на данных наблюдения. Заметный толчок развитию Д. п. был дан работами англ. учёного Ф. Гальтона и особенно франц. психологов А. *Бине* и Т. Симона, провозгласивших необходимость перейти от наблюдения к строго экспериментальным приёмам изучения индивидуальных различий. Предложенные этими авторами методы количественной оценки уровня интеллектуального развития детей (*тесты*) в течение короткого срока получили широкое распространение в различных странах и без должной критики стали применяться для определения умственной отсталости, отбора детей с физич. и психич. недостатками в спец. школы и т. п. Популярность этих испытаний в значительной мере определялась их созвучностью жизненным запросам педагогики, постоянно сталкивавшейся с фактом существования различий в способностях и успеваемости детей и искавшей реальных путей для более или менее объективного учёта индивидуальных различий и обоснования индивидуального подхода к детям разного интеллектуального развития.

Серьёзной попыткой определить предмет, наметить проблемы и систематизировать методы Д. п. явилась работа нем. психолога и философа В. *Штерна* «О психологии индивидуальных различий. Идеи к дифференциальной психологии» («Über Psychologie der individuellen Differenzen. Ideen zu einer differentiellen Psychologie», 1900). В 1911 Штерн опубликовал монографию «Дифференциальная психология и её методические основы» («Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen»). Штерн выделил 4 осн. раздела Д. п.: 1) учение о психографии, т. е. о составлении психологич. характеристик личности; 2) учение о сравнении, о его методологии и технике; 3) учение о корреляции, разрабатывающее проблемы связи различных психологич. признаков; 4) учение о типах, или типология. Второе десятилетие 20 в. ознаменовалось ещё более мощным развитием дифференциально-психологич. исследований в связи с тем, что идея испытаний и количественной оценки интеллектуальных возможностей разных людей была перенесена на взрослое население и приобрела конкретное практич. приложение при решении ряда проблем *психологии труда*, в частности проблемы проф. отбора. Д. п. должна была сыграть роль теоретич. основы испытаний проф. способностей и оценки проф. пригодности.

Д. п. накопила значительный описательный материал о вариативности как отдельных психич. свойств личности (памяти, восприятия, внимания, воображения, мышления и т. п.), так и более сложных целостных образований (характера, темперамента, интересов, склонностей, мотивов и т. д.). Психографич. исследования охватили сотни различных профессий. В зарубежной психологии были сделаны попытки изучения национальных и расовых особенностей психич. развития, носившие в большинстве случаев реакционный характер и имевшие целью доказать интеллектуальное превосходство одних народов и рас над другими. В Д. п. делались многочисленные попытки построить классификацию личностей, пересматривались старые учения о характерах и темпераментах, проводились сравнительно-психологич. исследования, направленные на раскрытие природы одарённости, гениальности, умственной неполноценности и т. п. На всех концепциях Д. п. лежит отпечаток общеидеологических и философских воззрений их авторов, их исходных теоретич. позиций в вопросах возникновения индивидуальных психологич. свойств личности, законов её формирования и развития, роли биологических и социальных факторов, наследственности, воспитания и др. Многие представители Д. п., отказываясь от теоретич. рассмотрения причин индивидуальных и групповых различий, возлагали надежды на закон больших чисел. Полагаясь на статистич. критерии, они нередко оказывались в плену непроверенных или плохо проанализированных фактов. Этим объясняется резкое несоответствие между большим фактич. материалом, накопленным Д. п., и недостаточной разработанностью её теоретич. положений. В этом одна из причин слабого, а порой и вредного влияния Д. п. на педагогику. Д. п. ещё не вооружила педагогику надёжными, научно обоснованными методами определения индивидуальных и типологич. особенностей уч-ся.

Из русских дореволюционных исследований в области Д. п. наиболее значительными и не потерявшими своего значения до настоящего времени являются работы А. Ф. *Лазурского*, посвящённые в основном проблемам характерологии, классификации личностей и составлению индивидуальных характеристик школьников. В СССР систематически проводятся спец. исследования индивидуальных психич. различий в связи с разработкой учения И. П. Павлова о *типах высшей нервной деятельности* (работы лабораторий Б. М. *Теплова*, В. С. Мерлина и их сотрудников).

Лит.: Лазурский А., Очерк науки о характерах, 3 изд., П., 1917; его же, Школьные характеристики, 2 изд., СПБ, 1913; его же, Классификация личностей, 3 изд., Л., 1924; Элементы дифференциальной психологии, Сб. статей, под ред. К. Н. Корнилова, М., 1929; Типологические особенности высшей нервной деятельности человека, под ред. Б. М. Теплова, [т. 1]—3, М., 1956—63; Вопросы изучения высшей нейродинамики в связи с проблемами психологии, М., 1957; Теплов Б. М., Проблемы индивидуальных различий, М., 1961; Бине А. и Симон Т., Развитие интеллекта у детей, пер. [с франц.], М., 1911; Galton F., Inquiries into human faculty and its development, L., 1883; Binet A. et Henri V., La psychologie individuelle, «L'Année psychologique», [за] 1895, [изд.] 1896; Münsterberg H., Zur Individualpsychologie, «Centralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie», 1891, Mai; Cohn J., Differentielle Psychologie, в кн.: Einführung in die neuere Psychologie, 5 Aufl., Oesterwieck am Harz, 1931; Ellis R. S., The psychology of individual differences, N. Y. —L., 1929; Anastasi A., Differential psychology, N. Y., [1945]; Freeman Fr. S., Individual differences, Chicago, [1936]; Fields of psychology, ed. by J. P. Guilford, N. Y., [1944].

С. Г. Геллерштейн. Москва.

ДИФФЕРЕНЦИ́РОВАННОЕ ОБУЧЕ́НИЕ (от лат. differentia — разница) — применительно к общеобразовательной школе разделение учебных планов и программ в старших классах средней школы.

Производственное обучение в старших классах ведёт к разделению школ по направлениям проф. подготовки уч-ся. Связь же обучения с трудом, являясь ведущим началом учебно-воспитательного процесса, оказывает определённое влияние на изменение содержания отдельных общеобразовательных предметов, на расширение и углубление уч. материала, к-рый необходим как науч. основа производственного обучения. К этому обязывает высокий технич. уровень совр. производства. Так, напр., при подготовке в ср. школе квалифицированных рабочих для электро- и радиопромышленности от уч-ся требуются более глубокие знания об электричестве, чем это предусмотрено обязательным для школы минимумом знаний. Для подготовки лаборантов-программистов требуется больший объём знаний по математике, для уч-ся старших классов сельских школ — по биологии и т. д. Так возникает необходимость дифференциации обучения в старших классах ср. школы с производственным обучением. Выделение и усиление ведущих, профилирующих предметов при этой системе, однако, не противоречит принципу *единой трудовой школы*. Единство ср. школы не означает полного единообразия её организационных форм, содержания и методов обучения. Поэтому изменения, к-рые вносятся в типовой уч. план и программы в связи с требованиями производственного обучения, допустимы и оправданы, если при этом обеспечивается установленный гос. минимум общеобразовательных знаний по всем предметам и не увеличивается недельная нагрузка уч-ся.

В настоящее время существуют различные проекты построения системы Д. о. в сов. ср. школе. Так, нек-рые педагоги предлагают построить эту систему по научно-теоретич. отделениям (физико-математическому, химическому, биолого-агрономическому, гуманитарному). Другие считают возможным дифференцировать старшие классы по научно-технич. направлениям производственной подготовки уч-ся, положив в основу особенности изучаемых технологич. процессов (прикладная машинная математика, механич. технология, химич. технология, электрорадиотехника и др.). Д. о. может осуществляться и в форме дополнительных занятий по выбору — в часы, выделенные из уч. плана (часы для занятий по выбору выделяются и при других формах дифференциации). Выбор той или иной формы Д. о. осуществляется в зависимости от производственной базы школы, потребности в тех или иных профессиях, характера профессии и т. д.

В 1958/59 уч. г. АПН была разработана и введена в практику 710-й ср. школы Москвы система Д. о. по 4 направлениям (отделениям): физико-техническому, химико-техническому, биолого-агрономическому и гуманитарному. Каждое из этих направлений имеет свои особенности, вытекающие из своеобразия общей, политехнической и проф. подготовки уч-ся. Но организационная и методич. структура у них общая.

Укомплектование школы по направлениям и по профилям производственной подготовки осуществляется в соответствии с выраженными уч-ся склонностями и интересами. Школа лишь выясняет мотивы того или иного выбора профессии и области науч. знаний на основе имеющихся у уч-ся документов, уточняет данные об их подготовке. При этом нет к.-л. искусственного отбора уч-ся при распределении их по отделениям или классам и ограничения ср. образования. Уч-ся, поступившие в школу с Д. о., получают независимо от направления их производственной подготовки полное ср. образование по всем предметам типового уч. плана. Окончившие то или иное отделение школы имеют достаточную подготовку для поступления в любой ВУЗ и одинаковое право на продолжение образования в высшей школе. Эти стороны Д. о. в сов. школе принципиально отличают его от *фуркации*, применяемой в ср. школах бурж. стран.

Уч-ся получают несколько расширенные и более глубокие знания в той области основ наук, к-рая имеет ведущее теоретич. значение для избранной ими специальности. Большое внимание обращается на постановку преподавания профилирующих предметов. При этом важное пед. значение имеет установление конкретных связей между профилирующими предметами, спец. дисциплинами и производительным трудом уч-ся.

Такая система Д. о. способствует, как показал опыт, повышению уровня общего и политехнич. образования, улучшает проф. подготовку уч-ся. Д. о., открывая возможность выбора профессии и области знания в соответствии с интересами и склонностями уч-ся, создаёт благоприятные условия для развития у них

устойчивых интересов к занятиям по профилирующим предметам избранной специальности, способствует развитию глубоких и устойчивых интересов к науке и технике, создаёт условия для выявления способных учеников и организации с ними систематич. работы.

Полное осуществление во всех школах идеи Д. о. представляет известные трудности. При огромной сефич. условиях, иногда при весьма ограниченном производственном окружении, трудно обеспечить в нек-рых школах условия для выбора специальности и области знания в соответствии с интересами и склонностями уч-ся. Частичное же осуществление принципов Д. о., направленного на повышение уровня общего, политехнического и проф. образования, возможно в условиях работы любой ср. школы.

Лит.: Мельников М. А., Опыт дифференцированного обучения в советской средней школе, «Сов. педагогика», 1962, № 9; его же, Связь обучения с трудом в средней школе с дифференцированным обучением, М., 1962; Иванович К. А. и Эпштейн Д. А., Дифференциация профессиональной подготовки учащихся средних общеобразовательных школ по научно-техническим направлениям, в сб.: Основные направления производственного обучения в средней школе, М., 1962; Руднев П., К вопросу о «дифференциации общего образования» в средней школе, «Народное образование», 1963, № 1; Гончаров Н. К., Ещё раз о дифференцированном обучении в старших классах общеобразовательной школы, «Сов. педагогика», 1963, № 2.

М. А. Мельников. Москва.

ДИФФЕРЕНЦИРО́ВКА (дифференцировочное торможение) — один из видов внутреннего торможения *условных рефлексов*, возникающий в процессе выработки точного ответа только на один определённый раздражитель при торможении ответов на все другие близкие к нему раздражители. Развивается при действии раздражителя, сходного с условным, но не подкрепляемого безусловным раздражителем. Напр., у собаки выработан пищевой условный рефлекс на стук метронома частотой 120 ударов в минуту. Если применить метроном с частотой 60 ударов в минуту, то вначале он также вызывает пищевую реакцию. Но т. к. применение метронома с частотой 60 ударов в минуту не подкрепляется пищей, то реакция на него постепенно исчезает. Исчезновение условной реакции в данном случае является следствием развития дифференцировочного торможения. Как и всякое *внутреннее торможение*, Д. представляет известную трудность для нервной системы, и тонкая Д. может быть выработана только постепенно. Образование Д. происходит тем труднее, чем ближе друг к другу дифференцируемые (различаемые) раздражители. Предъявление без предварительной тренировки очень сходных раздражителей, один из к-рых требует положительной, а другой тормозной реакции, может иногда привести даже к *неврозу*.

Д. является физиологич. основой процесса *анализа*. Дифференцировочное торможение (а вместе с ним и аналитич. способности) развивается в процессе индивидуального развития человека и в результате тренировки, упражнения. Тонкость анализа с возрастом ребёнка повышается. Большое влияние на развитие дифференцировочного торможения оказывает профессия человека. Тренировка дифференцировочного торможения должна быть широко использована в процессе обучения. При этом очень важно соблюдать правило постепенности выработки всё более тонких Д. Поэтому, напр., нельзя требовать быстрого и точного различения новых сходных между собой представлений и понятий, а нужно подводить к их различению постепенно.

Э. Г. Вацуро. Ленинград.

«ДЛЯ НАРО́ДНОГО УЧИ́ТЕЛЯ» — педагогический журнал. Изд. с 1907 по май 1917 в Москве. Выходил 2 раза в месяц (в июле и августе был перерыв). Журнал содействовал объединению работников нар. образова-

ния, сообщал о всех законах по нар. образованию, комментировал науч.-пед. лит-ру, освещал деятельность общественных просветительных орг-ций, давал всевозможные справки по вопросам школьн. и внешкольн. образования. В нём освещалось состояние рус. и зарубежной школы и пед. мысли, печатались статьи по теории и истории педагогики, методике преподавания уч. предметов. Много места отводилось и библиографии пед. изданий; публиковались письма и воспоминания нар. учителей. В журнале постоянно сотрудничали Н. В. *Чехов*, В. И. *Чарнолусский*, И. А. Бунин, Н. А. *Рубакин* и др.

ДМИТРИЕВ, Валентин Митрофанович (р. 12 (24).XII. 1889) — советский педагог, доктор педагогических наук, профессор. В 1914 окончил экономич. ф-т Киевского коммерч. ин-та, в 1922 — хоз.-технич. ф-т Киевского ин-та нар. х-ва. В 1914—16 заведовал школьным бюро уездной земской управы в б. Херсонской губ., в последующее время до 1929 вёл гл. обр. планово-экономич. работу в различных гос. учреждениях УССР. С 1930 занимался н.-и. и преподавательской работой в науч. учреждениях и вузах Ташкента. В 1945—61—ст. науч. сотрудник сектора школоведения Ин-та теории и истории педагогики АПН РСФСР. Д. разрабатывает проблемы организации и планирования нар. образования, школоведения и инспектирования.

Соч.: Организационные задачи семилетнего всеобуча в национальных республиках, «Сов. педагогика», 1939, № 6; Инспектирование работы школы по осуществлению всеобщего обязательного обучения, в сб.: Вопросы инспектирования школы, М., 1951; Организация и планирование всеобщего среднего образования, под ред. В. М. Дмитриева, М., 1957; Организация народного образования в районе в связи с перестройкой школьной системы. [Сб. статей], под ред. В. М. Дмитриева, М., 1960.

ДМИТРИЕВ, Николай Константинович [16(28).VIII. 1898—23.XII.1954] — советский филолог, доктор филологич. наук, профессор, член-корр. АН СССР (с 1943) и действит. член АПН РСФСР (с 1945). В 1920 окончил историко-филологич. ф-т Моск. ун-та, а в 1922— ближневост. ф-т Моск. ин-та востоковедения. Научно-пед. деятельность начал в 1921 младшим науч. сотрудником РАНИОНа. В 1949—53— зав. сектором школ народов тюркско-монг. группы н.-и. ин-та нац. школ АПН.

Специалист по тюрк. яз., Д. большое внимание уделял разработке проблем преподавания рус. и родных яз. в нац. школах. Д.—автор учебников, методич. пособий для учителей нац. школ, редактор первого «Русско-башкирского словаря» (1948).

Соч.: Грамматика кумыкского языка, М., 1940; Грамматика башкирского языка, М.—Л., 1948; Очерки по методике преподавания русского и родного языков в татарской школе, М., 1952 (совм. с В. М. Чистяковым и Н. З. Бакеевой); Очерки по методике преподавания русского и родных языков в национальной школе, М., 1954 (совм. с В. М. Чистяковым), и др.

ДНЕВНИК учащегося — тетрадь установленной формы для записи дом. заданий, учёта и контроля за уч. работой уч-ся. Введён в 1936 для уч-ся 3—10-х классов.

ДНЕВНИК ПОДРОСТКА И ЮНОШИ. Потребность в ведении дневника, как правило, появляется у ребят в возрасте 14—15 лет. В этом возрасте у подростка возникают представления о самом себе, о качествах собственной личности, появляется интерес к духовному миру человека, формируются нравственные идеалы и т. д. Дневнику подросток и юноша доверяют всё самое сокровенное: мечты о будущем, раздумья о личной, школьной и общественной жизни, мнения об окружающих, своё отношение к лит-ре, музыке, театру и т. д. Чаще всего Д. п. и ю. начинается с рассказа о к.-л. значительном событии в их жизни. Д. п. и ю. требует к себе особого уважения. Недопустимо, чтобы взрослые, обнаружив дневник, высмеивали его автора, упрекали его в смелых и резких высказываниях или же стремились обнародовать его сокровенные мысли. Грубое, бестактное вторжение во внутренний мир человека может нанести серьёзный вред.

Вряд ли уч-ся будут любить и уважать учителя, к-рый обнародовал попавший к нему случайно дневник ученика. Бывают случаи, когда родители, найдя дневник своего ребёнка, читают его, но содержание дневника сохраняется в тайне и используется только для того, чтобы тактично помочь ребёнку разобраться в его мыслях, чувствах, переживаниях, чтобы ещё раз подумать, как добиться доверия и взаимопонимания в отношениях с ребёнком. Богатый материал для *этических бесед* дают Д. п. и ю., опубликованные в печати после смерти их авторов, напр. «Дневник Анны Франк» (М., 1960), «Дневник Нины Костериной» («Новый мир», 1962, № 12).

Р. Брусничкина. Москва.

ДНЕВНИК ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ш к о л ь н и к а — тетрадь для записи изучаемых тем, выполняемых работ, посещаемости и успеваемости учащегося по *производственному обучению* в старших классах средней общеобразовательной школы.

Записи в Д. п. о. ведёт уч-ся, а преподаватели *специальных предметов* по профессии (теоретич. обучение) и *инструкторы производственного обучения* проставляют отметки, заносят сведения о посещаемости уч-ся, замечания и сообщения для дирекции школы, классного руководителя и родителей уч-ся.

В настоящее время (1963) нет установленной формы Д. п. о. В Д. п. о., к-рые применяются в школах, обычно в начале указываются сведения о школе (полное название и номер), сведения об уч-ся (фамилия, имя, класс, профессия), фамилия, имя и отчество директора школы, завуча по производств. обучению, классного руководителя, директора предприятия, организации или стройки, преподавателей спец. предметов (теоретич. обучения) и инструктора производств. обучения.

Далее в Д. п. о. приводятся общие правила техники безопасности на производстве, с к-рыми уч-ся знакомится и ставит свою подпись. На следующих страницах заполняются данные об обучении по специальным предметам и по производственному обучению.

Специальные предметы

№№ п/п	Дата	Наименование темы и разделов специальных предметов	Оценка	Подпись преподавателя

Производственное обучение

№№ п/п	Дата	Время	Содержание выполняемых работ	Норма времени (норма выработки)	Затраченное время (выработка)	Оценка	Подпись инструктора

В Д. п. о. заносятся полугодовые и годовые оценки по производственному обучению, результаты проверочных работ и *квалификационных экзаменов*. В конце Д. п. о. по месяцам ведётся учёт посещаемости занятий уч-ся.

И. С. Фиганов. Москва.

ДНЕВНИК РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА — систематическая запись наблюдений за ходом развития ребёнка на протяжении всего детства или какого-либо отдельного его периода. Ведётся родителями, воспитателями, а также специалистами-исследователями.

Первые попытки записи наблюдений за ребёнком относятся к концу 18 в. и связаны с распространением в психологии и педагогике идеи развития. Уже в 1787 нем. врач Д. Тидеман опубликовал Д. р. р. Однако лишь начиная со 2-й пол. 19 в такого рода дневниковые записи приобрели более систематич. характер и получили развитие в ряде стран, в т. ч. и в России. Большую ценность представляют «Наблюдения за жизнью ребёнка» (1877) Ч. Дарвина. Значительное влияние на распространение дневниковых записей имела книга нем. учёного В. *Прейера* «Душа ребёнка» (1882). Из числа рус. авторов Д. р. р. следует отметить А. Левоневского, В. Рыбникову-Шилову, Э. Станчинскую и др. В сов. психологич. науке богатый материал о развитии ребёнка дан у Н. А. *Менчинской*. Большую работу по собиранию и систематизации дневниковых материалов проделал Н. А. *Рыбников*.

Наряду с дневниками, всесторонне характеризующими одного ребёнка или группу детей (напр., у Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой, Менчинской), имеются также дневниковые записи развития отдельных психич. процессов, напр. речи (В. Штерн, А. Н. Гвоздев). В нек-рых дневниках записываются не только данные наблюдений, но и результаты экспериментов. Особый характер носят дневниковые записи при сравнительно-психологич. исследованиях (напр., у Н. Н. *Ладыгиной-Котс*, сопоставлявшей развитие ребёнка и детёныша шимпанзе).

Для успешного ведения Д. р. р. требуется известная психологич. подготовка, наличие заранее разработанного плана и систематичность в проведении и фиксации наблюдений. Запись должна носить строго объективный характер, чтобы констатируемые факты не смешивались с субъективными домыслами и произвольным толкованием полученных данных. Дневники, ведущиеся без соблюдения этих требований, могут служить лишь вспомогательным материалом для науки.

Д. р. р., систематически ведущийся опытным и внимательным наблюдателем, является ценным материалом для *детской психологии*. Хотя другие методы (прежде всего различные виды эксперимента) позволяют глубже проникнуть в сущность изучаемых явлений, однако ни один из них сам по себе не может дать такую полную картину общего хода психич. развития, какую рисует правильно ведущаяся дневниковая запись длительных систематич. наблюдений за ребёнком. Изучение дневниковых записей способствует нахождению правильных методов педагогич. воздействия на ребёнка.

Лит.: Левоневский А., Мой ребёнок, СПБ, 1914; Рыбников Н., Введение в изучение ребёнка, 2 изд., Минск, 1921; Рыбникова-Шилова В. А., Мой дневник, [Орел], 1923; Станчинская Э. И., Дневник матери, [М.], 1924; Павлова А. Д., Дневник матери, М., [1924]; Ладыгина-Котс Н. Н., Дитя-шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях, М., 1935; Фигурин Н. Л. и Денисова М. П., Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года, М., 1949; Гвоздев А. Н., Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка, ч. 1—2, М., 1949; Менчинская Н. А., Развитие психики ребёнка. Дневник матери, [2 изд.], М., 1957.

А. В. Запорожец. Москва.

ДНЕПРОПЕТРО́ВСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т ИМЕНИ 300-ЛЕ́ТИЯ ВОССОЕДИНЕ́НИЯ УКРАЙНЫ С РОССИЕ́Й — высшее учебное заведение, готовящее научные и педагогические кадры. Осн. в Днепропетровске в 1918 на базе Высших женских курсов в составе 4 ф-тов: историко-филологич., физико-математич., юридич. и медицинского. В 1920, в связи с реформой высшего образования на Украине, мед. ф-т ун-та выделился в самостоятельный ин-т. На базе трёх остальных ф-тов организовался Ин-т нар. образования, к-рый в 1930 разделился на 3 ин-та: физико-химико-математич., профессионального образования и социального воспитания. В 1933, согласно постановлению ЦИК СССР от 19 сентября 1932, ун-т был восстановлен. В ун-те преподавали выдающиеся учёные: Л. В. Писаржевский, А. А. Дынник, Г. В. Курдюмов, В. И. Данилов, А. Б. Бродский, учились писатель О. Гончар, Герой Сов. Союза П. П. Ширшов.

Ф-ты (1962/63 уч. г.): механико-математич., физич., физико-технич., химич., биологич. и филологич. Вечернее и заочное отделения, аспирантура. В 1962/63 уч. г. в ун-те обучалось ок. 6 тыс. студентов. Работало 439 преподавателей, из них 184 с учёной степенью или званием.

Имеются зоологич. и историч. музеи, ботанический сад и б-ка (434 тыс. ед. хранения). Ун-т издаёт «Наукові записки» (с 1937).

ДОБРОЛЮБОВ, Николай Александрович [24.I (5.II). 1836—17(29).XI.1861] — русский революционный демократ, публицист и литературный критик. Родился в Нижнем Новгороде (ныне г. Горький) в семье священника. В 1847—53 учился в нижегородском духовном училище и семинарии; в 1853—1857 — в Главном пед. ин-те в Петербурге. В 1856 познакомился с Н. Г. Чернышевским и стал активно сотрудничать в журнале «Современник», где руководил отделом критики и библиографии. За пять лет Д. напечатал в журнале большое количество статей и рецензий по вопросам литературы, науки, философии, политики, воспитания. Одновременно он печатался в «Журнале для воспитания» (1857—59).



По своим философским воззрениям Д. был материалистом. Он выступал против идеалистов и метафизиков, отстаивал мысль о первичности материи и познаваемости мира. Философский материализм Д. получил яркое выражение в его понимании психич. явлений. Д. требовал отбросить при объяснении психич. явлений всякие «произвольные домыслы» и строить их изучение на строго фактич. основе. Д. ясно сформулировал принцип материалистич. монизма, направленный как против спиритуализма с его бесплодными попытками представить психику без всякой материальной основы, так и против вульгарного материализма, считавшего душу «каким-то кусочком тончайшей, эфирной материи». Психическое, по Д., есть проявление материи, достигшей в своём развитии высокой степени совершенства. «Проблески высшей жизненной деятельности», отмечал он, наблюдаются уже в животном царстве. Но, признавая наличие генетич. связи между психикой животных и сознанием человека, он в то же время указывал и на их качественное отличие. Психич. деятельность Д. рассматривал в неразрывной связи с деятельностью головного мозга, указывая, что «нельзя чувствовать и мыслить без мозга». В связи с этим Д. чрезвычайно большое значение придавал развитию физиологии и утверждал, что только развитие физиологии может вывести психологию из тупика, куда завели её «мечтательные идеалисты».

Отмечая взаимосвязь физиологич. и психич. деятельности, Д. указывал и на тесную взаимосвязь и взаимозависимость отдельных психич. процессов (не существует мысли без ощущений, представлений; не существует воли, «как способности отдельной, самобытной» и т. д.). Вместе с тем он видел и своеобразие каждой из сторон единой психич. деятельности человека.

Признавая принципиальную познаваемость мира, Д. считал, что познание начинается с ощущений. Большая роль в развитии ощущений принадлежит, по мнению Д., взаимодействию ощущений. «Слух развивается параллельно с зрением, и оба органа в развитии своём помогают друг другу, так что, например, впечатление, произведённое на слух, заставляет уже дитя открыть глаза и смотреть в ту сторону, откуда выходит звук» (Избр. филос. произв., т. 1, 1948, с. 253). Развитием ощущений, отмечал Д., ребёнок обязан своей практике, поэтому необходимо упражнять его внешние чувства.

Большое значение придавал Д. факту компенсации одних ощущений другими. Природа, по его словам, как бы старается вознаградить человека за недостаток одних органов большим совершенством других. Характеризуя восприятие человека, Д. указывал на его зависимость от индивидуальных особенностей личности, от её склонностей, особенностей темперамента и характера.

Значительное место в психич. жизни Д. отводил памяти. Он отмечал, что «запоминание разумное», осмысленное даёт более эффективные результаты, чем запоминание механическое, «искусственно мнемоническое», и становится прочным тогда, когда оно сопровождается активной сознательной работой ума и воображения. Д. отстаивал принцип единства знания и мысли. Не только совершенство мышления зависит «от обилия и качества данных, находящихся в голове человека», отмечал он, но и самый процесс усвоения знаний заключает в себе рассудочную деятельность. Д. указывал также на единство мысли и слова. Слово, по Д., необходимый инструмент мышления, основное орудие воспитания человеческого ума. Но слово лишь тогда успешно выполняет эту функцию, когда оно имеет опору в образах. Поэтому Д. выступал против того, чтобы умственное воспитание детей начиналось с готовых выводов, т. к. такой метод воспитания вредит самостоятельности мысли.

Своеобразным отражением действительности, выражающим эмоциональное отношение человека к миру, Д. считал чувства, к-рые он связывал с физиологич. изменениями в организме. Говоря о формировании и развитии чувств, Д. отмечал, что эмоциональные особенности личности зависят от условий жизни и воспитания. Правильное воспитание чувств возможно только на основе привития ребёнку «здравых понятий» и «твёрдых убеждений».

В понимании волевых процессов Д. придерживался того взгляда, что воля детерминирована общественными условиями жизни человека и его физич. организацией. Он решительно отказывался от понимания «свободы воли» как абсолютной свободы, беспричинного произвола, к-рый, по его мнению, в действительности означает «... самую рабскую зависимость человека от первого встречного впечатления» (там же, с. 260). Среди условий развития личности особое значение Д. придавал труду и связанной с ним возможности удовлетворения материальных и духовных потребностей человека. Большую роль в жизни личности, по мнению Д., играют убеждения, но не «головные убеждения», к-рые заставляют их обладателей громко кричать про них, бегать и суетиться, но ничего значительного практически не делать, а подлинные убеждения, неразрывно связанные с кровными интересами личности и являющиеся реальными побудителями к деятельности.

Д. утверждал, что люди различны по своим способностям, хотя и далеко не в той мере, как обычно предполагают. Для развития способностей требуются известные природные задатки, но степень развития способностей зависит от общественных условий, от «исторических обстоятельств» жизни народа. При этом Д. обращал внимание на то, что при оценке способностей нельзя отождествлять их со знаниями, хотя способности и раскрываются в процессе овладения знаниями.

Главную роль общественные условия, считал Д., играют и в формировании характера, представляющего собой сложное единство врождённых и приобретённых свойств; характер «даётся от природы и образуется событиями». Как и все другие стороны личности, подчёркивал Д., характер нуждается в постоянном воспитании. *М. В. Соколов.* Москва.

Педагогические взгляды Д. тесно связаны с его социально-политич. и философскими воззрениями. Еще в пед. ин-те Д. написал ряд критич. статей

(«Министерство народного просвещения в России», 1855, «Очерк направления иезуитского ордена, особенно в приложении к воспитанию и обучению юношества», 1856, и др.), выражавших резко отрицательное отношение к политике самодержавно-крепостнич. правительства в вопросах нар. образования. Он указывал, что причиной темноты и невежества нар. масс является враждебная народу политика господствующих классов. Д. выступал против религиозно-нравственного и *авторитарного воспитания*, всемерно поддерживаемого официальными кругами. Авторитарную педагогику Д. называл теоретич. основой крепостнич. системы воспитания, системы дрессировки ребёнка, системы грубого издевательства над личностью воспитанника («О значении авторитета в воспитании»,1857).

Д. изложил принципы нового, «настоящего воспитания», истинно народного, проникнутого духом демократизма и гуманизма. Задачу воспитания Д. видел в подготовке людей, способных правильно понимать явления окружающей природы и общественной жизни, активно бороться со всем порочным в жизни и защищать истинные интересы своей родины и своего народа. «Настоящее воспитание» строится на основе глубокого уважения личности ребёнка, понимания и учёта особенностей его природы и всемерного поощрения его активности и самостоятельности. Обучение, по мнению Д., должно быть бесплатным, светским и осуществляться на родном языке уч-ся. Задачу школы Д. видел в том, чтобы дать уч-ся разносторонние естественнонауч. и гуманитарные знания, развить у них способность самостоятельно мыслить, воспитать «твёрдые и правильные убеждения», силу воли, сделать их здоровыми и морально устойчивыми.

В учебно-воспитательной работе с детьми Д. рекомендовал приноравливаться к физич. и духовному состоянию детей, «...как врач приноравливается к больному, как портной к тому, на кого шьет платье» (Избр. пед. произв., 1952, с. 148). Д. настойчиво защищал идею всестороннего развития человека в физич. и духовном отношениях. В статье «Органическое развитие человека...» (1858) он писал, что, обладая хорошим физич. здоровьем, человек сможет достигнуть большего и в умственном труде.

Чтобы создать у детей правильные представления об окружающей действительности, Д. рекомендовал устранить изучение религии, к-рая создаёт ложные представления; он предлагал развивать детскую фантазию на материале, взятом из реальной жизни (это предохранит от развития ложной мечтательности), не обрекать детей на вечное и неподвижное сиденье, разнообразить занятия, чередовать их с подвижными играми; умственный труд чередовать с физическим; удовлетворять и направлять по разумным путям любознательность детей; предоставлять детям больше свободы и самостоятельности, разумно направляя их действия волей воспитателя. Д. настойчиво рекомендовал вносить в уч. работу больше красочности и наглядности. Высоко оценивал он образовательно-воспитательное значение различных видов самостоятельной работы уч-ся.

Много внимания уделял Д. вопросам нравственного воспитания. Решительно отвергая мораль крепостников как основу нравственного воспитания (он называл её средством «нравственного растления» ребёнка), Д. считал необходимым воспитывать в детях качества, необходимые борцу за интересы народа: патриотизм (исключающий всякую международную вражду), гуманизм, любовь к труду и отвращение к тунеядству. Важнейшими средствами нравственного воспитания он считал правдивое освещение явлений и фактов окружающей жизни, положительный пример учителя, родителей и самих детей.

Велика заслуга Д. в разработке основ новой дисциплины в школе. В статьях «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами» (1860), «От дождя да в воду» (1861) он убедительно показал тесную связь школьной дисциплины с общественно-политич. устройством страны, глубоко вскрыл губительное действие палочной дисциплины на психику ученика, очень обстоятельно изложил начала сознательной дисциплины, пути и средства поддержания её (глубокое уважение личности уч-ся, их активность и сознательность, разумная организация обучения, своевременное ознакомление уч-ся с их обязанностями и пр.).

Исходя из того, что воспитатель для ребёнка является «...непогрешительным образцом нравственности и разумности» (там же, с. 134), Д. хотел видеть учителя высокообразованным человеком, умеющим «...разрешить в с е вопросы, какие могут родиться у воспитанника...» (там же, с. 136), прекрасно владеющим пед. мастерством, идейно вооружённым (имелись в виду революционно-демократич. убеждения) и высокогуманным.

Д. дал ценные указания по составлению уч. лит-ры для детей. Отмечая недостатки рецензируемых им уч. книг (ненаучное, вульгарное освещение вопросов, большое количество незначительных фактов, сухой и тяжёлый язык), Д. призывал к составлению таких учебников, к-рые явились бы одним из важнейших орудий подготовки человека к жизни.

Сторонник женского равноправия, Д. не ограничивался требованием одинакового образования для мужчин и женщин, а предлагал одновременно с улучшением женского образования изменить условия жизни и правовое положение женщин.

Д., как и Чернышевский, был убеждён, что «... без участия особенных, необыкновенных обстоятельств нечего и ждать благотворного распространения образования и здравых тенденций в массе народа» (Избр. филос. произв., т. 2, 1948, с. 200), подразумевая под этими «обстоятельствами» нар. революцию. Передовые революционно-демократич. идеи Д. служили делу революционного воспитания рус. общества, формированию новых людей.

Соч.: Избр. педагогич. произведения, М., 1952; Избр. философские произведения, т. 1—2, М., 1948.

Лит.: Ленин В. И., Соч., 4 изд., т. 5, с. 296; т. 18, с. 4, 12; т. 19, с. 55; т. 20, с. 55, т. 23, с. 176; т. 27, с. 244; Жданов В. В., Николай Александрович Добролюбов. 1836—61, [2 изд.], М., 1955; Рейсер С. А., Летопись жизни и деятельности Н. А. Добролюбова, М., 1953; Смирнов В. З., Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова, М., 1957; Легков Е. І., Психологічна спадщина М. О. Добролюбова, в кн.: Нариси з історії вітчизняної психології XIX ст., ч. 1, Київ, 1955.

В. З. Смирнов. Москва.

ДОБРОМЫСЛОВ, Василий Алексеевич [р. 4 (16).IV. 1892] — советский филолог-методист, кандидат педагогических наук, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1950). В 1917 окончил Петроградский историко-филологич. ин-т. В 1918 начал пед. деятельность преподавателем рус. языка общественной гимназии в г. Хорлы Таврической губ. Возглавляет сектор методики рус. яз. Ин-та общего и политехнич. образования АПН.

Осн. работы посвящены вопросам преподавания рус. яз. в восьмилетней школе.

Соч.: К вопросу о языке рабочего подростка, М., 1932; Изложения и сочинения в семилетней школе, М.—Л., 1946; Изучение грамматических определений и правил в V—VII классах, М., 1951; Развитие речи в связи с изучением грамматики. (Морфология), М., 1954; Русский язык. [Учебник для ремесл., ж.-д. и горно-промышл. училищ], М., 1955; О развитии логического мышления учащихся V—VII классов на занятиях по рус.языку, М., 1956; Преподавание рус. языка в V—VII классах. Фонетика и морфология, под ред. В. А. Добромыслова, М., 1956; Преподавание рус. языка в V—VII классах. Синтаксис, под ред. В. А. Добромыслова, М., 1960; Трудные вопросы грамматики и правописания, в. 1, М., 1958, в. 2, М., 1960 (совм. с Д. Э. Розенталем).

ДОБРЫНИН, Николай Фёдорович [р. 6(18).V.1890]— советский психолог, доктор педагогических наук, профессор. В 1915 окончил историко-филологич. ф-т Моск. ун-та. Пед. работу начал в 1912 преподавателем вечерних рабочих курсов. С 1922 ведёт научно-пед. работу в вузах. В 1942—60 — зав. кафедрой психологии Моск. гос. пед. ин-та им. В. П. Потёмкина, с 1960 — зав. кафедрой психологии Моск. гос. пед. ин-та им. В. И. Ленина.

Разрабатывает проблемы общей и пед. психологии, в частности вопросы психологии внимания.

Соч.: Колебания внимания, М., 1928; Введение в психологию, М.— Л., 1929; Психология, М., 1950; Психологический анализ урока. [Сб. ст.], под ред. Н. Ф. Добрынина, «Уч. зап. МГПИ им. В. П. Потёмкина», т. 17, в. 1, М., 1952; Проблема активности личности. [Сб. ст.], под ред. Н. Ф. Добрынина, там же, т. 36, в. 2, М., 1954; Внимание и память, М., 1958; Произвольное и послепроизвольное внимание, «Уч. зап. МГПИ им. Потёмкина. Кафедра психологии», т. 62, в. 3, М., 1958; Основные вопросы психологии внимания, в кн.: Психологич. наука в СССР, т. 1, М., 1959; О значимости получаемых учащимися знаний, «Вопросы психологии», 1960, № 1; Проблема активности личности и общественной значимости в психологии, в сб. Вопросы психологии личности, М., 1960; Послепроизвольное внимание на уроке, «Советская педагогика», 1962, № 2.

ДОБУКВА́РНЫЙ ПЕРИОД — см. *Обучение грамоте.*

ДОГМАТИ́ЗМ — антиисторический, абстрактный подход к решению теоретических или практических вопросов. Догматич. способ рассмотрения фактов и явлений действительности опирается на застывшие и неизменные положения (догмы), оперирует абстрактными формулами, оторванными от действительности, теориями без проверки их практикой; Д. в корне противоположен диалектике и выступает против живой, многосторонней, конкретной жизни. Догматич. мышление, рассматривая мир и человеческое познание вне движения и развития, препятствует правильному познанию мира, приводит к серьёзным ошибкам, приносит вред в различных сферах науки, экономической и общественно-политич. жизни. Марксизм-ленинизм ведёт решительную борьбу против всяких форм проявления Д.

Д. в пед. теории и в практике школьной работы проявляется в стремлении устанавливать общие принципы, умозрительно выводя их из целей воспитания и не учитывая показаний практики, опыта уч.-воспитательной работы. Игнорируя живую диалектику пед. процесса, Д. неизбежно приводит к грубой мертвящей схематизации обучения и воспитания, толкает педагога на путь формализма, педантизма и упрощенчества.

Д. как принцип обучения лежал в основе средневековой схоластич. педагогики (см. *Схоластика*). Это естественно вытекало из задачи воспитания детей в строго религиозном духе. Догмы религии не допускали к.-л. самостоятельности мышления, они требовали пассивного и благоговейного усвоения учениками всего, что им преподносил учитель. Умственная работа ученика сводилась к комментированию текстов, закреплению в памяти того, что ранее было догматически усвоено.

Начиная с эпохи *Возрождения* прогрессивные педагоги боролись со схоластикой и Д. в обучении и воспитании. Пока буржуазия была восходящим классом, она боролась за школу, дающую уч-ся реальные знания, развивающую известную самостоятельность мышления. В эпоху империализма буржуазия стала классом, враждебным общественному прогрессу. Это проявилось и в усилении Д. в педагогике, в теории и практике преподавания. Особенно сильно Д. проявляется в преподавании гуманитарных наук, перед к-рыми ставится задача отвлечь уч-ся от самостоятельного размышления над социальными противоречиями капиталистич. действительности и от неизбежно напрашивающихся отсюда революционных выводов.

Сов. педагогика решительно и полностью отвергает догматич. принцип в воспитании и обучении, ибо социалистич. строй по самому своему существу враждебен косности, рутине и застою. Однако пережитки

догматич. подхода проявляются еще и в пед. теории, и в школьной практике. Иногда тому или иному пед. средству приписывается неизменная способность производить определённое воспитательное воздействие, в пед. рекомендации вносится дух безоговорочного долженствования: учитель «должен», учителю «надо», учитель «обязан» и т. д. Такой подход решительно противоречит творческому характеру пед. труда, требующего от учителя широкой самостоятельности, инициативы и изобретательности. Опыт показывает, что никакое пед. средство не обладает раз навсегда зафиксированной воспитательной эффективностью. Оно может оказаться и хорошим, и плохим в зависимости от того, где и как оно употреблено, как оно взаимодействует с другими пед. средствами и со всей их системой. Поэтому пед. рекомендации не в праве навязывать учителю готовое решение. Их роль — опираясь на общие закономерности воспитания и развития, указать учителю на конкретные возможности решения пед. задачи, предоставив ему самостоятельный творческий выбор средств, наиболее отвечающих данному случаю.

В процессе школьного обучения учитель иногда преподносит уч-ся готовые положения и формулы, пренебрегая теми самостоятельными наблюдениями, размышлениями, исканиями, через к-рые должен пройти сам ученик, чтобы сознательно и творчески овладеть знанием. Чтобы процесс обучения не стал догматическим, все формы уч. работы, в частности форма и структура урока, должны быть подчинены логике живого творческого процесса обучения. Так, опыт липецких учителей, выступивших против возведённой в догму традиционной структуры комбинированного урока, показал возможность создания новых, более рациональных и гибких структур, значительно повышающих пед. эффективность *урока*.

Если догматич. стиль обучения переносится и в уч. труд школьников, это приучает их к зубрёжке, к механич. воспроизведению в своих устных ответах и письменных работах готовых фраз из учебников, к злоупотреблению цитатами. В результате этого у самого ученика может выработаться привычка к догматич. способу мышления.

В воспитательной работе в ряде случаев важный процесс идейно-нравственного убеждения подменяется простым навязыванием уч-ся определённых идей, нравственных норм и требованием неуклонно следовать им. Подобный подход, игнорирующий живую мысль и личность ученика, является губительным для дела воспитания. Он решительно противоречит указанию В. И. Ленина, обращённому к молодёжи, о необходимости «...взять себе всю сумму человеческих знаний, и взять так, чтобы коммунизм не был бы у вас чем-то таким, что заучено, а был бы тем, что вами самими продумано, был бы теми выводами, которые являются неизбежными с точки зрения современного образования» (Соч., т. 31, с. 264). В практике воспитательной работы Д. проявляется не только в безоговорочном навязывании готовых идей и норм, но и в шаблонном подходе к характеристикам детей без учёта возможностей их развития и изменения. *Индивидуальный подход* в процессе воспитания, индивидуальный подход к уч-ся в условиях коллективной учебной работы с классом — важнейшее средство преодоления пережитков Д.

А. Левшин. Москва.

ДОКЛА́Д у ч а щ и х с я — вид самостоятельной работы; используется в учебных и внеклассных занятиях преимущественно в старших классах. Д. требует от уч-ся самостоятельности, углублённого подхода к избранной теме, умения использовать лит. источники, а также собственный опыт и наблюдения. В процессе подготовки к Д. у уч-ся формируются навыки исследовательской работы.

Пока уч-ся не овладели методикой работы над Д., учитель помогает им составить план, подобрать основные источники и иллюстративный материал, указывает, на что нужно обратить особое внимание, учит систематизировать полученные сведения и делать из них выводы. Учитель побуждает уч-ся к творческому решению поставленной в Д. проблемы.

Следует приучать старшеклассников делать Д. по тезисам или конспектам, а не просто читать написанный текст, пользоваться во время Д. схемами, картами, диаграммами и т. п. Желательно, чтобы эти пособия были выполнены докладчиком самостоятельно. Тема и план Д., написанные заранее на доске, лучше организуют внимание слушателей.

Иногда по одной большой теме с краткими Д. может выступать несколько уч-ся. В этом случае учитель должен точно распределить между докладчиками вопросы для выступлений, предварительно обсудить с ними общие проблемы. Нередко такая совместная работа побуждает уч-ся провести теоретич. конференцию или *диспут*. Правильно организованное обсуждение Д. развивает самостоятельность и активность уч-ся, расширяет их познавательные интересы, приучает критически мыслить.

При оценке Д. следует учитывать как его содержание, так и форму, в частности *культуру речи* докладчика.

Особенно широко применяется Д. в вечерних (сменных) общеобразовательных школах. Жизненный и производственный опыт уч-ся этих школ позволяет использовать Д. как форму уч. работы более эффективно, чем в обычной школе. Кроме того, работа над Д. повышает у учащихся-производственников интерес к самообразованию.

Лит.: Быкадоров Ф. В., Самостоятельная работа учащихся старших классов средней школы с дополнительной литературой, М., 1950; Есипов Б. П., Самостоятельная работа учащихся на уроках, М., 1961. *С. В. Иванов.* Воронеж.

«ДОКЛА́ДЫ АКАДЕ́МИИ ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИХ НАУ́К РСФСР» — печатный орган Академии педагогических наук РСФСР. Выходили в Москве с 1957 по 1963; в 1957 и 1958 по 4 выпуска в год, с 1959—по 6 выпусков. Издание предназначалось для учителей, преподавателей пед. ин-тов и училищ, для научных сотрудников исследовательских ин-тов и студентов старших курсов пед. ин-тов. В «Докладах» печатались краткие сообщения о новейших достижениях в основных областях пед. науки: по вопросам проф. и политехнич. обучения, воспитания, теории и истории педагогики, методики обучения, психологии, физиологии высшей нервной деятельности человека, возрастной физиологии и морфологии, школьной гигиены, физич. воспитания, дефектологии. Задачей издания было познакомить читателей с конкретными данными об исследованиях, еще не опубликованных в печати.

ДО́КТОР НАУ́К (лат. doctor — собственно, учитель, учащий) — учёная степень. Впервые стала присуждаться Болонским ун-том в 1130, затем в 1231 Парижским ун-том. В России учёная степень Д. н. была введена в ун-тах в 1819; присваивалась лицам, имевшим учёную степень магистра и защитившим докторскую диссертацию.

В СССР степень Д. н. присваивается с 1934 научным работникам. Она присуждается *Высшей аттестационной комиссией* (ВАКом) по ходатайству высших уч. заведений и н.-и. учреждений лицам, имеющим, как правило, учёную степень *кандидата наук* или учёное звание *профессора*, опубликовавшим крупные науч. труды и публично защитившим диссертацию в Совете вуза или н.-и. ин-та, к-рым предоставлено право приёма к защите докт. диссертаций (список вузов и н.-и. учреждений, к-рым предоставлено это право, утверждён постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 28 янв. 1960 «О мерах улучшения качества диссертационных работ и порядка присуждения учёных степеней и званий»; ВАКу разрешено вносить изменения и дополнять этот список). Докторская диссертация должна представлять собой научно-квалификационную работу, содержащую теоретич. обобщения и решения науч. проблем, к-рые представляют значительный вклад в науку и практику. В качестве докторской диссертации может быть представлен высококачественный учебник для вузов, являющийся самостоятельной научной или научно-методич. работой соискателя. Степень Д. н. присуждается по следующим отраслям наук: физико-математич., химич., биологич., геолого-минералогич., технич., с.-х., историч., экономич., философским, филологич., географич., юридич., педагогич., медицинским, фармацевтич., ветеринарным, военным, военно-морским, а также по искусствоведению и архитектуре. Степень Д. н. может быть в виде исключения присуждена ВАКом и без защиты диссертации лицам, известным своими выдающимися науч. трудами, открытиями и изобретениями, по ходатайству советов вузов и н.-и. учреждений, к-рым предоставлено право приёма к защите докт. диссертаций по данной специальности. В СССР учёная степень Д. н. присуждена (на 1 ноября 1962) 11,9 тыс. чел., в т. ч. по пед. наукам — 135 (о каждом докторе пед. наук в данной энциклопедии имеется специальная статья).

Учёная степень Д. н. имеется во многих зарубежных странах. В США, Великобритании, Франции и нек-рых др. странах требования, предъявляемые к докт. диссертации, как правило, эквивалентны требованиям, предъявляемым в СССР к канд. диссертациям, в нек-рых случаях — к докторским.

ДОКТОРА́НТ — в СССР до 1956 — научный работник, имеющий учёную степень кандидата наук и поступивший в докторантуру АН СССР, Академии медицинских наук, АПН РСФСР и вузов для подготовки докторской диссертации. В 1956 подготовка научных кадров через докторантуру была упразднена. В дореволюционной России и зарубежных странах Д.— лица, выдержавшие экзамен на степень доктора, но не защитившие диссертации.

ДОКУМЕНТА́ЦИЯ ШКО́ЛЬНАЯ — запись сведений, касающихся учебно-педагогической и учебно-производственной деятельности школы, состояния материальной базы школы, учёта личного состава преподавательских кадров и учащихся, включая школьное делопроизводство. Эти сведения обобщаются в формах школьного учёта и отчётности. К Д. ш. относятся: паспорт школы; книга личного состава работников школы; книга записи выданных аттестатов зрелости (с 1963 аттестатов о среднем образовании), свидетельств, похвальных грамот; инвентарная книга; инвентарная книга школьной б-ки; книга записи уч-ся, проживающих в школьном интернате; в школе, насчитывающей не менее трёх работников, имеется книга протоколов пед. совета и книга приказов о приёме на работу и освобождении от работы учителей и др. работников школы, распределении уч. нагрузки между учителями, поощрениях и взысканиях, о плане уч.-воспитательной работы школы и т. п.

В каждой школе имеется книга записи уч-ся, в к-рой регистрируется установленный минимум сведений об уч-ся, ведутся личные дела уч-ся, где записываются данные об успеваемости, поведении, поощрениях и взысканиях, состоянии здоровья и др. Д. ш. может быть использована в н.-и. целях. Как и во всех гос. учреждениях, в школах ведутся разные хозяйственно-финансовые записи, связанные с бухгалтерским учётом.

Основным документом, отражающим учебно-пед. деятельность школы, тематику занятий, посещаемость и успеваемость уч-ся, является классный журнал.

Для информации родителей об успеваемости и поведении уч-ся, записи домашних заданий ведутся дневники учащихся.

«ДОЛО́Й НЕГРА́МОТНОСТЬ» — см. *Комитеты и общества грамотности.*

ДОМ ДЕ́ТСКОЙ КНИ́ГИ Детгиза — основан в 1950 в Москве. Содействует созданию детской книги на научно-пед. основе, укреплению связей Детгиза с писателями, художниками, педагогами и юными читателями, помогает семье и школе в организации детского чтения.

При Д. д. к. функционируют кабинет изучения читательских интересов и критики детской лит-ры, кабинет пропаганды детской книги, научная биб-ка, постоянная выставка книг, работает читальный зал для детей.

Д. д. к. проводит читательские конференции, обсуждения новых детских книг в школах, домах пионеров и школьников, б-ках, организует встречи юных читателей с писателями. Созывает совещания по отдельным проблемам дет. лит-ры и для обсуждения дет. книг с участием писателей, литературоведов, критиков, педагогов и библиотекарей. Информирует школы и органы нар. образования о выпуске новых книг для детей, организует книжные выставки, участвует в подготовке ежегодной *Недели детской книги.*

Д. д. к. издаёт работы по истории, теории и критике детской лит-ры. Среди этих изданий — серия критико-биографич. очерков о популярных детских писателях; рекомендательные и аннотированные указатели книг в помощь учителям, библиотекарям и родителям; ежегодные лит.-критич. сборники статей «Детская литература»; серия «Выставка в школе», знакомящая уч-ся с жизнью и творчеством классиков отечественной лит-ры; библиографич. справочники «Детская литература. Библиография», регистрирующие выпуск в СССР детских книг на рус. яз. с 1918 до наших дней.

Научная б-ка Д. д. к. насчитывает до 120 тыс. томов. В неё поступают все детские журналы и газеты, издающиеся в СССР. При б-ке работают библиографич. и справочный отделы.

Д. д. к. имеет свой филиал в Ленинграде.

Н. А. Максимова. Москва.

ДОМ КУЛЬТУ́РЫ — см. *Дворцы и дома культуры.*

ДОМ КУЛЬТУ́РЫ ДЛЯ ГЛУХИ́Х — специальное культурно-просветительное учреждение в СССР, предназначенное для глухонемых, глухих и слабослышащих граждан. Первый Д. к. д. г. был организован в Ленинграде в 1918. Д. к. д. г. находятся в ведении местных организаций *Всероссийского общества глухих* и являются центрами политико-воспитательной работы среди членов общества. При Д. к. д. г. работают советы общественности и комиссии актива по руководству отдельными участками работы (по распространению политич. и научных знаний, производственно-технич. пропаганде, художественной самодеятельности, охране общественного порядка, по работе среди детей и др.).

В Д. к. д. г. систематически читаются лекции и проводятся беседы по различным отраслям знаний, содержание к-рых специальные переводчики передают слушателям с помощью дактильной и жестовой речи. Агитационно-массовая работа ведётся гл. обр. силами актива из числа глухих и глухонемых. При Д. к. д. г. работают многочисленные кружки: театральные, танцевальные, изобразительного искусства, кино- и фотолюбителей, художественной вышивки и т. д., разнообразные спортивные секции. На сценах Д. к. д. г. выступают участники художественной самодеятельности со спектаклями и концертами на языке жестов. В Д. к. д. г. устраиваются производственно-технич. конференции и совещания передовиков промышленности и с. х-ва по обмену опытом работы, организуются встречи со знатными людьми (новаторами производства, учёными, писателями и др.), систематически демонстрируются кинофильмы (с титрами), устраиваются коллективные просмотры (с помощью переводчика) те-

левизионных передач. Иногда демонстрируются любительские кинофильмы из жизни и работы глухих и глухонемых. Д. к. д. г. организуют туристич. прогулки и походы, экскурсии и т. п.

ДОМ ПИОНЕ́РОВ И ШКО́ЛЬНИКОВ — см. *Дворцы и дома пионеров и школьников.*

ДОМ РАБО́ТНИКОВ ПРОСВЕЩЕ́НИЯ — культурно-просветительное учреждение, проводящее воспитательную и культурно-массовую работу среди учителей, работников педагогических учебных заведений, дошкольных, внешкольных и других учреждений системы народного образования. В СССР Д. р. п. учреждены декретом Сов. правительства, подписанным В. И. Лениным 25 апр. 1921. Находятся в ведении профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений. С 1934 по 1956 они назывались домами учителя, т. к. находились в ведении профсоюза работников нач. и ср. школы, объединявшего гл. обр. учителей школ.

Деятельностью дома руководит правление, избираемое на общественных началах на конференциях представителей проф. организаций данной области, города, района. Правление руководствуется в своей работе положением о профсоюзном клубе, утверждённым Президиумом ВЦСПС 7 дек. 1956.

В 1963 в республиканских, краевых, областных и районных центрах СССР имелось более 300 Д. р. п.

Д. р. п. оказывают учителям, воспитателям и другим работникам нар. образования большую помощь в повышении их идейно-политич. уровня и производственной квалификации, расширении науч. знаний и совершенствовании пед. мастерства. Они систематически знакомят работников просвещения с новейшими достижениями сов. науки и техники, работой пром-сти и с. х-ва, развитием культуры и иск-ва, передовым опытом работы пед. коллективов и отдельных учителей, преподавателей и воспитателей.

В своих помещениях или непосредственно в школах и др. учреждениях нар. образования Д. р. п. систематически организуют тематич. выставки, чтение лекций и докладов на политич., пед., естественнонаучные и другие темы: проводят теоретич. конференции, пед. чтения, встречи молодых учителей с заслуженными учителями школ, руководящими работниками нар. образования, новаторами производства, деятелями лит-ры и иск-ва.

При многих Д. р. п. успешно работают *Народные университеты*, ун-ты научных и технич. знаний, ун-ты художественного воспитания, организованные на общественных началах, а также самодеятельные клубы, объединения и кружки «по интересам» (клуб ветеранов пед. труда, клуб молодых учителей, клуб интересных встреч, технич. клуб, киноклуб, клуб туристов, кружки по изучению иностр. языков и др.). Важное место в работе Д. р. п. занимают такие клубные формы работы, как организация и проведение устных журналов «Новости жизни», «Новости науки и техники», «Школа и жизнь», «День учителя» и «День воспитателя», тематич. вечера по профессиям, экскурсии и другие массовые мероприятия по определённой тематике.

При Д. р. п. работает (1963) более 2000 коллективов художественной самодеятельности (хоровые, театрально-драматические, хореографические, оркестры нар. инструментов, художественные и скульптурные студии), задача к-рых — организовать культурный отдых работников просвещения и членов их семей, а также дать им знания и практич. навыки по руководству аналогичными коллективами в школах, вузах и других уч. заведениях. Большое внимание уделяется также проведению театрально-художественных и музыкально-лит. вечеров, концертов, вечеров отдыха, просмотрам кинофильмов, туристским походам и другим мероприятиям.

При каждом Д. р. п. имеется б-ка, общий фонд всех б-к составляет св. 3 млн. книг (1963).

По примеру СССР Д. р. п. создаются и в др. социалистич. странах, они есть уже в НРБ, ГДР и ЧССР.

А. В. Павлов. Москва.

ДОМ РЕБЁНКА в СССР — государственное учреждение охраны материнства и детства для воспитания детей от рождения до 3 лет. В Д. р. принимаются дети-сироты, дети одиноких матерей, покинутые дети, а также дети, родители к-рых лишены родительских прав или отбывают наказание. Д. р. находятся в ведении органов здравоохранения.

В Д. р. принимаются дети по путёвкам районного или гор. отдела здравоохранения. Мать, отдавшая своего ребёнка в Д. р., может в любое время взять его обратно. Дети в Д. р. содержатся бесплатно. Детям неизвестных родителей при приёме присваиваются фамилия, имя, отчество, после чего в 3-дневный срок ребёнка регистрируют в ЗАГСе на основании акта о его приёме. Сведения о всех детях, поступивших в Д. р. или выписавшихся из него, направляются в адресный стол. Из Д. р. детей направляют к родителям, на *патронат*, на *усыновление*, 3—4-летних детей переводят в дошкольные *детские дома*.

Находящиеся в Д. р. дети распределяются по группам в зависимости от возраста. В грудных и ползунковых группах находится не более 13 детей, в средних и старших — до 15—17. В Д. р. установлен строгий распорядок жизни детей, обеспечивающий сохранение здоровья ребёнка, правильное его воспитание, своевременное нормальное физич. и нервно-психич. развитие. Большое внимание уделяется в Д. р. организации правильного и рационального питания. Дети в возрасте 3—4 мес. обеспечиваются грудным молоком (от кормилиц, с пунктов сбора грудного молока). Рацион питания составляется на каждого ребёнка индивидуально в соответствии с его возрастом и состоянием здоровья. Детская кухня находится под наблюдением и контролем врача. В санаторных Д. р. норма расходов на питание установлена на 15% выше, чем в Д. р. обычного типа.

В Д. р. систематически проводятся оздоровительные мероприятия: сон на воздухе, прогулки, воздушные и солнечные ванны, водяные процедуры, массаж, гимнастика, облучение кварцевой лампой и др. В летний период дети выезжают на дачи.

Во главе каждого Д. р. стоит гл. врач-педиатр. Кроме гл. врача, на каждые 40 детей имеется врач-ординатор. Каждую группу детей обслуживают мед. сестра и няня. Всей воспитательной работой руководит педагог. При каждом доме ребёнка организуется попечительский совет.

Под Д. р. отводятся спец. помещения на 30—100 мест. Для каждой детской группы предусматриваются раздевальня, столовая, спальня, веранда и туалетно-ванная комната.

Лит.: Руководство для врачей по обслуживанию детей в яслях и домах ребёнка, отв. ред. М. Д. Ковригина, М., 1947; Заглухинская Л. Н., Инструктивно-методические материалы по санитарно-гигиеническому контролю за учреждениями для детей и подростков, М., 1950; Назарова Н. С., Детская одежда и оборудование для яслей и домов ребёнка, М., 1951; Справочник по диэтетике детей раннего возраста, под ред. А. Ф. Тура, 6 изд., Л., 1954; Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях, под ред. Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной, 3 изд., М., 1955; Руководство для врачей яслей и домов ребёнка, отв. ред. Л. В. Гречишникова, 3 изд., М., 1954.

Л. К. Скорнякова. Москва.

«ДОМ СВОБО́ДНОГО РЕБЁНКА» — воспитательно-образовательное учреждение экспериментального типа для детей от 5 до 10 лет; существовало в Москве в 1906—09. «Д. с. р.» был организован группой педагогов, состоявших членами Московского кружка совместного воспитания и образования детей (во главе с К. Н. *Вентцелем*) и выступивших в период революции 1905—07 против старых принципов воспитания и образования

детей, за создание новых школ. «Д. с. р.» был организован на основе принципов, сформулированных представителями мелкобурж. теории «свободного воспитания» (см. *Свободное воспитание*). Обучение и воспитание детей в Доме сильно отличалось от общепринятой в то время организации учебно-воспитательных заведений. Дом представлял собой самоуправляющуюся пед. общину, состоявшую из детей, учителей и родителей. В первые годы содержание занятий в нём строилось на основе учёта интересов и запросов учеников, свободной группировки по их интересам. Большое внимание уделялось творческому труду детей, к-рый считался центром всех занятий, а обучение было второстепенным делом и имело своей задачей объяснить вопросы, возникавшие у детей в процессе трудовых занятий. Расписание занятий, правила жизни должны были составляться при участии воспитанников. Однако опыт показал полную несостоятельность теории «свободного воспитания». Нек-рые родители, недовольные тем, что дети не получали необходимых знаний и должного воспитания, переводили детей в обычные школы. Это побудило его руководителей изменить формы и методы занятий. Стихийность и самотёк в уч. занятиях детей, в содержании и методах работы постепенно заменялись планированием и учётом проводившейся воспитательно-образовательной работы, составлением планов уч. занятий и расписаний. Вместо свободной группировки детей по их интересам возникла устойчивая организация классных групп и возрастало организующее значение классных учителей. Постепенно в Доме повысилась организующая роль назначенной уже на втором году заведующей, вместо временных учителей были приглашены штатные педагоги. Всё это противоречило принципиальным установкам теории «свободного воспитания», и в 1909 «Д. с. р.» прекратил своё существование.

Лит.: Вентцель К. Н., Дом свободного ребёнка. (Как создать свободную школу), 3 изд., М., 1923; Кистяковская М. В., Горбунова-Посадова Е. Е., Первый опыт трудовой школы, «Дом свободного ребёнка», М. — П., 1923; Чувашев И. В., Очерки по истории дошкольного воспитания в России (до Великой Октябрьской социалистической революции), М., 1955, с. 281—88.

М. Ф. Шабаева. Москва.

ДОМ УЧИ́ТЕЛЯ — см. *Дом работников просвещения.*

ДОМ ХУДО́ЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТА́НИЯ детей — в СССР (до 1952) инструктивно-методическое учреждение по вопросам художественного воспитания детей. Д. х. в. создавались отделами нар. образования в областных, краевых и республиканских центрах для оказания практич. помощи школе, дошкольным и внешкольным учреждениям в художеств. воспитании детей; существовали с нач. 30-х гг. 20 в. по 1952, когда были объединены с *Дворцами и домами пионеров и школьников.*

Д. х. в. организовывали для уч-ся кружки, студии по различным видам искусства, создавали детские показательные коллективы, проводили смотры художественной самодеятельности, всемерно способствовали развитию дет. талантов, готовили руководителей художественных кружков и студий. Они работали в контакте с детскими театрами, кинотеатрами, были инициаторами киносеансов и спектаклей для детей в зрелищных предприятиях для взрослых.

Центральным инструктивно-методич. учреждением по вопросам художественного воспитания детей являлся Центральный дом художественного воспитания детей в Москве. В Центральном Д. х. в. работали различные кружки детской художественной самодеятельности, изучался и обобщался опыт работы местных Д. х. в., разрабатывались новые формы и методы этой работы, составлялись программы детской художественной самодеятельности и сборники дет. пьес и песен. Центральный Д. х. в. занимался вопросами дет. кино и радиовещания, проводил смотры и конкурсы детской художественной самодеятельности, организовывал выставки дет. творчества. В 1946 в целях усиления н.-и. работы в области художественного воспитания детей Центральный дом художественного воспитания был преобразован в Институт художественного воспитания АПН РСФСР (см. *Художественного воспитания институт*).

ДОМА́ШНИЕ ЗАДА́НИЯ — составная часть процесса *обучения*; организуются учителем с целью закрепления и углубления знаний учащихся, полученных на уроке, а также для подготовки их к активному восприятию нового учебного материала. Д. з. способствуют развитию навыков самостоятельной работы, формированию *интересов*, воспитанию *воли* и ответственного отношения к учёбе. Характерной чертой Д. з. является их органич. связь с уроком. Наиболее охотно выполняются задания, к-рые предлагаются уч-ся в ответ на вопросы, возникшие у них во время урока. Умение учителя вызвать у уч-ся живой интерес к решению определённых вопросов, проблем — свидетельство его высокого проф. мастерства.

Виды Д. з. очень разнообразны и зависят от уч. предмета, цели урока, возраста и подготовленности уч-ся: изучение учебника и дополнительной лит-ры, заучивание наизусть, письменные работы, проведение наблюдений и опытов, конструирование и т. д. В сов. школе уделяется большое внимание Д. з., к-рые способствуют осуществлению связи основ наук с трудом, с жизнью: применение теоретич. знаний при работе в уч. мастерских и на производстве, обработка материалов жизненных наблюдений, осмысливание результатов практич. деятельности и т. д. Опираясь на знание индивидуальных особенностей и склонностей школьников, можно практиковать общеклассные, групповые и индивидуальные Д. з. (см. *Самостоятельная работа учащихся*).

Д. з. не должны быть однообразны, шаблонны. В них следует вносить элемент творчества и новизны. Напр., предложить уч-ся найти новый вариант решения задачи, изобразить некоторые данные графически и т. д.

Задания должны быть посильны для уч-ся и постепенно усложняться от младших классов к старшим как по характеру и объёму материала, так и по методам работы над ним. В качестве Д. з. предлагаются различные практич. и опытные работы, наблюдения, составление задач, сочинения на заданную или свободную тему. Уч-ся применяют ранее усвоенные знания для самостоятельного изучения нового материала. В старших классах Д. з. ориентируют школьников на углублённую работу над новым материалом (при постоянном внимании к ранее приобретённым знаниям), на дальнейшее развитие умений самостоятельно добывать новые знания из различных дополнительных источников. Письменные *доклады*, сочинения на свободные темы, *лабораторные работы*, задания по применению теоретич. знаний на производстве, в с. х-ве способствуют вооружению уч-ся умениями и навыками, необходимыми для дальнейшего *самообразования* и обучения в вузе.

Д. з. даются в том случае, когда их необходимость и полезность логически вытекают из хода урока и плана изучения темы. Не обязательно давать Д. з. на каждом уроке. Так, в старших классах объяснение нового материала может занимать несколько уроков. Задание на дом при этом не всегда даётся. Следующий этап работы, посвящённый самостоятельному изучению уч-ся выдвинутых учителем вопросов, включает в себя Д. з. Если Д. з. является продолжением работы, начатой уч-ся на уроке, то оно обычно даётся в конце занятия. Учителю надо рассчитать так время, чтобы звонок не застал его врасплох и чтобы уч-ся смогли записать зада-

ние в дневники и задать учителю вопросы, если им не ясно, как и что нужно сделать дома.

Задание на закрепление навыка можно дать сразу после решения на уроке аналогичных задач, примеров. Оно может быть дано в начале урока, после того как учитель сообщил уч-ся план и цель урока. Также в начале занятия можно дать задание, имеющее целью подготовить уч-ся к новой теме, к-рую учитель начнёт на следующем уроке: напр., предварительные наблюдения, измерения, изучение лит-ры и т. д.

Тщательная и систематически проводимая проверка, оценка и учёт выполнения Д. з. способствуют воспитанию ответственного отношения к учению. Если уч-ся предупредил учителя до урока о том, что он не выполнил Д. з., не надо «наказывать» его двойкой. Излишний педантизм учителя, недоверие к ученику могут толкнуть школьника на обман, списывание. Для проверки Д. з. можно предложить уч-ся решить примеры, задачи, выполнить упражнения, аналогичные домашним. Во время этой работы класса несколько учеников вызываются для выполнения Д. з. (или его части) на доске. Все уч-ся сверяют правильность выполнения домашней работы в своих тетрадях с записями на доске. Проверка того, как усвоили уч-ся заданный на дом уч. материал, может и не представлять самостоятельного элемента урока. Она может сочетаться с объяснением и закреплением нового материала.

Беглую проверку письменных работ и графич. работ учитель проводит на уроке (могут быть выделены уч-ся, к-рым поручается проверять сам факт выполнения Д. з. классом). Учителя математики, русского и иностр. яз., черчения берут домашние работы уч-ся на проверку. Особое внимание уделяется работам отстающих и неуспевающих учеников.

Родителям следует контролировать регулярность и тщательность выполнения Д. з., создавать детям благоприятные условия для подготовки к урокам (см. *Детский уголок*). Взрослые, оказывая помощь в выполнении Д. з., не должны делать их за ученика. Такая «помощь» приучает к умственной лени. В то же время следует избавлять уч-ся от непроизводительной траты энергии и времени. Можно рекомендовать ряд правил, к-рых следует придерживаться школьникам при выполнении Д. з., а именно:

1) Систематич. выполнение Д. з. в одни и те же часы способствует максимальной продуктивности этой работы. Школьникам, обучающимся в утреннюю смену, рекомендуется готовить Д. з. через 2 часа после классных занятий, а обучающимся во вторую смену выполнять их с таким расчётом, чтобы заканчивать за 2—3 часа до начала занятий в школе.

2) Прежде чем начинать работу, надо приготовить все учебники, пособия и другие материалы, к-рые могут понадобиться для выполнения Д. з.

3) Сначала выполняются более трудные задания.

4) Если задан теоретич. материал и упражнения на его применение, сначала надо изучить теорию.

5) При выполнении заданий, требующих заучивания, надо проверять себя, повторяя материал при закрытой книге.

6) Целесообразно делать небольшие перерывы для отдыха, примерно через 30—40 мин.; лучше всего — по окончании отдельных заданий.

В школах-интернатах, в школах и группах с продлённым днём Д. з. выполняются под руководством и наблюдением воспитателя или учителя. Воспитатель (учитель) обучает рациональным приёмам выполнения Д. з., прививает уч-ся навыки самоконтроля, взаимопроверки и взаимопомощи, поддерживает порядок и рабочую обстановку во время занятий. Он выявляет причины низкого качества выполнения заданий отдельными уч-ся, оказывает индивидуальную помощь, консультирует уч-ся. Пед. коллективы этих школ стремятся так организовать уч. процесс, чтобы перейти от выполнения Д. з. под руководством воспитателя к их самостоятельному выполнению уч-ся в часы самоподготовки.

Серьёзным злом является перегрузка уч-ся Д. з., возникающая вследствие несовершенства уч. планов, программ и учебников, недостаточно высокой методич. культуры учителя. Устранение из учебников и программ устаревшего и второстепенного материала, *активизация процесса обучения*, увеличение удельного веса самостоятельных работ, применяемых с целью получения новых знаний и навыков, а также умелое повторение и проверка позволяют уменьшить объём Д. з. или совсем не давать их при изучении того или иного раздела программы. Только совместными усилиями всего пед. коллектива возможна ликвидация перегрузки уч-ся Д. з., напр. планирование системы уроков и разнообразных видов Д.з., согласование их с учителями, работающими в данном классе. Классный руководитель, завуч, директор должны следить за объёмом Д. з., даваемых отдельными учителями. Нельзя задавать Д. з. на воскресенье, праздничные дни и дни каникул. Это лишило бы детей досуга, необходимого для отдыха, чтения, занятий искусством, техникой, спортом и т. д. См. также *Задания*, *Закрепление* знаний, умений и навыков.

Лит.: Ушинский К. Д., Собр. соч., т. 8, М.— Л., 1950; Крупская Н. К., Методика задавания уроков на дом, Избр. пед. произв., М., 1957; Громцева А. К., Воспитание ответственного отношения к выполнению домашних заданий у учащихся 5-х классов, «Уч. зап. Ленингр. пед. института им. Герцена», т. 106, 1955; Шацкий С. Т., Избр. пед. соч., М., 1958, с. 356—59, 365—80; Ширвиндт В. Е., Подготовка домашних заданий в школе-интернате, М., 1960; Письменский Ф. В., О самостоятельных домашних занятиях учащихся начальных классов школы-интерната, «Советская педагогика», 1960, № 6; Журавлев В. И., Домашние занятия в школе-интернате, М., 1961; Самостоятельная работа учащихся, под ред. Б. П. Есипова, М., 1961; Есипов Б. П., Поиски путей повышения эффективности уроков, «Советская педагогика», 1962, № 8; Молчанова М. А., Сочетание классной и домашней работы учащихся, там же, 1962, № 7; Руновский С. И., О характере и объёме домашних заданий, там же.

П. Я. Константиновский, Л. М. Новиков. Москва.

ДОМА́ШНИЙ НАСТА́ВНИК, ДОМА́ШНИЙ УЧИ́ТЕЛЬ. В России звание домашнего наставника могли получить только лица с высшим образованием; домашнего учителя — и не имеющие высшего образования, но выдержавшие особо установленные испытания в гимназии или уездном училище. Для Д. н., д. у. обязательным было христианское вероисповедание, «добрые» нравственные качества и рус. подданство. Свидетельство на звание Д. н., д. у. выдавалось попечителем уч. округа. Учреждение званий мотивировалось целями надзора («содействие общим видам правительства») и желанием «обеспечить родителей в избрании благонадёжных их детям руководителей». По положению о женских гимназиях 1870 ученицы, окончившие основной курс и 8-й дополнительный класс и награждённые золотой или серебряной медалью, получали звание домашних наставниц, не имеющие медалей — домашних учительниц. Оба звания давали право преподавать по узкой специальности в гор. училищах и в младших классах гимназии, а также вести учебно-воспитательную работу в семьях и в частных пансионах.

Д. н., д. у. считались состоящими на службе по ведомству Мин-ва нар. просвещения. Д. н., д. у., проработавшие более 25 лет, имели право на получение от гос-ва пожизненного пособия. Привлечение в качестве Д. н., д. у. лиц, не имевших соответствующих документов, категорически запрещалось.

ДОМИНА́НТА (от лат. dominor — господствую, властвую) в физиологии — очаг возбуждения, господствующий в каком-нибудь нервном центре или в группе связанных между собою центров, в то время как

все остальные центры находятся в состоянии торможения. Этот доминирующий центр реагирует на любые импульсы возбуждения, приходящие в центральную нервную систему, «адресованные» как непосредственно ему, так и другим центрам, в данный момент заторможённым. Т. о., доминирующий центр как бы «притягивает» к себе импульсы, идущие к другим центрам, и одновременно тормозит последние. Притягивая возбуждение из других участков, доминантный очаг усиливается. Особым свойством Д. является её инерция, т. е. способность сохраняться долго после того, как прекратилось вызвавшее её раздражение. Классич. примером Д. является следующий случай: если у кошки во время глотания раздражать электрич. током центры задних конечностей в коре больших полушарий, то вместо сокращения мышц задних конечностей наступает усиление глотания. Доминантными свойствами может обладать не только центр, возбуждение к-рого проявляется в виде какой-то внешней деятельности, но и очаг скрытого возбуждения.

Понятие Д. было введено в физиологию А. А. Ухтомским (1875—1942), доказавшим, что Д. является общим «рабочим принципом» всех нервных центров— от спинного мозга до коры больших полушарий головного мозга, приобретая у человека особенно сложный характер. Д. является непременным условием всякого более или менее длительного и целенаправленного поведения, т. к. именно благодаря ей разнообразные случайные обстоятельства не могут затормозить это поведение. Доминантное состояние сложной системы нервных центров в головном мозге является физиологич. основой всякого *внимания*. Поэтому задачей педагога в уч. процессе является создание у уч-ся определённой Д.

ДОМИНИКА́НСКАЯ РЕСПУ́БЛИКА (República Dominicana) — государство в Центральной Америке, расположенное в восточной части острова Гаити. Площадь — 48,7 тыс. км². Население — 3165 тыс. чел. (1962, оценка). Столица — г. Санто-Доминго. Гос. язык — испанский.

Просвещение. Гос. система нар. образования начала складываться примерно с 40-х гг. 19 в. Школьный закон 1914 утвердил существование трёх видов школ: государственных, частных с государственной дотацией и частных без государственной дотации. В 1951 принят закон об обязательном обучении детей с 7 до 14 лет, к-рый фактически не выполняется. 70% населения страны неграмотно (1963). Обучение в школах строится в соответствии с заключённым в 1954 конкордатом между правительством и папским престолом, согласно к-рому преподавание строится на основах католич. религии; изучение религии обязательно в гос. школах всех типов; правительство предоставляет католич. церкви полное право открывать школы любого типа.

Нач. звеном системы нар. образования являются дошкольные учреждения для детей от 4 до 6 лет; в основном частные. Нач. школы — 8-летние в городах, 5-летние в сельской местности. Значительное количество нач. школ — конфессиональные, субсидируемые гос-вом. Городские нач. школы делятся на 2 цикла — 6 лет и 2 года. Большинство уч-ся оканчивает лишь 6-летний цикл. Двухлетний цикл может существовать как самостоятельное уч. заведение, называемое «промежуточным лицеем». В нач. школах преподаются: испанский яз., арифметика, обществоведение, естествоведение (наблюдение за природой), предметы эстетич. воспитания, ручной труд и физкультура. В сельских школах, кроме указанных дисциплин, проводятся практич. занятия по с. х-ву, прививаются бытовые навыки, связанные с жизнью в сельской местности. Однако на деле во многих сельских школах программа не выполняется. Во многих местностях 5-летние нач. школы отсутствуют и имеются лишь 2- и 3-летние однокомплектные, т. н. вспомогательные нач. школы. В 1961 в нач. школах было 499,6 тыс. уч-ся.

Ср. школы —4-летние лицеи, в к-рые принимаются окончившие 8-летнюю нач. школу (или 6 лет нач. школы и «промежуточный лицей»). В первые три года обучения в лицеях даётся общеобразовательная подготовка; на четвёртом году обучения уч-ся специализируются по следующим областям: философия, математич. и физич. науки, физич. и естественные науки. Проф. школы — торговые, т. н. школы прикладных искусств и ремёсел, школы изобразительных искусств и музыки. Они имеют 4-летний срок обучения на базе 8-летней нач. школы. В 1961 в ср. общеобразовательных и проф. школах было 20 247 уч-ся.

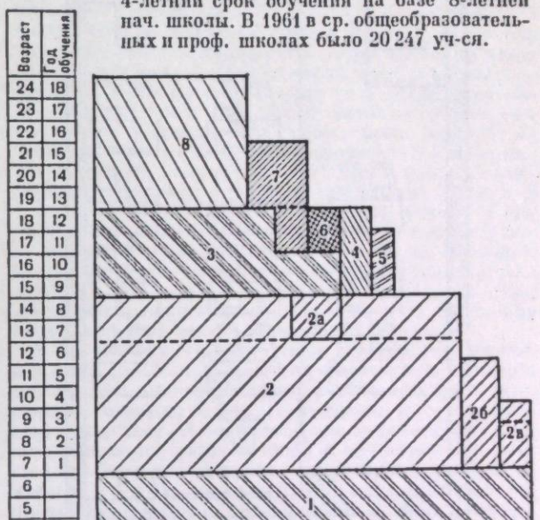


Схема системы народного образования Доминиканской Республики: *1* — дошкольные учреждения; *2* — начальная школа; *2а* — промежуточный лицей; *2б* — сельская начальная школа; *2в* — вспомогательная начальная школа; *3* — средняя школа; *4* — профессиональные школы; *5*—сельская нормальная школа; *6* — городская нормальная школа; *7* — высшая нормальная школа; *8* — вуз.

Учителей сельских нач. школ готовят 3-летние сельские нормальные школы на базе 8-летней нач. школы, учителей городских нач. школ — 2-летние нормальные школы, в к-рые принимаются лица, окончившие 2 класса ср. школы. Учителей ср. школ готовят высшие нормальные школы— 5-летние, состоящие из двух циклов— 2 и 3 года, причём окончание 1-го цикла даёт право преподавать в городских нач. школах. В высшие нормальные школы принимаются лица, окончившие 2 класса ср. школы; окончившие 4-летнюю ср. школу могут поступить сразу на 2-й цикл. В 1961 в пед. уч. заведениях было 328 уч-ся.

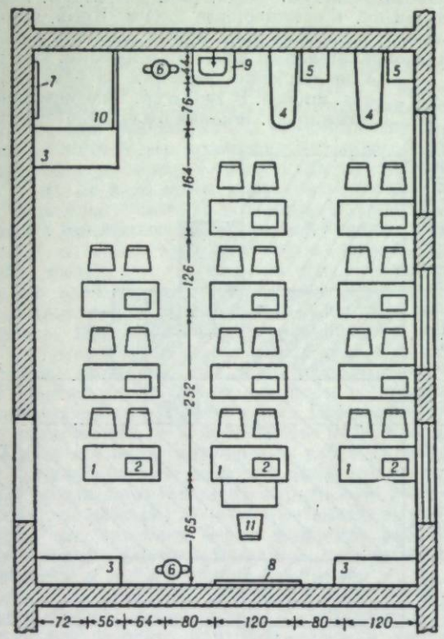
Высшее уч. заведение — ун-т в Санто-Доминго (осн. в 1538); ф-ты: философии и педагогики, юридич., мед., химико-фармацевтич., зубоврачебный, инженерно-строительный, с.-х., экономический; ок. 4 тыс. студентов в 1960/61 уч. г. Наиболее крупная б-ка — при ун-те (142 тыс. тт.). Музеи: Нац. музей и галерея изящных искусств в Санто-Доминго.

Р. Б. Иоффе. Москва.

ДОМОВО́ДСТВА КАБИНЕ́Т в школе — специально оборудованное помещение для проведения теоретических и практических занятий с учащимися по кройке и шитью, кулинарии, по уходу за жилищем, одеждой и обувью (см. *Домоводство*). Д. к. стали создаваться в школах с 1958/59 уч. г. в связи с введением в трудовое обучение раздела домоводства для девочек 5—8-х классов. Целесообразно, чтобы в Д. к. входили 2 комнаты: учебная швейная мастерская и кухня-лаборатория. При

отсутствии специального помещения в школе можно организовать проведение занятий по домоводству в одном из уч. классов.

Помещение учебной швейной мастерской должно быть просторным (для 20 рабочих мест



План размещения оборудования в швейной мастерской (размеры даны в см): *1* — рабочие столы; *2* — швейные машины; *3* — шкафы; *4* — гладильные доски; *5* — тумбочки; *6* — манекены; *7* — зеркало; *8* — классная доска; *9* — раковина; *10* — примерочная; *11* — стулья.

требуется 40—50 м²) и удовлетворять всем санитарно-гигиенич. требованиям. Желательно, чтобы стены были окрашены в светлые тона. Швейная мастерская должна иметь правильное естественное и искусственное освещение (норма освещённости на рабочем месте: шитьё на швейной машине, вышивание, штопка — 300—500 люксов; глажение ручное — 300 люксов).

В уч. мастерской располагаются швейные машины (из расчёта одна машина на двух уч-ся); двухместные столы, стулья, шкафы для хранения неоконченных работ, уч. пособий, инструментов и приспособлений; манекены; гладильные доски; аптечка; ящик для мелких отходов. Для работы рекомендуются машины с ручным приводом типа «учебные Подольского механического завода» и с электроприводом типа «Тула», «Волга»; двухместные столы широкого назначения СУ-2 высотой 730 *мм* или 765 *мм*; откидные гладильные доски длиной 700 *мм*, укреплённые от пола на высоте стола, подставки для утюгов в виде корытца с асбестовой прокладкой; утюги с автоматич. терморегулятором весом — 1—3 *кг*; зеркало 50×150 *см*. Для занятий ученицам необходимы ножницы, сантиметровая лента, иголки, нитки, резец. Эти вещи удобно хранить в специальных коробках. На столах во время занятий не должно быть лишних предметов, на стенах — лишних наглядных пособий, чтобы внимание уч-ся не рассеивалось. В швейной мастерской проводится также внеклассная работа по вышиванию, вязанию, плетению и т. п.

В кухне-лаборатории проводятся занятия по приготовлению пищи, уходу за одеждой (стирка).

Помещение кухни-лаборатории должно отвечать общим гигиенич. требованиям и, кроме того, иметь вытяжную трубу и вентиляцию. Желательно, чтобы стены были окрашены масляной краской на высоту 1,5—2 *м* или облицованы кафельными плитками. Это облегчит содержание кухни в чистоте. Пол кухни-лаборатории рекомендуется покрыть линолеумом. Особое внимание надо уделять естественному освещению рабочих мест. Свет должен падать с левой стороны или спереди работающих. Для кухни-лаборатории на 20 рабочих мест требуется площадь 30—40 м².

В кухне-лаборатории устанавливаются рабочие столы (из расчёта 1 стол на четырёх уч-ся), демонстрационный стол учителя, подъёмные табуретки, шкафы для хранения продуктов, посуды, столового белья, мойка для посуды, раковина; плиты газовые (двухконфорочные, по одной на 4—5 человек) или электрические, керосиновые для приготовления пищи; настенные часы, аптечка. Должно быть отведено место для хранения тряпок. Рекомендуется устанавливать столы с площадью крышки 900×900 *мм*, высотой 730 или 765 *мм*; стол учителя с площадью крышки 150×70 *мм*; крышки столов должны быть покрыты водонепроницаемым материалом (слоистым пластиком, линолеумом, нержавеющей сталью и т. п.). Мойка—чугунная или стальная эмалированная. Над мойкой удобно повесить приспособление для сушки посуды, а под мойкой — устроить шкаф для хранения мусорного ведра и различных предметов для уборки. Мусорное ведро должно плотно закрываться крышкой.

В кухне-лаборатории предусматривается место для холодильника.

Г. С. Саплина. Москва.

ДОМОВО́ДСТВО — учебный предмет общеобразовательной школы. В сов. школе Д. входит в систему трудового обучения уч-ся 5—8-х классов и является одним из его разделов. Возникновение и развитие Д. неразрывно связано с развитием преподавания ручного труда в общеобразовательной школе. Д. возникло в результате дифференциации содержания трудового обучения для мальчиков и девочек. В России с введением ручного труда в общеобразовательной школе (1884) возник вопрос о его содержании для девочек. Появился новый раздел ручного труда — рукоделие, включающий шитьё, вязанье, плетение, вышивание и др. подобные работы. Занятия рукоделием в уч. планах были выделены в отдельный предмет — «рукоделие» или «рукоделия». Позднее, когда в содержание трудовой подготовки девочек стали включаться различные хозяйственно-бытовые знания и умения, новый предмет стал называться «домоводство».

В объяснительных записках к программам дореволюционных рус. гимназий подчёркивалась необходимость обучения девочек различным женским работам. Указывалось, что «цель обучения рукоделиям в средней общеобразовательной школе состоит в том, чтобы дать учащимся общую подготовку для разного рода женских работ и научить их изготовлять для себя и семьи предметы, необходимые в обыкновенном быту: чулки, простое бельё, простое платье». В основном девочкам давались знания по шитью, вязанию и вышиванию. Рукоделие преподавалось почти во всех женских уч. заведениях.

В зарубежных странах так же, как и в России, дифференциация трудового обучения для мальчиков и девочек началась с того, что девочкам стали преподавать шитьё и другие виды рукоделия. В дальнейшем в различных странах в Д. включаются разнообразные работы: из кожи, раковин, рисовой соломы и др. материалов (в Бирме, напр., в рукоделие включено гончарное дело, в Гондурасе девочки учатся делать шляпы и т. д.). В подавляющем большинстве стран содержание труда дифференцировано для мальчиков и девочек. Во многих странах Д. представлено преимущественно шитьём

(ручное шитьё, шитьё на машине, вязание, вышивание, черчение выкроек, кройка), кроме того, в программу входят гигиенич. навыки: соблюдение чистоты в доме, чистоты одежды и белья, а также уход за ребёнком.

В сов. трудовой школе 20-х гг. преподавалось шитьё, а также давались навыки по нек-рым другим видам хоз.-бытового труда. Позднее содержание ручного труда стало одинаковым для мальчиков и девочек.

С 1957/58 уч. г. Д. было введено как факультативный курс (170 часов) для девочек старших классов. В содержание этого курса входили вопросы рациональной организации семейного х-ва и быта: благоустройство жилища и усадьбы; уход за мебелью и домашним хоз. инвентарём; кройка и шитьё, уход за одеждой и её ремонт; приготовление и хранение пищи и организация домашнего питания, заготовка продуктов; охрана здоровья членов семьи, в особенности уход за ребёнком. Факультативный курс был рассчитан на известную профориентацию. В программе указывалось, что курс Д. может помочь и в подготовке к выполнению обязанностей общественного домоводства. Строятся новые школы-интернаты, детские сады. С каждым годом расширяется сеть пионерских лагерей и др. детских учреждений. В каждом из них требуются руководители общественного детского бытового х-ва. Курс Д. должен помочь школьницам подготовиться к выполнению кулинарных и других работ или к управлению х-вом детского учреждения.

С 1958/59 уч. г. Мин-во просвещения РСФСР разрешило руководителям школ, в к-рых созданы необходимые условия, организовать преподавание Д. девочкам 5—7-х классов, использовав для этого время, выделяемое для практич. работы в уч. мастерских. С 1959/60 уч. г. Д. является обязательным уч. предметом для всех общеобразовательных школ СССР.

Задача Д.— помочь уч-ся овладеть знаниями и практич. навыками, необходимыми в домашнем х-ве и быту; развить у детей самостоятельность, умение правильно планировать и организовать свой труд, обучить их умелому и бережному обращению с оборудованием, предметами домашнего обихода, а также правилам санитарии, гигиены и техники безопасности в быту. Особое внимание уделяется вопросам культуры быта и культуры одежды, воспитанию хорошего вкуса. Девочек знакомят также с наиболее распространёнными профессиями швейной, текстильной и пищевой промышленности. Программа включает следующие разделы: уход за помещением, кройку и шитьё, кулинарию, уход за одеждой. На Д. выделяется 1 час в неделю в 5—8-х классах, занимаются им девочки. Первоначальную подготовку по названным разделам все школьники, мальчики и девочки, получают в нач. классах (1—4-х) на уроках труда. Полученные знания и умения являются базой для дальнейшего изучения Д. в 5—8-х классах. Предполагается, что мальчики 5—8-х классов получают нек-рые дополнительные знания и навыки, относящиеся к Д. в процессе работы по пионерским ступеням, а также в процессе общественно полезного труда, гл. обр. по самообслуживанию.

Широкое обсуждение в 1959 проекта программы трудового обучения в восьмилетней школе привело к нек-рому изменению содержания Д. Было признано целесообразным основное время, выделяемое для преподавания Д., занять практич. изучением кройки и шитья и элементов кулинарии. Из 140 часов, выделяемых на преподавание Д. в 5—8-х классах, 104 часа отводится кройке и шитью, 31 час — кулинарии, 4 часа — двум обобщающим занятиям по уходу за жилищем, 1 час — вводное занятие.

Программа по Д. (1962/63 уч. г.) предусматривает в 5-м классе практич. ознакомление девочек с устройством швейной машины и первоначальную работу на

ней. Школьницы составляют чертежи выкроек белья и шьют простейшие предметы (сорочки и трусы). В 6-м классе девочки продолжают осваивать работу на швейной машине и учатся шить юбку, школьный фартук и т. д. В 7-м классе они учатся шить блузки и знакомятся с приёмами разработки фасонов по конструктивным линиям. В 8-м классе изучают и осваивают кройку и шитьё платья простого фасона с элементами моделирования, знакомятся с тканями, с технологией и организацией текстильного и швейного произ-в, их значением в нар. х-ве. По программе 1963/64 уч. г. Д. делится на 2 раздела: занятия, связанные с хозяйственно-бытовым трудом (кулинария, уход за жилищем), и занятия по кройке и шитью одежды, а также уход за ней. Программа предусматривает в 5-м классе шитьё по прямым срезам ткани (рекомендуется, напр., шить сорочку на бретелях, нарукавники, хоз. передник). В 6-м классе шьют изделия, включающие прямые и кривые срезы тканей (напр., ночную сорочку, шаровары, трусы). В 7-м классе девочек знакомят с шитьём блузки и юбки, а в 8-м — платья простого фасона. В каждом классе на кройку и шитьё отводится от 23 до 58 часов. Раздел кройки и шитья предусматривает также первоначальное знакомство с тканями (их свойствами, производством и применением), для этой цели программа предусматривает спец. лабораторные занятия.

В 5-м классе начинается также изучение приготовления пищи. Девочки знакомятся с оборудованием кухонь, кухонной и столовой посудой и учатся готовить простейшие овощные блюда, бутерброды и сервировать стол к завтраку. В 6-м классе они получают сведения об основных продуктах питания и приготовлении простейших блюд из крупяных, макаронных изделий, из молока. В 7-м классе девочки знакомятся с основами рационального питания, с составлением меню и приготовлением простейших мясных и рыбных блюд. На этом заканчивается их подготовка по кулинарии. В 8-м классе выделено 4 часа для краткого ознакомления девочек с элементами ухода за жилищем, с бытовой техникой и её рациональным использованием в домашнем х-ве.

Уч. занятия по названным выше разделам программы Д. значительно отличаются друг от друга по содержанию, формам и методам уч. работы. Но основное, что характеризует уроки Д. в целом, — их практич. характер: 70—75% уч. времени используется для практич. работ уч-ся. Время, выделенное на преподавание Д. в школе, не даёт учителю возможности провести на занятиях достаточное количество упражнений для закрепления приёмов и правил выполнения отдельных видов хозяйственно-бытовых работ. В связи с этим особое значение имеет привлечение семьи к организации планомерного усвоения школьницами нужных навыков. Для этого многие преподаватели Д. проводят систематически (примерно раз в 1—2 мес.) инструктивную работу с родителями. Нек-рые преподаватели, напр., организуют для родителей доклады: «Трудовое воспитание детей», «Возрастные особенности детей среднего школьного возраста» и др., на родительских собраниях знакомят родителей с программой предстоящих занятий, объясняют, на какие моменты в работе детей надо обратить внимание, рекомендуют примерный перечень работ, к-рые должны и могут выполнять девочки различных классов в семье. Выполнение заданий уч-ся контролируется во время бесед с уч-ся. Практикуются групповые консультационные отчёты, на к-рых родители делятся опытом, как они выполняют требования, предъявляемые школой. Время от времени учителя посещают учеников на дому; на родительских собраниях рассказывают, что девочками изучено в школе и какие задания родители должны давать школьницам по домашнему х-ву, дают консультации родителям по устройству швейной машины, работе на ней, демонстрируют фильм «Кулинария».

Необходимые теоретич. объяснения на занятиях сопровождаются показом и демонстрацией изделий, различных наглядных пособий и приёмов работы. За кратким теоретич. объяснением следует инструктаж. Далее, в зависимости от содержания и характера занятий уч-ся могут выполнять задания учителя индивидуально или коллективно. Так, напр., занятия по приготовлению пищи, в зависимости от количества имеющегося в школе оборудования, проводятся, как правило, звеньями. Для рецептуры ученицы должны иметь спец. тетради. На занятиях по Д. учитель объясняет также правила техники безопасности.

Программа по Д. предусматривает ряд экскурсий на предприятия общественного питания или пищевой пром-сти (столовая, фабрика-кухня, консервный завод, маслозавод, хлебозавод), а также на швейную фабрику или в комбинат бытового обслуживания. Нек-рые учителя после экскурсии предлагают девочкам составить альбомы, изготовить наглядные пособия, написать статью в школьную стенную газету, предлагают ученицам заранее ознакомиться со схемами, устройством и действием тех машин, к-рые они увидят. Проводится беседа, подытоживающая знания уч-ся по целому разделу.

Для проведения занятий по Д. в школе организуется уч. кабинет, в состав к-рого входят кухня-столовая и швейная мастерская (см. *Домоводства кабинет*). Однако ещё не все школы могут выделить отдельные помещения для занятий по кулинарии и шитью. В таких школах, как правило, есть только швейная мастерская. Занятия же по кулинарии ведутся в школьном буфете или в специально оборудованном для этой цели помещении.

Уч-ся 5—6-х классов часто испытывают затруднения при построении чертежей выкроек, т. к. изучение черчения в ср. школе начинается с 7-го класса. Задача учителя — научить уч-ся читать простейшие чертежи, проводить параллельные и перпендикулярные линии, наносить кривые линии с помощью лекал.

Большое значение имеет внеклассная работа по Д. В различных кружках (кройки и шитья, вышивания, вязания, плетения и др.) готовят разнообразные работы для школьных выставок; уч-ся, проявляющие особый интерес к данному виду работы, совершенствуют свои знания и навыки.

Лит.: Домоводство. (Для старших школьников), М., 1959; Питание школьника, М., 1959; Книга о здоровье, М., 1959; Русакова С. М., Домашняя швейная машина, М., 1960; Трудовое обучение в восьмилетней школе по новой программе, под ред. А. Г. Дубова, М., 1961; Краткая энциклопедия домашнего хозяйства, 2 изд., М., 1962; Красневская Г. М., Домоводство в школе, Минск, 1961; Мирзоева Н. Г., Уроки домоводства в V—VI кл. восьмилетней школы, М., 1962; Митрофанова М., Школьникам о домоводстве, Петрозаводск, 1962.

А. Г. Дубов, Г. С. Саплина. Москва.

«ДОМОСТРО́Й» — кодекс социально-экономических норм гражданской жизни и русского быта 15—16 вв. «Д.» возник в 15 в. в среде зажиточного населения Новгорода. Автор первой редакции «Д.» неизвестен; вопрос об авторе второй редакции «Д.» (16 в.) до сих пор остаётся спорным. В сер. 16 в. «Д.» был, видимо, отредактирован и дополнен близким советником Ивана IV протопопом Сильвестром Медведевым, выходцем из Новгорода. Бесспорным является только то, что Сильвестр — автор приложенного к «Д.» «Поучения от отца к сыну», повторяющего основные идеи «Д.». Очевидно, Сильвестр и дал памятнику название «Д.»: «Книга глаголемая Домострой, имеет в себе вещи зело полезны. Поучение и наказание всякому христианину. Мужу и жене и чадом и рабом и рабыням»; в первой редакции такого названия не было. В основу первоначального текста «Д.» легли отдельные положения, заимствованные из памятников 14 — 15 вв.: Измарагда, Златоуста, Златой цепи и др. Форма «Д.» могла сложиться под воздействием древнерусских поучений (таких, как «Поучение Владимира Мономаха» и др.).

«Д.» (вторая редакция) освещает многие актуальные вопросы общественной жизни 16 в. Он проводит идеи укрепления централизованного гос-ва, усиления самодержавных тенденций рус. правительства. В связи с тем, что на эту тему в 16 в. было написано много произведений, «Д.» говорит об этом кратко. Гораздо больше внимания уделено экономич. и семейно-бытовым вопросам. Наставления «Д.» обращены к богатому горожанину, хозяйство к-рого связано с жизнью феодального города, с торговлей. «Д.» даёт ценный материал для реконструкции такого хозяйства. В «Д.» уделено большое место регламентации хозяйственной жизни горожанина, жизни «по приходу и расходу» (глава «Како жити человеку сметя свои живот» и др.). Очень тревожит авторов «Д.» вопрос об отношении горожанина со слугами, что свидетельствует о значительном обострении классовой борьбы в городе. «Д.» учит поощрять покорных, наказывать непослушных, особенно тех, кто посягает на чужую собственность (главы «О праведном житии», «О неправедном житии» и др.).

Интересно и подробно освещает «Д.» быт горожанина (устройство дома, одежда, обычаи и пр.) и особенно вопросы взаимоотношения в семье, воспитания детей.

От детей требуется полное подчинение старшим, взаимоотношения родителей и детей основываются на принципах *авторитарного воспитания*. Дети должны почитать своих родителей, воспитываться строгостью и лаской. «Чада...,— обращается автор «Д.»,— любите отца своего и матерь свою и послушайте их и повинуйтеся им по бозе во всём, и старость их чтите, и немощь их и скорбь всякую...». Детей следует обучать ремеслу, торговле, прививать им с ранних лет трудовые навыки («учити страху божию и вежству и всякому благочинию и по времени и детем смотря и по возрасту учити рукоделию матери дщери, а отцу сынове кто чего достоин... любити их и беречи и страхом спасати уча и наказуя...»). «Д.» требует от родителей воспитания в детях настойчивости в труде, аккуратности в доме, почтительности к старшим, вежливости со всеми окружающими их людьми. Значительная роль в хозяйстве и воспитании детей отводится женщине. После мужа второй человек в доме жена, к-рая отвечает за всё хозяйство (глава «Похвала женам» и др.).

«Д.» ценен и как лит. памятник. Он написан живым рус. яз., речь его по-народному проста, деловита, а местами красива и образна.

«Д.» занимает значительное место в ряду других известных в Европе нравоучительных семейно-бытовых сочинений, таких как «Совет отца сыну» (чешский, Смиля Фляшки, 14 в.), «Рассуждение об управлении семьей» (итальянский, Пандольфини, 15 в.), «Парижский хозяин» (15 в.) и др., отражающих важнейшие социально-экономич. процессы жизни того периода. Для своего времени «Д.» не являлся сводом норм закостенелого реакционного быта, как это представлялось в ряде работ. Он отражал те новые представления о хозяйстве, семье, воспитании, к-рые появились в русском городе в 15—16 вв.

По мере того как развитие общественных отношений приводило к усилению борьбы с феодально-крепостнич. строем, идеи «Д.» играли всё более реакционную роль. Поэтому понятие «Д.» впоследствии стало нарицательным обозначением консервативного и грубого бытового уклада вообще.

Лит.: Хрестоматия по истории педагогики, т. 4, ч. 1, 2 изд., М., 1938; Орлов А. С., Домострой. Исследование, ч. 1, М., 1917; Зимин А. А., И. С. Пересветов и его современники. Очерки по истории русской обществ.-политич. мысли середины 16 в., М., 1958; Масленникова Н. Н., К истории русской общественной мысли 16 в. («Домострой»), Ленинградский гос. библиотечный ин-т им. Н. К. Крупской. VI научная конференция..., Л., 1958

О. В. Орлик. Москва.

ДО́НЧЕВ, Ион (1821—85) — молдавский педагог и деятель культуры. Родился в Кишинёве. В 1839 окончил Кишинёвскую обл. гимназию и был назначен учителем Бендерского уездного училища, где преподавал (в разное время) историю, географию, лат. яз. и арифметику. В 1847 был переведён в Кишинёвское уездное училище учителем молд. языка, а в 1853—в Кишинёвскую обл. гимназию, в к-рой проработал до 1866. Последние годы жизни Д. был директором детского приюта.

Пребывание Д. в Кишинёвской гимназии совпало с периодом демократического подъёма конца 50-х — начала 60-х гг., когда гимназия под влиянием общественно-педагогического движения, в частности под непосредственным влиянием Н. И. *Пирогова* и К. П. *Яновского*, стала одним из центров передовой педагогической мысли на юге России. Демократически настроенные учителя выступили с критикой старой школы, требовали создания школы на родном языке для молдаван. Активное участие в борьбе за народную молд. школу принимал Д. Он неоднократно обращал внимание властей на жалкое состояние преподавания молд. языка в школах Бессарабии, указывал на необходимость создания учебников молд. языка. В течение 1862—65 Д. составил и сам издал 2 учебника молд. языка для низших училищ и 1—4-х классов гимназии, т. к. Министерство просвещения отказалось взять на себя расходы по их изданию. Через год (в 1866) молд. язык был исключён из программ гимназии и весь тираж учебников оказался ненужным. Часть учебников Д. бесплатно роздал школам для укомплектования библиотек, а для погашения долга издателю Д. пришлось распродать своё имущество. Хотя учебники Д. не смогли быть использованы в школах, они сыграли положительную роль в истории молд. культуры и просвещения (в течение полустолетия они были единственными молд. учебниками).

Учебник Д. «Румынская азбука» («Abecedâ rumânâ») предназначался для обучения детей первоначальной грамоте по старому молд. шрифту (на основе кириллицы) и новому латинскому. Второй учебник «Начальный курс румынского языка» («Cursulu primitivu de limba rumânâ»), помимо материалов по грамматике, естествознанию и истории, содержал хорошо подобранные материалы хрестоматийного характера, гл. обр. из произведений классиков молд. лит-ры. Вплоть до Вел. Окт. социалистич. революции этот учебник был почти единственным изданием, дававшим возможность ознакомиться с нек-рыми образцами молд. классич. лит-ры. Для своего времени учебники Д. были составлены на довольно высоком методич. уровне. В предисловии к «Румынской азбуке» он кратко изложил осн. положения своего «метода элементарного преподавания». Д. считал, что уч-ся должны самостоятельно работать на уроках, что учитель должен опираться на активность учеников, способствовать развитию у них самостоятельного мышления.

Огромное значение Д. придавал изучению родного языка как для мальчиков, так и для девочек. Указывая на попытки властей устранить молд. язык из программ, Д. писал: «Нам кажется, что местному юношеству во многих отношениях гораздо полезнее иметь возможность изучать язык страны, чем поверхностно— язык французский или немецкий» («Румынская азбука», Кишинёв, 1865, п. II).

Вслед за К. Д. Ушинским Д. считал, что делом нар. образования должен заниматься сам народ, что только при широкой инициативе и участии народа можно создать сеть нар. школ.

Лит.: Курс де лимбэ молдовеняскэ литерарэ контемпоране, вол., I, Кишинэу, 1956; Чиботару Ф., Контрибуций ла историй ынвэцэмынтулуй дин Басарабия (1812—1866), Кишинэу, 1962.

Ф. Ф. Чиботарь. Кишинёв.

ДОПОЛНИ́ТЕЛЬНЫЕ УЧЕ́БНЫЕ ЗАНЯ́ТИЯ в школе — одно из средств помощи отстающим и неуспевающим учащимся. Проводятся во внеурочное время индивидуально или с небольшой группой уч-ся. Основная цель Д. у. з.— помочь отстающим уч-ся ликвидировать пробелы в знаниях и включиться в работу класса, воспитать у них веру в свои силы. Если учитель умело добивается *индивидуализации обучения* на уроке, то, как правило, нет необходимости в Д. у. з.

Содержание и методика работы с отстающими уч-ся определяются характером их отставания и причинами, к-рыми оно вызвано, напр. неправильные навыки и способы уч. работы, болезнь, неблагоприятные бытовые условия и т. д. Чтобы Д. у. з. были эффективными, надо использовать еще в большей степени, чем на уроке, индивидуальные формы работы с уч-ся, подбирать для закрепления знаний и навыков новые и разнообразные примеры, задачи, упражнения. Полезно, когда уч-ся, изучив материал по учебнику, излагают его своим товарищам: это побуждает отвечающего искать точные и ясные формулировки. Уч-ся задают вопросы отвечающему, корректируют его ответы, сами проводят тренировочные письменные работы и взаимно проверяют их, анализируют ошибки с помощью учителя.

В старших классах наиболее подготовленные уч-ся проводят Д. у. з. со своими товарищами по плану учителя и под его руководством. Эта совместная работа способствует развитию дружбы и товарищества в коллективе. Сильные уч-ся овладевают нек-рыми пед. навыками, более свободно и осознанно пользуются приобретёнными знаниями.

Д. у. з. сочетаются с индивидуальными *домашними заданиями*. Уч-ся начинают выполнять домашнее задание под руководством преподавателя на Д. у. з. и заканчивают его дома. Учитель помогает уч-ся преодолеть трудности, с к-рыми они встретились при выполнении домашних заданий. Особой формой Д. у. з. являются занятия, к-рые проводятся с неуспевающими уч-ся, получившими задания на осень. Расписание этих занятий составляется с таким расчётом, чтобы уч-ся смогли отдохнуть и подготовиться к осенней проверке их знаний (см. также *Запущенность педагогическая*, *Индивидуальный подход*).

Лит.: Данилов М. А., Есипов Б. П., Дидактика, М., 1957; Китаев Н. Н., Работа с учащимися, отстающими по русскому языку, М., 1962.

ДОСТУ́ПНОСТЬ ОБУЧЕ́НИЯ (в дидактике) — соответствие содержания и объёма изучаемых знаний возрастным особенностям учащихся, а также имеющимся у них знаниям и представлениям — один из основных *дидактических принципов*. Зависимость Д. о. от возрастных особенностей уч-ся не означает, что каждому возрасту соответствуют якобы неизменные, раз навсегда установленные, доступные ему содержание и объём знаний. Возможности усвоения знаний во многом определяются *методами обучения* и зависят от соблюдения учителем многих психологич. и дидактич. требований. Одно из основных среди них — отношение к ученику не как к объекту пед. воздействий, а как к субъекту уч. деятельности, от активного участия к-рого зависит успех обучения, продвижение в умственном *развитии*. Не всякое обучение развивает уч-ся. Только активная умственная деятельность повышает уровень умственного развития и тем самым расширяет сферу Д. о. Пассивное восприятие уч. материала, зубрёжка без понимания смысла того, что усваивается, без соотнесения новых знаний с усвоенными прежде не создают условий для развития познавательных способностей уч-ся, т. к. новые знания остаются в этих случаях непереработанными и не влияют на развитие.

Необходимая для развития личности активность в большой мере связана с потребностями и стремлениями человека и с вытекающими из них *мотивами* его дея-

тельности, в т. ч. и учебной. Среди мотивов уч. деятельности различают: 1) «широкие социальные мотивы», связанные с осознанием учения как общественного долга, с пониманием важности образования; 2) мотивы, порождаемые самой уч. деятельностью, способствующие возникновению у школьника уч. и познавательных интересов, т. е. интересов к самим знаниям и к различным видам уч. деятельности. Формируя у школьников положительные мотивы учения, учитель стимулирует их умственную активность и на этой основе добивается общего развития личности уч-ся и особенно — развития их познавательных способностей. Тем самым меняется и степень Д. о. (см. *Воспитание и развитие*).

В дидактике, говоря о принципе Д. о., приводят обычно правило: «от лёгкого к трудному». Однако будучи в общем верным и обоснованным, оно на практике приводит нередко к чрезмерной опеке над учениками, к боязни предлагать уч-ся самостоятельно искать пути решения той или иной проблемы. Многие факты свидетельствуют о том, что иногда целесообразнее начинать изучение какого-либо вопроса не с того, что считается лёгким, а с того, что связано для уч-ся с нек-рыми трудностями. Так, напр., при обучении правописанию уч-ся часто смешивают орфограммы на частично сходные правила. Для того чтобы избежать этого, обычно рекомендуется обучать этим орфограммам изолированно, т. к. одновременное изучение их представляет известные трудности. Такое последовательное изучение одной из орфограмм лишь после того, как усвоение предыдущей прочно закреплено, якобы более соответствует правилу «от лёгкого к трудному». Между тем специальное исследование убедительно показало, что такая «лёгкость» фактически оказывается мнимой. Именно она и приводит в дальнейшем к ошибкам на смешение правил, возникающим в этих случаях вследствие *интерференции навыков*. Поэтому правильнее ставить ученика в начале обучения перед задачей — выяснять различное в кажущемся ему сходном материале и вырабатывать навыки на таких упражнениях, где оба правила перемежаются друг с другом. Этот приём вначале вызывает у уч-ся нек-рые трудности. Но в дальнейшем уч-ся прочно овладевают обоими навыками без всякой интерференции их.

Одно из важных условий расширения сферы Д. о.— постановка перед учениками задач, в решении к-рых они должны проявлять постепенно возрастающую самостоятельность. Но чтобы её достигнуть, недостаточно лишь поставить задачу, а требуется вооружить уч-ся и средствами, необходимыми для её решения. В связи с этим весьма важное значение имеет обучение уч-ся рациональным способам или приёмам умственной работы (овладение системой умственных операций, специально предназначенных для решения задач различного типа и разной степени обобщённости). Такие приёмы могут иметь как более «узкий» характер, когда они приспособлены к содержанию отдельного школьного предмета (напр., приёмы чтения географич. карты, приёмы анализа синтаксич. структуры предложения), так и более широкий характер, когда они относятся к различным предметам (приёмы абстракции, планирования, самоконтроля и т. п.).

Спец. опыты, проведённые в последнее время сов. психологами, показывают, что овладение уч-ся рациональными приёмами или способами действия, необходимыми для усвоения тех или иных знаний, значительно расширяют уч. и познавательные возможности учеников, а тем самым и сферу Д. о. Многие привычные представления, недооценивающие возрастные возможности ребёнка, должны быть в связи с этим существенно пересмотрены. Обычно считается, напр., что познавательные возможности младшего школьника ограничиваются лишь миром наглядных и конкретных явлений. С этой точки зрения казалось бы абсурдным, напр., включение в программу нач. классов начатков алгебры или систематич. изучение курса грамматики. А между тем опыт экспериментального обучения, основанного на тщательной разработке действий, к-рые должны выполняться уч-ся при усвоении тех или иных знаний (т. е. на обучении их определённым приёмам усвоения), показывает, что уровень знаний, сообщаемых на том или ином году обучения, может быть заметно повышен. В частности, оказывается возможным включить в программу нач. классов нек-рые элементы курсов, к-рые в настоящее время изучаются в ср. школе.

Для понимания Д. о. особо важное значение, помимо всего сказанного, имеет её обусловленность конкретными общественно-историч. условиями, в к-рых живёт и развивается ребёнок. Вместе с общим культурным ростом общества, прогрессом той общественной среды, в к-рой протекает жизнь и деятельность детей, границы Д. о. существенно расширяются. Исключительно быстрые темпы развития материальной и духовной жизни сов. общества в эпоху строительства коммунизма требуют существенного пересмотра устоявшихся традиционных представлений о Д. о.

Лит.: Эльконин Д. Б., О теории начального обучения, «Народное образование», 1963, № 4, с. 51—57; Давыдов В. В., Опыт введения элементов алгебры в начальной школе, «Советская педагогика», 1962, № 8; Занков Л. В., О дидактических основах обучения, «Народное образование», 1962, № 10, с. 45—47; Данилов М. А., Есипов Б. П., Дидактика, М., 1957; Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А., Психология усвоения знаний в школе, М., 1959; Гальперин П. Я., Развитие исследований по формированию умственных действий, в сб.: Психологическая наука в СССР, т. 1, М., 1959; Божович Л. И., Изучение личности школьника и проблемы воспитания, там же, т. 2, М., 1960; Процесс мышления и закономерности анализа и обобщения, под ред. С. Л. Рубинштейна, М., 1960; Пути повышения качества усвоения знаний в начальных классах, под ред. Д. Н. Богоявленского и Н. А. Менчинской, М., 1962; Богоявленский Д. Н., Формирование приёмов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения, «Вопросы психологии», 1962, № 4; Кабанова-Меллер Е. Н., Психология формирования знаний и навыков у школьников, М., 1962.

Д. Н. Богоявленский. Москва.

ДОСУ́Г ДЕТЕ́Й — свободное от обязательной деятельности время. Используя часы досуга для игр, чтения, труда, занятий спортом, искусством, техникой, ребёнок развивается нравственно, умственно и физически. Активный, разумный досуг — важное средство сохранения и повышения работоспособности. Но именно в свободное время от нечего делать дети могут приобрести дурные привычки. Резко выступал против праздного времяпрепровождения К. Д. Ушинский: «Если человек не знает, что ему делать в часы досуга, то тогда портится у него голова, и сердце, и нравственность».

Организация Д. д.— одна из важнейших задач школы, *внешкольных учреждений*, общественных организаций (см. *Внеклассная работа*, *Внешкольная работа*). Пионерская и комсомольская организации стремятся так организовать Д. д., чтобы ребята, по словам Н. К. Крупской, учились «...жить по-новому, коллективно работать, обсуждать вопросы, вглядываться в жизнь, соприкасаться с ней» (Пед. соч., т. 3, 1959, с. 735).

Ответственна роль семьи в организации Д. д. В той семье, где о досуге ребёнка не думают, считают, что достаточно детей отправить на улицу, чтобы они там играли, дети могут стать плохими членами общества. Особенно важны в часы досуга серьёзные и сердечные разговоры родителей с детьми, разговоры, в результате к-рых могла бы устанавливаться дружеская связь между родителями и ребёнком.

Дети любят проводить досуг в компании своих друзей. Нек-рые родители, желая избежать шума, не разрешают таким компаниям играть дома, а отсылают их куда угодно, запрещают своим детям приводить в дом товарищей. Подобное поведение родителей безрассудно, т. к. их же собственный ребёнок предоставлен опасной свободе времяпрепровождения.

Вместе с тем нужно привить ребёнку, подростку умение интересно и разумно проводить время и одному, без компании. Это способствует развитию его индивидуальности.

Сочетание руководства взрослых с инициативой и самостоятельностью детей — условие разумного, полноценного досуга. Мелочная регламентация Д. д. может вызвать у детей замкнутость, скрытность. Иногда родителям достаточно знать, где и с кем бывают дети и вовремя ли они возвращаются домой.

Не надо забывать, что досуг должен быть увлекательным и разнообразным. Малоразвивающие и малоподвижные игры, как, напр., домино, не должны занимать много времени, а увлечение спортом — поглощать всё свободное время ребёнка и отнимать часы для чтения книг или посещения концертов. Кино, радио, телевидение занимают большое место в Д. д. Обязанность взрослых— научить детей умело использовать их для своего отдыха и развития (см. *Кино*, *Радиовещание*, *Телевидение*, *Театр*).

Продолжительность Д. д. определяется режимом дня школьника. Особенного внимания требует организация Д. д. в выходные и предвыходные дни и в дни школьных каникул. Воспитанная у уч-ся в детстве привычка разумно проводить свой досуг поможет им и по окончании школы интересно и полезно использовать свободное от работы время, к-рое в условиях строительства коммунистич. общества будет всё более увеличиваться.

Для организации содержательного Д. д. нужна хорошая материальная база. Школы в СССР и внешкольные детские учреждения в значительной степени уже располагают такой базой. Программа КПСС (1961) предусматривает оборудование во всех школах гимнастич. залов, строительство спортивных городков, лабораторий и мастерских, развёртывание широкой сети муз. школ, художественных студий и т. д.

Лит.: Ленин В. И., Письма к родным, Соч., 4 изд., т. 37, с. 14, 63, 82, 251—52; Крупская Н. К., Некоторые злободневные темы, Пед. соч. в 10 тт., т. 3, М., 1959; её же, О школьном самоуправлении, там же; её же, Заметки о коммунистическом воспитании, там же; Макаренко А. С., Лекции о воспитании детей, Соч. в 7 тт., т. 4, М., 1957, с. 417—28; На досуге, сост. В. С. Абрамов и О. М. Изыкова, Куйбышев, 1960; Терский В. Н., Клубные занятия и игры в практике А. С. Макаренко, 2 изд., М., 1961.

Э. Г. Костяшкин, В. С. Розов. Москва.

ДОЦЕ́НТ (от лат. docens — обучающий) — учёное звание преподавателей высшего учебного заведения, отвечающих по своей научной квалификации определённым требованиям. В России звание Д. было введено университетским уставом 1863: Д. назывались штатные преподаватели, имевшие учёную степень *магистра*. Университетским уставом 1884 звание Д. было отменено и введено звание приват-доцента. В СССР звание Д. присваивается Высшей аттестационной комиссией по представлению советов вузов, как правило, лицам, имеющим учёную степень *кандидата наук*, печатные научные работы или изобретения, прошедшим по конкурсу на должность Д. и успешно проработавшим в этой должности не менее года. Высококвалифицированным специалистам с большим производственным стажем, избранным по конкурсу на штатную должность Д., при успешной их пед. деятельности в течение семестра учёное звание Д. может быть присвоено и при отсутствии учёной степени.

Звание Д. имеется также в вузах Болгарии, Чехословакии, Австрии, Швеции, Греции, Норвегии, Швейцарии и нек-рых др. европейских странах. Это звание присваивается, как правило, лицам, имеющим учёную степень, соответствующую примерно степени магистра.

«ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВА́ННЯ» («Дошкольное воспитание»)—журнал, орган Министерства просвещения УССР. С мая 1931 по апрель 1941 выходил под названием «За комуністичне виховання дошкільника», издавался 1 раз в месяц до 1937 (№7) в Харькове, затем в Киеве. С мая 1941 по апрель 1951 журнал не выходил. С мая 1951 выходит журнал «Д. в.» на укр. яз. В журнале освещаются вопросы теории и практики дошкольного воспитания, опыт работы детских садов, публикуются научно-методич. статьи по важнейшим вопросам дошкольного воспитания. Основные разделы: научно-методич. статьи; из опыта работы; беседы и консультации; критика и библиография; педагогич. жизнь. В разделе «Страница для детей» печатаются материалы для художественной самодеятельности дошкольников в связи с датами революционного календаря. Изредка печатаются приложения для воспитательниц (вкладки) по художественному творчеству детей.

ДОШКО́ЛЬНАЯ ПЕДАГО́ГИКА — наука о воспитании детей *дошкольного возраста*, о закономерностях дошкольного воспитания. Д. п. опирается на основные положения общей *педагогики* и теснейшим образом связана с *детской психологией*, а также с общей и возрастной анатомией и физиологией. Многообразны связи Д. п. и с другими науками. Д. п. использует данные мед. наук и прежде всего гигиены и педиатрии. Ценные мысли и наблюдения черпает Д. п. из истории педагогики. Поскольку именно в дошкольном возрасте дети овладевают речью, разработка ряда проблем Д. п. смыкается с вопросами языкознания. Разработка методики нравственного и эстетич. воспитания, первоначального обучения обусловливает связь Д. п. с этикой, эстетикой и другими науками.

Методологич. основой Д. п. является диалектико-материалистич. понимание ребёнка как целостной личности, обладающей определёнными природными задатками и развивающейся в определённых социальных условиях. В СССР — это условия социалистич. общества, вступившего в период развёрнутого построения коммунистич. общества. В соответствии с этим основная задача сов. Д. п. — разработка содержания и методов *коммунистического воспитания* детей дошкольного возраста. Конкретные задачи Д. п. многообразны, они охватывают и более общие вопросы: теория и практика физического, умственного, нравственного, трудового, эстетич. воспитания, дидактика, организация работы *детских садов* и т. п., и частные, напр. дидактич. *игры*, режим в детском саду, формы работы воспитателей детского сада с родителями и т. п.

Методы исследования, применяемые Д. п.: наблюдение, пед. эксперимент, беседа, изучение документации, анализ продуктов детской деятельности и т. д. Наблюдение проводится и науч. работниками, и воспитателями детских садов, обобщающими свой опыт. Данные наблюдения тщательно записываются. Эти записи впоследствии составляют материал для анализа и обобщающих выводов. Пед. эксперимент проводится в специально организованных, но привычных для ребёнка условиях. Он требует особенной осторожности и пед. такта, чтобы устранить предвзятость и обеспечить объективность исследования, а также не повредить развитию «объекта» исследования. Беседа с воспитателями, родителями даёт возможность исследователю использовать их наблюдения за поведением и развитием того или иного ребёнка или группы детей, выявить ценный пед. опыт, а также и ошибки в воспитании. Беседы с детьми помогают выявить их интересы, особенности речи, отношения к окружающему и т. п. Изучение документации — один из подсобных методов. Изучение планов и отчётов детских садов и отдельных воспитателей даёт материал для характеристики организационной работы, нек-рых приёмов воспитания. Большое значе-

ние имеют записи наблюдений воспитателей, если они ведутся систематически и квалифицированно, и *дневники развития ребёнка*.

Анализ продуктов детской деятельности (рисования, лепки, конструирования и т. п.) даёт хорошие результаты, если детские работы тщательно собираются и точно датируются.

Все эти, а также и другие методы исследования оказываются плодотворными, если применяются во взаимодействии. Процесс развития ребёнка настолько сложен, что ни один метод, взятый отдельно, не обеспечивает достаточно убедительных выводов (в особенности если исследование ставило целью не к.-л. небольшой, частный вопрос, а претендовало на более или менее широкое обобщение).

Практика работы *дошкольных учреждений*, *семейного воспитания* даёт основной материал для теоретич. обобщений. В свою очередь теоретич. обобщения Д. п. проверяются практикой и, в конечном счёте, служат обогащению и совершенствованию практики уч. и воспитательной работы.

В области Д. п. мировая пед. мысль, начиная с Я. А. Коменского, накопила немало ценных наблюдений и обобщений.

Как особая наука Д. п. «отпочковалась» от общей педагогики лишь во 2-й пол. 19 в. Это было связано, с одной стороны, с развитием детской психологии и выделением её в самостоятельную отрасль знания, а с другой — с появлением и распространением дошкольных воспитательных учреждений. В этих дошкольных учреждениях — детских садах — накапливался опыт работы с детьми, требовавший осмысления и обобщения. Работники детских садов нуждались в помощи со стороны педагогов-теоретиков. Впервые обосновал и реализовал идею общественного воспитания детей с первых лет их жизни и создал первое дошкольное учреждение для пролетарских детей Р. *Оуэн*.

Выделению Д. п. в спец. отрасль педагогики способствовала деятельность нем. педагога Ф. *Фребеля*. Влияние системы Фребеля было исключительно велико в 19 и нач. 20 вв. Сказывается оно и до сих пор в большинстве капиталистич. стран. Система Фребеля была противоречивой. Развитие ребёнка он рассматривал в духе нем. идеалистич. философии, как саморазвитие врождённых инстинктов. В то же время он разработал систему занятий и игр, подчинённых строгим правилам, что придавало им характер однообразных упражнений. Вместе с тем Фребель обогатил практику дошкольного воспитания, разработав ряд приёмов работы с детьми с учётом их возрастных особенностей (ручной труд, конструирование, плетение и т. д.).

В первые десятилетия 20 в. в зарубежной Д. п. происходят значительные изменения. Распространяются идеи саморазвития личности ребёнка в процессе свободного самовоспитания и самообучения. Образовательное направление дошкольного воспитания эволюционирует в сторону автодидактизма. Буржуазная Д. п. отказывается от руководящих активных действий педагога и переходит на позиции косвенного содействия саморазвитию детей. Итал. педагог М. *Монтессори* утверждала, что задача воспитателя по отношению к раннему детству состоит в том, чтобы «помогать саморазвитию психофизической личности ребёнка, а не в том, чтобы дать ему образование». Монтессори была выразительницей индивидуализма в педагогике, к-рый становится всё более характерным для буржуазной Д. п. Нек-рые положения Монтессори были верными (напр., о важности развития ещё в раннем детстве органов чувств). Но использование предложенных ею дидактич. материалов по *сенсорному воспитанию* на деле снижало возможности развития, лишало детей инициативы. Как подчёркивала Н. К. Крупская, и

«фребелевские и монтессориевские детские сады насквозь пропитаны духом буржуазного патриотизма, способствуют целиком воспитанию подрастающего поколения в направлении, диктуемом властью помещиков и капиталистов их страны» («Воспитание ребенка дошкольника», 1939, с. 6).

Установку на спонтанный характер детского развития углубила *прагматическая педагогика*.

До настоящего времени во многих капиталистич. странах в области дошкольного воспитания популярна теория бельг. педагога О. *Декроли*, одного из виднейших представителей «нового воспитания». Как и многие другие буржуазные педагоги, Декроли биологизировал пед. процесс. Его методика обучения и воспитания исходит из т. н. центров интересов ребёнка, при этом интерес ребёнка понимается как инстинкт.

В России многие видные педагоги внесли свой вклад и в развитие Д. п. Значительную роль в разработке вопросов умственного развития и расширения представлений детей о жизненных явлениях сыграл В. Ф. *Одоевский*. Его «Наука до науки» (1844) — выдающийся труд по Д. п.

В 60-е гг. 19 в. на развитие Д. п. огромное влияние оказал К. Д. Ушинский. Его заслуга заключалась в том, что в своём труде «Человек как предмет воспитания» он выдвинул и научно обосновал необходимость изучения психологии ребёнка в процессе его воспитания. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»—писал Ушинский (Соч., т. 8, 1950, с. 23). Он указывал, что путём целенаправленного воспитания, опирающегося на изучение человека, можно «далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных, нравственных». Огромное воспитательно-образовательное значение Ушинский придавал игре и рекомендовал широко применять нар. игры, используя их как развивающее и воспитывающее средство. Ушинский разработал идеи нравственного воспитания и роли труда в нём, раскрыл могучую силу родного языка в воспитании детей. Изучение ребёнка в процессе воспитания и первоначального обучения со времён Ушинского стало одной из теоретич. основ Д. п.

Во 2-й пол. 19 в. Е. Н. *Водовозова*, Е. И. *Конради*, А. С. *Симонович* своей теоретич. и практич. деятельностью способствовали развитию Д. п. и оформлению её в спец. отрасль пед. науки. Большой вклад в теорию Д. п. внёс П. Ф. *Лесгафт*, разработавший теорию физич. воспитания и подвижных игр.

В условиях капитализма прогрессивные идеи в области дошкольного воспитания не могли быть реализованы. Буржуазия не была заинтересована в организации детских садов для детей трудящихся. В дореволюционный период в России дошкольных учреждений было очень мало и они чаще всего содержались на благотворительные средства. Лишь в нескольких т. н. народных садах в Москве и Петербурге прогрессивные деятели в области Д. п. — Е. И. *Тихеева*, Л. И. *Чулицкая*, Л. К. *Шлегер*, пытались реализовать идеи Коменского, Ушинского, Лесгафта и др. В предреволюционный период в России были организованы *фребелевские общества* и ряд курсов, готовивших «воспитательниц-фребеличек». В это же время получила распространение теория *свободного воспитания*, последовательным защитником к-рой являлся К. Н. *Вентцель*. Защитники теории «свободного воспитания» в борьбе со старой реакционной системой воспитания, основанной на муштре и догматизме, дошли до отрицания авторитета взрослых в деле воспитания, отрицали программность, разумный, организуемый взрослыми распорядок жизни детей. Организация «идеального детского сада» по теории Вентцеля отражала характер-

ные черты теории «свободного воспитания» (аполитичность в определении целей воспитания, *педоцентризм*, стихийность воспитания) и не оправдала себя на практике.

Возникновение марксизма в сер. 19 в. было величайшим революц. переворотом во всех областях знания. Основоположники марксизма считали, что развитие крупной промышленности неумолимо ставит вопрос о развитии общественного воспитания. В «Принципах коммунизма» эта задача сформулирована Ф. Энгельсом так: «...Воспитание всех детей с того момента, как они могут обходиться без материнского ухода, в государственных учреждениях и на государственный счет» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 4, с. 333). Борьба за раскрепощение женщины и общественное воспитание детей становится программным требованием рабочего класса. Однако задачи общественного воспитания могло осуществить только социалистич. гос-во. В. И. Ленин учил, что общественное воспитание является условием освобождения женщины, широкого вовлечения её в производственную, политич., культурную жизнь страны. «Общественные столовые, ясли, детские сады — вот образчики этих ростков, вот те простые, будничные, ничего пышного, велеречивого, торжественного не предполагающие средства, которые на деле способны освободить женщину, на деле способны уменьшить и уничтожить ее неравенство с мужчиной, по ее роли в общественном производстве и в общественной жизни» (Соч., т. 29, с. 396).

В конкретизации и проведении правильной политич. линии в области общественного дошкольного воспитания и в разработке теоретич. основ Д. п. огромная роль принадлежит Крупской. Её высказывания о роли дошкольного детства в развитии человека, о физич., нравственном, умственном, трудовом воспитании, о роли игры, о требованиях к *игрушке* и лит-ре для детей, о воспитании коллективизма и интернационализма определяли принципиальные теоретич. основы Д. п.

Вел. Окт. социалистич. революция создала условия для развития Д. п. Это развитие шло в острой борьбе с буржуазными системами, к-рые в первые годы бурного роста дошкольных учреждений имели известное влияние. В борьбе за создание марксистской Д. п. на первых этапах дошкольного строительства большая роль принадлежала съездам по дошкольному воспитанию, особенно 1-му съезду (1919). Съезд объединил творческие силы педагогов для разработки теоретич. основ новой системы воспитания.

В формировании сов. Д. п. значительную роль играли опытно-показательные дошкольные учреждения. Они работали под руководством Шлегер, Тихеевой, Е. А. *Флериной*; в их работе принимали участие Е. А. *Аркин*, К. Н. *Корнилов* и др.

Сов. Д. п., развивающаяся на основе марксистско-ленинского понимания явлений воспитания, образования и обучения, подвергла принципиальной критике теоретико-философские основания, содержание и методы буржуазной Д. п.

Н. К. Крупская, П. П. *Блонский*, А. В. Суровцева, Р. К. Прушицкая и др. резко критиковали, в частности, системы Фребеля и Монтессори. Они обосновывали связь дошкольного воспитания с жизнью Сов. страны, разрабатывали вопросы коммунистич. воспитания, содержания, методов и форм воспитательно-образовательной работы в детском саду, единства и преемственности работы дошкольных учреждений, школы и семьи.

В развитие Д. п. внёс свой вклад А. С. Макаренко, к-рый обосновал многие принципиальные вопросы воспитания в коллективе, высказал ценные мысли об игре, о воспитании средствами труда, о семейном воспитании и т. д.

В годы Вел. Отечеств. войны борьба за сохранение жизни и здоровья детей потребовала серьёзной разработки проблемы физич. воспитания и закаливания организма ребёнка, более глубокой разработки проблемы питания и его влияния на организм, охраны нервной системы детей и т. д.

В послевоенные годы развитие н.-и. работы в области дошкольного воспитания, накопление и обобщение опыта работы дошкольных учреждений содействовали повышению теоретич. основ Д. п. Защита первых докторских диссертаций в области дошкольного воспитания А. М. *Леушиной*, А. П. *Усовой*, Флериной, И. В. *Чувашевым* способствовала углублённой разработке отдельных проблем и обогатила пед. науку в целом и Д. п. в особенности.

За послевоенные годы теоретич. освещение получили вопросы первоначального обучения, разрабатываемые Усовой и др. Значительное развитие получила проблема игры (Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, Усова, А. И. Сорокина, З. В. Яновская). Одной из актуальных проблем Д. п. является проблема изобразительной деятельности детей дошкольного возраста (работы Флериной, Н. П. Сакулиной и др.). Проблемы муз. воспитания разрабатываются Н. А. Ветлугиной, Н. А. Метловым и др.

Важнейшая проблема Д. п. — трудовое воспитание в детском саду и семье, в процессе к-рого формируются первые трудовые навыки и любовь к труду (Л. А. Порембская и др.).

В сов. Д. п. научно обоснована теория физич. воспитания детей дошкольного возраста (Аркин, А. И. Быкова, Е. Г. Леви-Гориневская, О. П. Молчанова, Чулицкая и др.).

Решения XXII съезда КПСС (1961), новая Программа КПСС и содержащийся в ней моральный кодекс строителя коммунизма подняли на высокий уровень проблемы нравственного воспитания детей, начиная с ранних лет. Нравственному воспитанию детей, их жизни в детском саду посвящён ряд исследований (Е. И. Радина, Л. П. Катина и др.). «Программа воспитания в детском саду» (1962) отражает передовой опыт и результаты научных исследований в области дошкольного воспитания.

Проблемы Д. п. разрабатываются в основанном в 1960 н.-и. ин-те дошкольного воспитания АПН РСФСР (см. *Дошкольного воспитания институт*).

Развитию Д. п. содействует ежемесячный журнал Мин-ва просвещения РСФСР «*Дошкольное воспитание*». Д. п. преподаётся на дошкольных ф-тах пед. ин-тов и в пед. училищах. Учебник «Дошкольная педагогика» (автор А. И. Сорокина) издан в качестве основного пособия в 1952, 1958, 1961. Переведён на болг., кит., нем., польск., рум., чеш. языки.

Сов. Д. п. широко использует передовой опыт социалистич. стран и оказывает влияние на развитие Д. п. в этих странах. Творческому обмену опытом содействуют взаимная публикация работ и общение представителей науки и практики. Состоявшийся в 1959 в Москве семинар по дошкольному воспитанию, созванный по инициативе Мин-ва просвещения РСФСР, положил начало систематич. сотрудничеству научных и практич. дошкольных работников СССР, Болгарии, Венгрии, ГДР, Монголии, Польши, Румынии, Чехословакии и других социалистич. стран.

Лит.: Крупская Н. К., О дошкольном воспитании. Сб. статей и речей, М., 1959; Макаренко А. С., Лекции о воспитании детей, 4 изд., М., 1952; Сорокина А. И., Дошкольная педагогика. Учебник для педагогических училищ, М., 1961; Вопросы обучения в детском саду, под ред. А. П. Усовой, М., 1955; Подготовка детей в детском саду к школе. Сб. под ред. А. П. Усовой, М., 1955; Система эстетического воспитания в детском саду, под ред. Н. А. Ветлугиной, М., 1962; Жуковская Р. И., Творческие ролевые игры в детском саду, М., 1960; Игра и труд в детском саду, под ред. А. П. Усовой, М., 1961; Воспитание детей в игре.

Сб. статей, М., 1955; Нравственное воспитание в детском саду, М., 1959; О проблемах дошкольного воспитания. Материалы совещания-семинара по дошкольному воспитанию, М., 1962. *А. П. Сорокина.* Ленинград.

ДОШКО́ЛЬНОГО ВОСПИТА́НИЯ ИНСТИТУ́Т — научно-исследовательское учреждение в СССР, занимающееся разработкой вопросов дошкольного воспитания и обобщением опыта работы дошкольных учреждений. Находится в Москве. Основан в 1960. Входит в состав *Академии педагогических наук РСФСР*. Разрабатывает проблемы воспитания детей в дошкольных учреждениях от младенческого возраста до поступления в школу. Основные задачи Д. в. и. — создание единой пед. системы дошкольного воспитания, разработка научных принципов построения программы и определения форм и методов воспитательной работы в детских садах. Исследования охватывают вопросы физич., умственного, нравственного и эстетич. воспитания дошкольников, а также возрастных психофизиологич. особенностей детей. Специальное внимание уделяется вопросам преемственности в воспитании детей младенческого и дошкольного возраста в объединённых детских учреждениях и проблемам подготовки детей к обучению в школе.

В состав Д. в. и. входят лаборатории: воспитания детей дошкольного возраста; воспитания детей раннего возраста; экспериментальной дидактики; эстетич. воспитания; возрастной психофизиологии; группа, занимающаяся вопросами физич. воспитания.

В целях комплексной разработки проблем дошкольного воспитания к работе в Д. в. и. привлечены педагоги, психологи, врачи-педиатры и физиологи.

«ДОШКО́ЛЬНОЕ ВОСПИТА́НИЕ» — методический журнал Министерства просвещения РСФСР. Выходит в Москве с 1928, один раз в месяц. Журнал освещает вопросы теории и практики дошкольного воспитания. Значительное место отводится содержанию и методике воспитания и обучения в детском саду, организационным вопросам. Публикуются статьи по детской психологии, истории дошкольной педагогики, освещается передовой опыт воспитания в детских садах. Кроме того, имеются отделы «В колхозах», «В мире игрушек и игр», «За рубежом». Даются советы воспитателям. В отделе «Критика и библиография» публикуются рецензии на педагогич., методич. и детские книги, аннотированные списки книг. Печатаются стихи и ноты для детей, пьесы для кукольного театра, выкройки игрушек и др.

ДОШКО́ЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕ́НИЯ — учреждения для общественного воспитания детей раннего и дошкольного возраста. В СССР в систему Д. у. входят детские ясли (см. *Ясли детские*), *ясли-сады детские*, *детские сады*, *детские площадки*.

В зарубежных странах Д. у. имеют различные наименования: детский сад (Kindergarten), *материнская школа* (école maternelle), школа для малышей (infant's schools), школы Монтессори, центры для игр маленьких детей (centres de jeux pour jeunes enfants), дошкольные центры (centres préscolaires) и др.

ДОШКО́ЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕ́НИЯ для аномальных детей — учреждения, в которых осуществляется общественное воспитание *аномальных детей* в возрасте от 2 до 7 лет, т. е. до начала обучения их в *специальной школе*. Помимо задач, общих для всех дошкольных учреждений, эти Д. у. имеют специальные задачи: коррекция дефекта с помощью особой системы работы; преодоление того искажения развития, к-рое приобретается вторично, вследствие дефекта; компенсация аномального развития за счёт сохранных функций; подготовка ребёнка к систематич. обучению.

Вопрос об организации общественных Д. у. для аномальных детей долгое время был дискуссионным в мировой педагогике, в т. ч. и русской. Подвергалась сомнению целесообразность отрыва аномальных детей

от семьи и возможность развития и обучения их в Д. у. В начале 19 в. появились теоретич. работы, доказывавшие возможность и необходимость дошкольного воспитания аномальных детей. В конце 19 в. в ряде стран (Германия, Австрия, Франция, США) были сделаны попытки практически осуществить эту идею, были открыты первые детские сады для глухонемых. В 1900 в России Н. А. Рау был организован первый детский сад для глухонемых детей 3—8 лет. По его примеру в 1902 был создан детский сад М. Д. Богдановым-Березовским. В 1904 укр. сурдопедагог Н. К. Патканова организовала дошкольную группу для глухонемых. В 1909 при Александровском училище для глухонемых было оборудовано спец. отделение для глухонемых дошкольного возраста. В 1915 в России насчитывалось 7 детских садов для глухих детей. Дошкольное воспитание детей с другими видами аномалий не развивалось.

В СССР созданы Д. у. для детей с разными видами нарушений физич. и психич. развития. Организация Д. у. зависит от местных условий, количества аномальных детей, наличия других спец. учреждений для данного контингента детей. В систему Д. у. для аномальных детей входят ясли для глухонемых и слабослышащих детей, дома ребёнка для детей от 1 года до 3—4 лет с глубокими поражениями центральной нервной системы, дошкольные детские дома для детей-сирот с аномальным развитием, детские сады для глухих, слепых и глубоко умственно отсталых детей, а также дошкольные группы при спец. школах.

Комплектование Д. у. для аномальных детей при органах нар. образования производится комиссиями, состоящими из представителей органов нар. образования, логопеда, педиатра, психиатра, педагога и руководителей соответствующих Д. у. В трудных случаях для установления диагноза и для решения вопроса о направлении ребёнка в соответствующее Д. у. проводится подробное изучение ребёнка педагогами, врачами, психологами, научными работниками и после совместного обсуждения выносится заключение. Эта работа проводится медико-пед. консультациями при научных учреждениях (напр., при н.-и. ин-те дефектологии АПН), научно-методич. центрами при психо-неврологич. диспансерах. Группы в Д. у. комплектуются с учётом возраста, развития детей, не более 10—12 человек в каждой группе. В Д. у. для аномальных детей работают специалисты, имеющие *дефектологическое образование*. На каждую группу имеется 1 педагог и 2 сменных воспитателя, а в стационарных Д. у. с ночным режимом, кроме того, ночные воспитательницы и няни.

Работа Д. у. для аномальных детей строится в соответствии с программой массового детского сада по основным видам деятельности (игра, ручной труд, лепка, конструирование, рисование, аппликации, ритмика движений, музыкальные занятия, развитие речи и мышления и др.), но с учётом своеобразия развития аномальных детей. Для детей с недостатками слуха организованы спец. занятия по овладению языком, по произношению, по развитию остаточного слуха. Для детей с недостатками речи организована дополнительная логопедич. работа. В дет. учреждениях для слепых особенное внимание уделяется развитию представлений, обогащению значения слов конкретным содержанием, развитию пространственной ориентировки, изучению (с помощью сохранных анализаторов) окружающих предметов и их названий; особое значение имеет для них занятие лепкой, рельефное рисование, гимнастика и др. занятия, компенсирующие основной и вторичные дефекты. Занятия, а также вся жизнь аномальных детей в Д. у. организованы так, чтобы овладение навыками культурного поведения и труда было тесно связано с овладением речью. На основе деятельности в процессе непосредственного, хотя и специально организованного общения, а также в процессе спец. обучения компенсируются аномалии речи и мышления и др. особенности развития.

В Д. у. для аномальных детей имеются спец. программы для младших, средних и старших групп. Применяются спец. методы обучения и воспитания и методы, практикуемые в массовых Д. у. Создаются особые наглядные пособия (таблицы, подвижные картины, макеты, рисунки, технич. приспособления, дидактич. игры и пр.), обеспечивающие работу по спец. программам с применением спец. методики и аппаратуры. Методы развития слухового восприятия, постановки голоса, дыхания, коррекции звуков (т. н. техника речи), методы формирования представлений и элементарных понятий, практич. обучение грамматич. строю языка и т. п. отражены в спец. методич. руководствах, предназначенных для педагогов и воспитателей Д. у. для аномальных детей.

Своевременное и правильно организованное воспитание аномальных детей в Д. у. даёт возможность подготовить детей (не имеющих поражения центральной нервной системы) к обучению в массовой школе или к занятиям в спец. школе. Чем раньше начато обучение аномального ребёнка в дет. учреждениях, тем успешнее будет идти общее развитие ребёнка и подготовка его к практич. и трудовой жизни. *Н. Г. Морозова.* Москва.

ДОШКО́ЛЬНЫЙ ВО́ЗРАСТ — обычно определяется как период детства от 3 до 7 лет. Ряд физиологов, психологов и педагогов стоит на той точке зрения, что к Д. в. следует отнести также детей 2—3 лет. Дискутируется также вопрос о психофизиологич. особенностях шестилетних детей и о возможности присоединения седьмого года жизни к младшему школьному возрасту. Иногда термин «Д. в.» используется в более широком смысле — как период детства от рождения до поступления в школу. Ниже будет идти речь об особенностях детей 3—7 лет.

На протяжении Д. в. интенсивно протекают процессы созревания детского организма. Темпы роста у детей 3—5 лет несколько замедляются по сравнению с предыдущим возрастным периодом, но после 5 лет снова повышаются. В среднем годичная прибавка в росте составляет 6 *см*. Увеличение веса происходит менее интенсивно, чем увеличение роста, в связи с чем тело дошкольника становится постепенно более узким и длинным, чем у ребёнка *раннего детского возраста*. Процессы роста и изменение пропорций тела в Д. в. находятся в известной зависимости от возрастных изменений желёз *внутренней секреции*, в частности от ослабления функции зобной железы и активизации щитовидной железы (усиливающей обмен веществ и процесс дифференциации тканей), а также гипофиза (один из гормонов к-рого стимулирует рост, особенно конечностей).

Одновременно с общим ростом и увеличением массы тела идут процессы анатомич. формирования и функционального развития всех основных тканей и органов ребёнка. Происходит интенсивное окостенение скелета, возрастает масса мышц, развиваются органы дыхания и кровообращения. На протяжении Д. в. увеличивается масса мозга (в среднем — от 1110 *г* до 1350 *г*), совершенствуется его тонкая микроскопич. структура, развивается высшая нервная деятельность ребёнка. Возрастает быстрота образования *условных рефлексов* и точность вырабатываемых *дифференцировок*. Усиливается влияние коры на подкорковые центры. Создаются необходимые анатомо-физиологич. основы для развития *второй сигнальной системы*, повышения её роли в регуляции поведения ребёнка.

В результате процесса роста и созревания в Д. в. нарастает энергетич. мощность детского организма и повышается его работоспособность. Т. о. создаются необходимые анатомо-физиологич. предпосылки для осуществления новых видов деятельности, для усвоения более сложных знаний и умений, а тем самым и для перехода ребёнка на новую, более высокую ступень психич. развития. Новые формы активности (творческая игра, рисование, простейшие трудовые операции и т. д.), а также новые виды психич. процессов (зачатки логич. мышления, смысловая память, произвольное внимание и т. д.), появление к-рых специфично для Д. в., возникают не спонтанно, а под определяющим влиянием социальных условий жизни и воспитания. Они складываются путём усвоения детьми от окружающих взрослых определённых способов практич. и познавательной деятельности, определённых норм и традиций взаимоотношений между людьми.

Накопленный на предшествующих возрастных ступенях опыт и достигнутый уровень психич. развития дают возможность дошкольнику принять участие в более сложных видах деятельности и позволяют взрослым предъявлять к нему более серьёзные требования, чем к ребёнку раннего возраста. Происходит переход от деятельности, производимой совместно со взрослыми и при их непосредственной помощи, к деятельности, осуществляемой ребёнком самостоятельно по указанию взрослых и под их руководством. Вместе с тем появляются первые элементарные обязанности. Дошкольник постепенно начинает выполнять посильные трудовые поручения, заниматься самообслуживанием, подчиняться определённым правилам поведения в коллективе. Его действия приобретают более осмысленный характер, чем у ребёнка раннего возраста. Они производятся с учётом ранее приобретённых знаний об окружающем и направлены на цели, не только непосредственно воспринимаемые, но и представляемые, воображаемые.

В познании окружающей действительности и в поведении ребёнка Д. в. значительно возрастает роль слова. Дошкольник постепенно приучается выполнять довольно сложные действия по словесной инструкции. Вместе с тем он начинает усваивать новые знания не только путём непосредственного восприятия окружающего, но и с помощью словесных описаний и объяснений. Вторая сигнальная система развивается у него в тесном взаимодействии с первой. Для того чтобы объяснения, обращённые к ребёнку, были им поняты, произносимые взрослым слова должны подкрепляться непосредственным восприятием соответствующих предметов и явлений или же опираться на достаточно чёткие наглядные представления, образованные в результате прежних наблюдений.

Важнейшее значение в психич. развитии дошкольника имеет *игра*. Она даёт возможность ребёнку в живой, увлекательной форме познакомиться с широким кругом явлений окружающей действительности и активно воспроизвести их в своих действиях. Основное место в игровой деятельности ребёнка-дошкольника начинает занимать ролевая (сюжетная) игра, в к-рой ребёнок воспроизводит то, что видит вокруг себя в жизни и деятельности взрослых. Отображая в играх жизнь окружающих людей, их поступки и трудовую деятельность, дети получают возможность более глубоко понять и прочувствовать окружающее. Правильное понимание изображаемых событий и правильное выполнение соответствующих действий получают в игре постоянное, систематич. подкрепление благодаря одобрению других участников игры или целого детского коллектива, достижению соответствующего игрового результата, положительной оценке воспитателя. Содержание ролевых игр имеет важное воспитательное значение, поэтому следует тщательно наблюдать за тем, во что дети играют. Руководя детскими играми, обогащая их содержание, организуя играющих детей, воспитатель расширяет опыт ребёнка, формирует его психику. Способствуя познанию окружающего, разви-

вал детское воображение, игра является вместе с тем своеобразной школой детской воли. Чем богаче содержание детских игр, чем сложнее их замысел, чем больше детей в них участвует, тем больше ребёнок принуждён действовать не под влиянием мимолётных желаний, а руководствуясь общей целью и правилами игры. В игре развиваются ум и чувства ребёнка.

Однако какую бы важную роль ни выполняла игра в жизни дошкольника, она не является его единственной деятельностью. Само содержание игры обогащается опытом, приобретаемым ребёнком в быту, при выполнении трудовых заданий, а также в процессе элементарных уч. занятий (устный счёт, рисование, лепка и т. п.). Под влиянием обучения у детей дошкольного возраста постепенно складываются познавательные интересы, расширяются знания об окружающем, развивается устная разговорная речь, формируются простейшие счётные операции, навыки изобразительной деятельности и т. д. Занятия, проводимые в детских садах, оказывают влияние на развитие наблюдательности, смыслового запоминания, простейших форм логически правильного мышления. Вместе с тем они приучают ребёнка к определённой дисциплине, вырабатывают умение действовать и сосредоточивать своё внимание в соответствии с требованиями воспитания, формируя, т. о., волевые качества дошкольника.

Существенную роль в развитии психики дошкольника играет доступный для его физич. возможностей труд, посильное участие в трудовой жизни семьи, а также в трудовой деятельности коллектива детского сада.

Под влиянием родителей и воспитателей у дошкольника начинает складываться известная система представлений о простейших явлениях природы и общественной жизни, образуются первые зачатки будущего мировоззрения, происходит овладение элементарными логич. формами, возникают простейшие виды рассуждающего (дискурсивного) мышления. Для мыслительной деятельности дошкольников характерно пробуждение познавательных интересов, обилие вопросов, в к-рых обнаруживается стремление к познанию окружающих явлений, в особенности тогда, когда дети сталкиваются с чем-либо незнакомым, что вызывает удивление или противоречит прежним представлениям. Вместе с развитием познавательных процессов происходят изменения и в эмоциональной сфере ребёнка, появляются простейшие виды нравственных, эстетич. и интеллектуальных переживаний. Интенсивно развивается в дошкольном возрасте воля. Вырабатывается умение подчинять свои действия определённым инструкциям, а также собственным замыслам и планам. Развитие воли тесно связано с формированием личности ребёнка-дошкольника, с появлением у него новых потребностей и интересов, с выработкой у него определённых черт характера. В Д. в. происходит интенсивное усвоение ребёнком нравственных норм и идеалов окружающих его людей. Дети начинают руководствоваться в своих действиях не только личными желаниями, но и интересами взрослых, требованиями коллектива, сверстников. Появляется стремление к более серьёзной, общественно значимой деятельности. Таким образом, создаётся психологич. готовность к переходу от игры к учению, от дошкольного к *младшему школьному возрасту*.

Лит.: Аркин Е. А., Дошкольный возраст, 5 изд., М., 1948; Аримов И. А., Особенности детского возраста, М., 1953; Вопросы детской психологии, ч. 1, «Изв. АПН РСФСР», в. 17, М.— Л., 1948; Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. Сб. статей, под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца, М.— Л., 1948; Люблинская А. А., Очерки психического развития ребёнка. (Ранний и дошкольный возраст), М., 1959; Эльконин Д. Б., Детская психология. (Развитие ребенка от рождения до семи лет), М., 1960.

А. В. Запорожец. Москва.

ДРАМАТИ́ЧЕСКИЙ КРУЖО́К в ш к о л е. Занятия в Д. к. расширяют кругозор детей, повышают их общий культурный уровень, формируют художественный вкус. Д. к. создаются по возрастному принципу: соединять в одном кружке уч-ся младших и старших классов нецелесообразно, т. к. у них слишком различны уровень знаний и круг интересов. В кружке может быть 10—20 человек. При приёме в Д. к. нужен внимательный индивидуальный подход к каждому; не надо отбирать особо «одарённых»: в школьном возрасте трудно определить способность к актёрскому иск-ву.

Школьники, пришедшие в Д. к., любят театр и хотят всё о нём знать. Руководитель кружка, не являющийся специалистом в области театрального иск-ва, не всегда может удовлетворить любознательность кружковцев, ответить на все вопросы, возникающие в процессе работы. На помощь ему придут книги (см. литературу к данной статье). Отдельные главы из них могут быть прочитаны и обсуждены на занятиях кружка. Старшим школьникам можно рекомендовать для чтения мемуары и биографии выдающихся актёров, книгу К. С. Станиславского «Моя жизнь в искусстве», А. Горчакова «Режиссёрские уроки К. С. Станиславского» и др. Знакомство с этими произведениями не только расширит круг чтения старших школьников, но и поможет им понять природу сценич. иск-ва. Очень полезны коллективные просмотры театральных спектаклей и последующее обсуждение их на занятиях кружка. Ребята должны активно участвовать в подборе лит. материала для работы кружка. Пусть они побольше почитают и обсудят пьес, прежде чем выберут одну из них для постановки. В процессе подготовки спектакля следует всемерно активизировать инициативу самих кружковцев. Всё, что только в их силах, уч-ся должны делать сами (декорации, костюмы, освещение, реквизит, музыкальное сопровождение и т. д.). Надо стремиться к тому, чтобы ребята почувствовали ответственность за общее дело и поняли, что от их усилий и труда в процессе подготовки зависит результат — спектакль.

Содержание работы в кружке определяется репертуаром. При выборе репертуара необходимо руководствоваться следующим: он должен представлять определённую ценность в воспитательном отношении как по своему идейному содержанию, так и по художественным достоинствам, соответствовать возрасту и возможностям исполнителей. В своей основе работа драмкружка строится на современном репертуаре, близком школьникам и волнующем их. Большое воспитательное и образовательное значение имеет работа и над классич. произведениями. Возможны инсценировки небольших рассказов и повестей, отдельных эпизодов из романов, отрывки из пьес. Постановка силами уч-ся сложных пьес является, как правило, непосильной задачей и иной раз ведёт к искажению произведения. Школьники пионерского возраста любят играть пьесы-сказки, дающие широкий простор фантазии, выдумке, изобретательности. Тематика репертуара определяется возрастом кружковцев. Занятия в кружках младшего и среднего возраста лучше всего начинать с т. н. малых форм, сосредоточив работу на подготовке концертных выступлений. Спектакль-концерт может быть посвящён, напр., таким темам, как «Дружба», «Пионеры-патриоты», «Миру—мир», а также творчеству к.-л. писателя: вечер басен Крылова или инсценированных рассказов Чехова и т. п. В программу концерта могут войти отрывки из пьес, одноактные пьесы или инсценировки, а также художественное чтение, музыкальные и танцевальные выступления. Небольших одноактных пьес для младшего и среднего возраста мало, поэтому можно инсценировать любимые детьми рассказы и повести. Для инсценировки лучше

брать произведения, написанные преимущественно в форме диалога, а не описаний. Очень удобны для инсценирования многие стихотворения и басни, нар. сказки и рассказы. Но т. к. в баснях и стихах нельзя менять или переставлять текст, не нарушая размера, ритма, рифмы, часто приходится вводить в инсценировку чтеца «от автора» (в нек-рых баснях или сказках чтец может выступать в образе животного или птицы; в сценах из «Сказки о царе Салтане» Пушкина это может быть старая няня, рассказывающая сказку, или гусляр и т. д.). Следует внимательно и бережно относиться к авторскому тексту и делать необходимые сокращения, не нарушая смысла произведения и его композицию. Когда в результате работы над «малыми формами» кружковцы приобретут известный опыт, а сам руководитель узнает возможности каждого, можно приступить к постановке большой пьесы.

Методика работы над большой пьесой принципиально не отличается от работы над одноактной пьесой, маленькими сценками или инсценировками.

Выбрав пьесу, надо вместе с кружковцами обсудить, как правильней распределить роли. При распределении ролей нужно всегда иметь в виду ансамбль, учитывать не только исполнительские возможности каждого, но и то, как он будет выглядеть в этой роли в соотношении с другими исполнителями. На основные роли можно назначить двух исполнителей, к-рые будут играть поочерёдно. Когда роли распределены, ребята должны переписать их, оставляя свободные поля для записи указаний руководителя в процессе работы. Пока роли переписываются, руководитель проводит на занятиях кружка беседы о будущем спектакле. Выявляется тема пьесы и её идея, обсуждаются характеры действующих лиц, их взаимоотношения, их отношение к происходящим в пьесе событиям. Если сюжет пьесы взят из жизни другой страны или эпохи, надо ознакомить ребят с особенностями и бытом этой страны или эпохи. Можно обратиться за помощью к преподавателям лит-ры и истории, к дополнительной лит-ре, посетить музей, картинную галерею и т. д. Если сюжет пьесы взят из современной действительности, следует возможно шире ознакомить детей с той средой, конкретной обстановкой, в к-рой протекает действие пьесы. Напр., если персонажи пьесы живут в колхозе, а пьесу играют городские дети, можно посетить ближайший колхоз, познакомиться с сельскими ребятами, их жизнью, а в будущем показать им свой спектакль. Если в пьесе рассказывается о людях разных профессий, полезно провести встречу ребят с мастерами этих профессий и т. д. Когда в результате такой предварительной работы накоплен нек-рый материал, можно приступить к репетициям.

Первый период репетиций — т. н. застольный — чтение пьесы за столом. Цель его — помочь участникам кружка осмыслить текст ролей, содержание каждой сцены, поведение действующих лиц. Только тогда станет понятным, почему, с какой целью и с каким отношением говорится текст. Текст станет выразительным, если мысль будет предшествовать слову. Не надо специально заучивать наизусть текст роли, он запомнится постепенно в процессе «застольной» работы и запомнится правильно, т. к. будет ясна мысль, заложенная в каждой фразе. Надо следить (в этом периоде работы особенно), чтобы ребята не старались запомнить «на слух» удачно прозвучавшую интонацию и повторять её на следующих репетициях. Такой механич. интонационный повтор приведёт к мёртвой, штампованной речи, исчезнет живая жизнь слова, оно перестанет выражать мысль, речь потеряет непосредственность, целенаправленность. Во время «застольных» репетиций ребята должны привыкнуть общаться друг с другом, а не читать текст, глядя мимо или уткнувшись в текст своей роли; надо искать верное отношение своего персонажа к словам и поведению партнёров, к событиям пьесы. Определяя содержание отдельных эпизодов пьесы, можно озаглавить их соответственно выраженному в них действию, напр.: «ссора», «ожидание», «примирение», «выспрашивание» и т. д. Во время «застольной» работы надо определить словесное действие, исходя из поведения действующих лиц в условиях пьесы. «Застольный» период работы не следует слишком затягивать.

Приступая к репетициям «на площадке», надо предварительно продумать планировку каждого действия. На сцене должно быть только то, что необходимо по ходу действия. Пока декорация не готова, можно по планировке выгородить примерное оформление при помощи стульев, столов, ящиков и т. п. Цель первых репетиций «в выгородке» — перенести на сценич. площадку то, что уже отработано за столом, найти воплощение сценич. действия уже не только в тексте пьесы, но и в мизансценах (в расположении и передвижении действующих лиц на сценич. площадке). При построении мизансцен надо следить, чтобы действующие лица не загораживали друг друга, чтобы тот, на кого сейчас должно быть обращено особое внимание зрителя, был хорошо виден и слышен. В начале работы на площадке не следует «навязывать» ребятам мизансцены. Лучше исходить из непосредственного поведения самого исполнителя, если ему ясны все условия действия. В таком случае он действует органичней, естественней и надо лишь поправлять его сообразно с построением всей сцены. Лучше вести репетиции по отдельным сценам и при этом следить, чтобы любое действие на площадке вытекало из логики поведения действующего лица в предлагаемых в пьесе обстоятельствах. Мотивировка, цель, оценка предлагаемых обстоятельств определяют характер внешнего, физич. действия, также как они определяют характер речи. Сценич. действие убедительно, когда исполнитель действует логично, целенаправленно, конкретно, а не «вообще».

Когда ребята освоили мизансцены и обрели известную свободу поведения на площадке, проводятся «прогоны» целых актов и всей пьесы без остановок. На этих прогонах будет видно, какие сцены надо доработать. После прогона надо обсудить с ребятами все возникшие замечания и соображения. Прогоны лучше проводить в декорациях и костюмах, чтобы их также можно было проверять. После 2—3 прогонов надо провести репетицию по перестановке декораций, перемене света, хода занавеса. Такие «монтировочные» репетиции нужны для того, чтобы кружковцы привыкли всё делать вовремя и организованно.

Когда технич. сторона спектакля проверена, надо провести 1—2 генеральные репетиции. Они должны идти, как спектакль, только без зрителя (полное оформление, реквизит, свет, занавес, костюмы, грим). Это последняя проверка спектакля во всех его компонентах.

День спектакля должен быть для ребят особым днём. Участникам спектакля надо подготовиться к нему заранее, всё проверить, надеть костюмы, вовремя занять свои места на сцене и открыть занавес. На первом после спектакля занятии кружка руководитель проводит беседу, посвящённую деловому разбору премьеры. При этом оценивать работу ребят следует не столько по их «актёрским способностям», сколько по их отношению к делу. Полезно провести обсуждение спектакля со зрителями — педагогами, учащимися, родителями.

Удачный спектакль можно показать несколько раз (для уч-ся других школ, родителей, рабочих и служащих шефствующих предприятий).

Оформление спектакля в условиях школы требует выдумки и изобретательности. Главное — не стремиться делать всё «по-настоящему» и загромождать сцену большим количеством тяжёлых вещей, а отобрать детали, к-рые создадут ясное представление о месте действия, среде, времени. Вообще для работы Д. к. можно сделать 2—3 трёхстворчатые лёгкие ширмы, несколько деревянных кубов, прямоугольников и ступенек. Они послужат основой для многих декораций. Ширмы могут стать стенами любой комнаты. В одной ширме можно сделать окно и вешать на него разные занавески; створка другой ширмы может служить дверью, если к ней приделать дверную ручку. Ширмы лучше затянуть гладкой материей «нейтрального» цвета. На стенках ширмы можно вешать нужные по ходу пьесы детали: картину, портрет, оружие, географич. карту и пр. Ширмы могут изображать и улицу. Можно их расписать под наружные стены домов, повесить номер дома или вывеску, фонарь или афишу и т. д. Мебель подбирается из имеющейся в школе. Напр., диван можно сделать из 3—4 стульев, связав их ножки, положив на сиденья подушки и набросив на них покрывало. Ветви деревьев, свешивающиеся из-за кулис на сцену, создадут иллюзию леса или сада, а кусочки ваты на ветках деревьев и «сугроб» из гимнастических матов, покрытых белой материей,— иллюзию зимнего пейзажа. Атмосфера сценич. действия может быть создана также при помощи освещения и музыки. В оформлении спектакля (декоративном, шумовом, музыкальном, осветительном, костюмерном и бутафорском) должны принять участие и школьники, занимающиеся в других кружках, а также в школьных мастерских.

Грим на детских лицах следует применять осторожно. Когда дети играют детей, их совсем не следует гримировать. Пьесы и инсценировки для уч-ся можно найти в сборниках: «Пионерский театр» (за 1950—59), «Твой день рождения» (1962), «Веселый театр» (1960), «Открываем занавес» (1962), «Мы — актеры» (1961), в журнале «Вожатый» и т. д.

Лит.: Станиславский К. С., Моя жизнь в искусстве, М., 1962; Горчаков Н., Режиссерские уроки К. С. Станиславского, 3 изд., М., 1952; Андреева Т., Роль театрального кружка в воспитании советского школьника, М., 1950; Эстетическое воспитание в советской школе. Драматические кружки и театр для детей, под ред. В. Н. Шацкой, М., 1954; Каверин Ф., На школьной сцене, «Вожатый», 1954, № 9, 12, 1955, № 9; Драматический кружок школьников. [Сб. статей], сост. В. Ширяева, М., 1955; Рубина Ю. И., Драматический кружок в школе (5—7 кл.), М., 1956; её же, О развитии художественных способностей школьников на занятиях драматического кружка, «Известия АПН РСФСР», 1959, в. 100; Осипова Т. К., Совместная работа школы и театра по эстетическому воспитанию учащихся, «Советская педагогика», 1957, № 10; Розанова А., Пионерский театр им. Аркадия Гайдара, М., 1958; Ширяева В., Школьный спектакль, М., 1959; Программы кружков внешкольных учреждений и школ, М., 1960; Сац Н., Дети приходят в театр. Страницы воспоминаний, М., 1961; Кнебель М. О., О действенном анализе пьесы и роли. Помощь коллективам театральной самодеятельности, 2 изд., М., 1961; Как поставить спектакль, М., 1962. *Н. С. Сухоцкая.* Москва.

ДРЕ́ВНИЙ ВОСТО́К (просвещение). Под термином «Д. В.» понимают древнейшие рабовладельческие гос-ва на территории С.-В. Африки, Передней, Юж. и Вост. Азии (3-е тыс.—сер. 1-го тыс. до н. э.). Самые крупные рабовладельческие деспотии Д. В. сложились в бассейнах больших рек, где плодородная наносная почва создавала благоприятные условия для земледелия: Египет — на берегах Нила, Вавилония и Ассирия — в долине Тигра и Евфрата, Индия — в бассейне Инда и Ганга, Китай — на реках Янцзы и Хуанхэ. Созданная первыми рабовладельческими гос-вами цивилизация оказала в дальнейшем большое влияние на всё культурное развитие человечества.

Основными функциями древневосточных деспотий, защищавших интересы класса рабовладельцев, были взимание налогов с населения, создание постоянного войска для захвата и ограбления соседних стран и организация общественных работ в широких масштабах — сооружение ирригационной системы, строительство храмов, пирамид и т. п. Осуществление этих задач было возложено на бюрократич. аппарат, в руках к-рого находились все нити гос. управления. Во всех этих гос-вах — Вавилоне и Ассирии, Древнем Египте, Индии и Китае — существовала своя система письма, и в спец. школах готовили будущих чиновников-писцов, а также жрецов.

Двуречье. Древнейшим населением Двуречья были племена шумеров. В 3-м тыс. до н. э. здесь сложились рабовладельческие города-государства (Шуруппак, Ур, Лагаш, Урук и др.). Власть в таком гос-ве находилась в руках правителя «энси», к-рый управлял при помощи бюрократич. аппарата. В сер. 3-го тыс. до н. э. во многих городах были организованы школы для обучения писцов всех рангов от высших придворных до самых незначительных чиновников. Обучение в них было «профессиональным» — будущих писцов обучали счёту и письму. Шумерская письменность— клинопись —произошла из рисуночного письма иероглифов. Их выдавливали четырёхгранной палочкой на мягкой глиняной табличке. Постепенно иероглифы потеряли вид рисунка и превратились в сложные знаки, состоящие из клинообразных чёрточек. В клинописи несколько сот знаков трёх родов: идеограммы (обозначают целые слова), фонетические (слоги), детерминативы (определители слов).

Программа обучения делилась на две части. Первая— запоминание знаков и упражнение в их написании. Были составлены таблицы по группам слов: списки названий — деревьев и кустов; животных, насекомых, птиц; стран и городов; камней и минералов. Ученики заучивали начертание слов, затем писали их. Вторая часть программы включала упражнения лит. характера— списывали и заучивали поэтические и религиозные тексты, мифы и сказки, гимны царям и богам, пословицы и поучения морально-этич. характера. Много внимания уделяли обучению математике. В спец. школах для жриц девочек обучали письму, чтению, танцам и музыке.

Во главе школы стоял учитель —«отец школы», его помощники назывались «большими братьями», ученики — «сыновьями школы». За опоздание, за плохо выученный урок, за некрасивый почерк, за болтовню на уроках наказывали ударами плётки. Обучение длилось много лет — от раннего детства до юности, содержание учеников стоило дорого, поэтому в школах обучались только дети знатных чиновников и богатых рабовладельцев. Школа имела ярко выраженный классовый характер.

Впоследствии, с конца 3-го тыс. до н. э., при образовании Аккадского, а затем Вавилонского гос-в в них тоже были организованы школы при храмах и дворцах. Были школы для жрецов и судей, где, кроме общих предметов, преподавали право, обучали астрономии, астрологии, гаданию на печени животных. Применялись «наглядные пособия», напр. модель печени овцы. С конца 3-го тыс. до н. э. во время Аккадского царства шумерский язык начинает постепенно вытесняться аккадским. Этот процесс завершается в Вавилонском царстве при I вавилонской династии в 19—16 вв. до н. э.; шумерский язык остаётся только в обрядовых религиозных текстах, аккадский язык (семитический) становится господствующим; шумерская клинопись была приспособлена для аккадского языка. Были составлены пособия для изучения уже мёртвого шумерского языка: таблички со списками редких знаков, шумерских слов и грамматич. форм. Имелись также таблички шумерских гимнов и заклинаний с подстрочным переводом на аккадский язык.

Такие же школы были и в Ассирии. Царь Ашшурбанипал [669 — ок. 633 до н. э.] обучался в придворной жреческой школе. Он известен не только своими многочисленными войнами, но и созданием знаменитой библиотеки в Ниневии, где были собраны десятки тысяч «глиняных книг» историч., религиозного, магич. и научного содержания. Десятки тысяч клинописных табличек из библиотеки Ашшурбанипала были найдены археологами, и в настоящее время эти «глиняные книги» хранятся почти во всех крупнейших музеях мира.

Найденные археологами многочисленные школьные «тетради»-таблички с пометками учителя позволяют судить об уровне науки. В математике была шестидесятичная система (каждые шестьдесят единиц одного разряда составляют одну единицу высшего). Эта система сохранилась у нас в измерении времени— час равен 60 минутам, минута — 60 секундам, секунда— 60 терциям. Следы шестидесятичной системы остались и в делении круга на 360° — число, кратное 60. Были известны теорема, названная впоследствии Пифагоровой, и другие теоремы, основы алгебры; умели вычислять проценты. Значительного развития достигли астрономия и медицина, однако они в большой мере были связаны с магией и астрологией. О том, как выглядела школа в Месопотамии, мы можем судить по раскопкам дворца в Мари, где было открыто школьное помещение. В нём находились длинные глиняные скамьи для уч-ся, рядом с ними небольшие ванночки, в к-рых ученики смачивали комочки глины, чтобы сделать из них круглые таблички-«тетради».

Египет. В начале 3-го тыс. до н. э. в Египте сложилась рабовладельческая деспотия. К этому времени относится возникновение письменности. Уже в период Древнего царства существовал развитый бюрократич. аппарат, состоящий из чиновников различных рангов. Тогда же при дворце фараона были созданы школы, в к-рых обучали будущих писцов. Затем появились школы при храмах, а в Новом царстве — при крупных гос. учреждениях. В школах обучали мальчиков от 5 до 16 лет; начиная с 12 лет, ученики уже работали в канцеляриях, выполняли работу писцов. Занятия продолжались с раннего утра до позднего вечера. Обед приносили из дому, обычно он состоял из 3 хлебцев и 2 кружек пива. В школе царила суровая дисциплина, были в ходу телесные наказания. До нас дошли школьные поговорки: «уши мальчика на его спине», «у юноши есть спина, он слушает, когда его бьют».

Основными предметами, необходимыми для будущих чиновников, были чтение, письмо и счёт. Египетские иероглифы (их около 700) делятся на группы: однобуквенные (алфавитные), 2- и 3-буквенные, детерминативы. Гласных звуков египтяне не писали. На папирусах писали скорописью — иератикой, а в 8 в. до н. э. появилась сокращённая скоропись — демотика.

Чтобы овладеть грамотой, нужно было долго учиться, поэтому в древнеегипетских папирусах очень часто встречаются поучения такого рода: «обрати своё сердце к книгам», «полюби книги больше, чем родную мать», «люби писания и ненавидь танцы», «пиши целый день пальцами твоими и читай ночью».

Обучение грамоте состояло из заучивания иероглифов, устного чтения текста (обычно читали хором нараспев) и письменных упражнений. Писали тонкой тростниковой палочкой чёрной краской; красной начинали новый абзац (отсюда пошло выражение «красная строка») и ставили красные точки, отделяя строчки в поэтич. произведениях. Сначала писали на черепках глиняных сосудов и обломках известняка. Когда ученик овладевал письмом, ему разрешали писать в «тетради» — длинном узком (16 *см*) свитке папируса. Нередко употребляли использованный папирус, с к-рого смывали уже ненужный текст. В начале упражнения ученик ставил дату и приступал к списыванию текста. Судя по датам в «тетрадях», норма переписки в день была 3 страницы. Тексты для переписки подбирались с таким расчётом, чтобы содержание способствовало воспитанию чиновника. Большей частью это были наставления, насквозь пронизанные бюрократич. моралью: «сгибай спину перед твоим начальником», «не сиди, если стоит тот, кто старше тебя или выше тебя по должности», всячески восхваляется положение писца и перечисляются преимущества этой работы по сравнению с положением ремесленников и земледельцев. Кроме того, переписывали религиозные тексты, сказки, гимны и т. п. Для упражнения в стилистике ученики копировали письма различного содержания.

Большое внимание уделялось счёту. До нас дошли школьные «тетради» с решением задач. Задачи имели узкопрактич. характер, уч-ся обучали вычислять объёмы закрома и амбара, площадь участка поля, определять необходимое количество рабочей силы для различных работ, количество продовольствия для рабочих отрядов и т. п. Ученики знали 2 действия арифметики (умножение и деление производили путём последовательного сложения и вычитания), вычисляли площадь и объём различных геометрич. фигур; они умели даже вычислять площадь круга и знали число π, к-рое у них равнялось 3,16 (они делали ошибку всего в 0,02, т. к. число π=3,14). Дроби употребляли только с единицей в числителе (кроме $^3/_4$ и $^2/_3$), умели решать уравнения с одним неизвестным, неизвестное называли словом «куча». В «тетрадях» записывали ход решения задачи и ответ, нередко после ответа стоит фраза: «ты нашёл хорошо». Сохранилось несколько т. н. математических папирусов, один из них хранится в Москве в Гос. музее изобразительных искусств им. А. С. Пушкина.

Кроме наук, в школе обучали гимнастич. упражнениям и плаванию, большое внимание уделялось воспитанию хороших манер.

Существовали школы при храмах, где, помимо общих предметов, давали религиозное образование, а кроме того, обучали астрономии и медицине.

Медицина достигла сравнительно высокого уровня, несмотря на то, что магия играла в ней большую роль. Благодаря обычаю бальзамировать умерших, для чего необходимо было вскрывать трупы, египетские жрецы хорошо знали внутренние органы человека — сердце, желудок, печень, селезёнку, мозг. Они знали кровообращение, считали пульс, наблюдали «жар крови» при заболевании. Сохранились мед. папирусы с диагнозами болезней и прогнозами результатов лечения, там же имеются рецепты для взрослых, детей и младенцев.

Дети высшей египетской знати обучались в военных школах, откуда выпускали начальников войск. Наиболее привилегированной была школа колесничих, куда даже дети из богатых семей попадали по протекции. Вообще школа носила очень ярко выраженный классовый характер; сохранилось высказывание одного из придворных: «сделал я по приказу фараона и учредил я школы со всеми их учениками из сыновей людей (т. е. знатных), но не из сыновей бедняков».

Индия. В 3-м тыс. до н. э. в долине Инда возникли рабовладельческие гос-ва. Археологич. памятники около поселений в районе Хараппы и Мохенджо-Даро свидетельствуют о высокой культуре этих городов. Там были найдены также надписи, но они ещё не расшифрованы. К сер. 2-го тыс. до н. э. эти города приходят в упадок, и новые рабовладельческие общества образуются в долинах рек Ганга и Джамны. Основными источниками для изучения этого периода (сер. 2-го тыс.—сер. 1-го тыс. до н. э.) являются Веды, древнейший памятник религиозной лит-ры. Веды были записаны т. н. ведийским санскритом значительно позже их возникновения. В Ведах, а также в Упанишадах

(религиозно-философских произведениях) сохранились сведения о школах для двух высших сословий («варны»): брахманов и кшатриев.

Во главе школы стоял учитель, несколько учеников жило у него до окончания учения (от 6—12 лет до 22—24 лет). Приём в школу обставлялся с большой торжественностью, его называли «вторым рождением». Учитель говорил, что он принимает ученика, затем ученику сообщали о его дополнительных обязанностях: рано утром собирать подаяние, затем собирать топливо, поддерживать огонь в очаге, совершать религиозный обряд возлияния водой, вести хозяйство. Ученику выдавали одежду особой формы и различного рода пояса, в зависимости от того, был ученик брахманом или кшатрием. Установленной платы за обучение не было, родители ученика дарили подарки учителю. Часть дня была посвящена занятиям. Они состояли прежде всего в заучивании стихов, гимнов и других религиозных текстов. Учитель произносил несколько фраз, ученики повторяли их, пока не запоминали. Т. о. учили наизусть целые тексты. При этом строго следили за точностью передачи, не изменяя ни одного слова. Кроме того, в школах обучали философии и красноречию, это было необходимо для уменья вести диспуты на религиозно-философские темы. Брахманы, к-рые обучались в этих школах, становились жрецами. Кшатриев обучали ещё военному делу, так как варна кшатриев занимала высшие военные должности. Вайшие (3-я варна) тоже имели право обучаться в этих школах, но практически такие случаи неизвестны. Из ведической лит-ры известны предметы, к-рым обучали юношей: грамматика и лит-ра, математика, история, медицина, этика, танцы и музыка. Кроме жрецов и военных, из этих школ выходили также сборщики налогов и дани, казначеи и другие чиновники.

Китай. Во 2-м тыс. до н. э. появляются первые рабовладельческие гос-ва в долине р. Хуанхэ. От этого времени до нас дошли письменные памятники — надписи на костях и панцирях черепах (14 в. до н. э.). На рубеже 2-го и 1-го тыс. до н. э. появляются летописи на бамбуковых и деревянных планках, на шелку начали писать в 3 в. до н. э., а бумага появилась в 105 н. э. Т. о., письменность, а вместе с нею писцы и обучение грамоте в Китае появляются во 2-м тыс. до н. э.

В 3-м и 2-м тыс. до н. э. существовали общинные школы, в к-рых бесплатно обучали юношей стрельбе из лука, песням и обрядам. В сер. 1-го тыс. до н. э. к этим трём предметам прибавились ещё три: управление конём, письмо и счёт. Двум последним не придавали большого значения, писец занимал в обществе незначительное положение и считался ниже военачальника. При дворе были писцы, к-рые назывались «левый» и «правый». Правые записывали «дела», т. е. события, левые — «слова», т. е. речи ораторов. Впоследствии записи «дел» и «слов» были объединены в летописи.

Когда в Китае окончательно сложилась рабовладельческая деспотия, там был создан бюрократич. аппарат, состоявший из многочисленных чиновников. Для их обучения были открыты спец. школы.

В 3 в. до н. э. при царе Цинь Ши-хуанди была проведена унификация всех иероглифов (до этого времени в различных провинциях одни и те же знаки писали по-разному). Это облегчило обучение грамоте (хотя и после реформы число знаков достигало нескольких тысяч). Обучение начинали с 6—7 лет, сыновья богатых обучались дома.

На первой ступени обучения ученики с голоса заучивали фразы, тексты, написание и значение иероглифов. На второй ступени к этому прибавляли обучение стилистике и правилам стихосложения. Тот, кто хотел стать учёным или чиновником, должен был сдавать ряд экзаменов в течение нескольких лет.

Ко времени династии Хань (206 до н. э. — 220 н. э.) в Китае получили развитие многие науки — математика, философия, история, строительное дело, астрономия, медицина, гидротехника. В 28 до н. э. зарегистрировано солнечное затмение.

В 1 в. до н. э. был написан трактат «Математика в девяти главах» с задачами по арифметике, алгебре, геометрии. Сохранились трактаты по медицине, с. х-ву, фармакологии.

Высшее образование заключалось в обучении ораторскому искусству и философии. Ученики должны были усвоить всю «мудрость», накопленную веками и выраженную в песнях, преданиях, обрядах.

Школы, где обучали красноречию и философии, создавались при философах, к-рые брали плату за обучение (Конфуций, например, требовал, чтобы ученики приносили ему связку сушёного мяса). Известны школы таких философов, как Конфуций, Лао-цзы, Мэн-цзы, Мо-цзы и другие. Самая большая школа была у Конфуция; он обучил 3 тыс. чел., но из них только 70 овладели его учением. У Мо-цзы было 300 учеников. В этих школах юношей готовили к политической и дипломатической карьере. Они должны были уметь хорошо говорить, знать все приёмы в споре и одерживать победу над противником в полемике. Для этого юношей обучали философии, красноречию и умению вести диспут.

Конфуций обучал методом вопросов и ответов, всё обучение было устным и все тексты и приёмы запоминались путём многократного повторения. Это первая часть обучения — риторика. Вторая часть — логика — состояла в изменении «названий» и приведении их в соответствие с «делом». Овладение этими предметами было основой ораторского искусства.

Борьба между различными философскими направлениями принимала очень острый характер. Поэтому ораторскому искусству, уменью вести полемику придавали в китайских школах такое большое значение.

Лит.: Страна Хань, Сборник, Л., 1959; Матьем. Э., День египетского мальчика, М., 1954; Ermann A. und Ranke H., Ägypten und ägyptisches Leben, Tübingen, 1923, Kap. 14; Meissner B., Babylonien und Assyrien, t. 2 Hdlb., 1920, Kap. 20; Brunner H., Altägyptische Erziehung, Wiesbaden, 1957.

Р. И. Рубинштейн. Москва.

ДРЕ́ВНИЙ РИМ — см. *Римское воспитание.*

ДРЕ́ВНЯЯ ГРЕ́ЦИЯ — см. *Афинское воспитание, Спартанское воспитание.*

ДРЯНОВ, Марин Степанович (1838—13. III. 1906) — болгарский и русский учёный, публицист, государственный и общественный деятель, педагог; член Петербургской академии наук (с 1898). В 1865 окончил Моск. ун-т, с 1873 — проф. славяноведения Харьковского ун-та. С 1869 возглавил «Болгарское книжевное дружество» (позднее Академия наук), сыгравшее большую роль в укреплении культурных связей между Россией и Болгарией. В 1878—79 возглавлял Отдел нар. просвещения и духовных дел. В своей деятельности использовал опыт рус. школ. В 1878 составил первый «Временный устав народных школ», определивший структуру школьной системы в Болгарии, организацию руководства школами и контроля над ними, содержание уч. программ. Согласно уставу создавалась трёхстепенная система нар. училищ с бесплатным обучением и стипендиями для бедных: обязательные для всех нач. школы с 3-летним курсом обучения, средние (двухклассные) и главные (четырёхклассные). В больших городах предлагалось открывать реальные и классич. гимназии. Д. создал фонд помощи болгарам, получающим образование за границей (гл. обр. в России). Основал в Софии Нар. б-ку, археологич. музей, ряд газет. Д. — один из основоположников совр. болг. лит. языка. Созданной им единой болг. орфографией пользовались в Болгарии в течение 22 лет (1870—92).

Соч.: Съчинения, под ред. В. Н. Златарски, т. 1—3, София, 1909—15.

Лит.: Ляпунов Б. М., Краткий очерк научной деятельности М. С. Дринова, Х., 1905; Златарски В. Н., Марин Дринов, София, 1907; Крачуновъ К., Маринъ Дриновъ (1838—1906). Животъ и дейность, София, 1938; Изследвания в чест на Марин С. Дринов, София, 1960.

«ДРУГ ДЕТЕЙ» (О Д Д) — добровольное общество в помощь школе, учреждениям и организациям по коммунистическому воспитанию детей. В первые годы Сов. власти при местных Советах создавались деткомиссии (Комиссии по охране интересов детей). В 1924 на базе деткомиссий в разных городах возникают местные организации общества «Д. д.». В первый период (до 1930) их деятельность ограничивалась в основном борьбой с беспризорностью. Инициатором создания Всероссийского об-ва «Д. д.» была Н. К. Крупская. 21 мая 1930 было вынесено постановление ЦК ВКП(б) о «Создании массовой пролетарской общественной организации вокруг практических задач коммунистического воспитания», а 23 авг. 1930 — постановление ВЦИК и СНК об объединении местных организаций об-ва «Д. д.» во Всероссийское об-во «Д. д.». В 1931 состоялся 1-й съезд об-ва, наметивший значительное расширение стоящих перед ним задач. 29 окт. 1931 Президиум ВЦИК утвердил устав Всероссийского об-ва «Д. д.», к-рым предусматривалась общественная помощь в борьбе за всеобуч, политехнич. школу, ликвидацию безнадзорности детей, широкое содействие школе не только в материальном отношении, но и в учебно-воспитательной работе, в организации яслей, детсадов, культурно-бытовых учреждений. Об-во должно было проводить широкую культурно-массовую работу среди детей и подростков и пед. пропаганду среди трудящихся, осуществлять общественный контроль над учреждениями, ведущими работу по коммунистич. воспитанию.

Об-во «Д. д.» насчитывало 1800 тыс. членов, имело свои ячейки в жилищных товариществах, на производствах, колхозах, совхозах. С 1925 по 1933 выходил ежемесячный журнал «Друг детей». В 1935 об-во прекратило свою деятельность.

ДРУ́ЖБА — форма общения людей, основанная на общности интересов, взаимном уважении, взаимопонимании и взаимопомощи; предполагает личную симпатию, привязанность и затрагивает наиболее интимные, «задушевные» стороны человеческой жизни; одно из высших нравственных чувств человека, выработанное в процессе многовекового социального общения людей. Образцы настоящей Д. раскрывают роль дружеских связей в развитии людей — К. Маркс и Ф. Энгельс, А. И. Герцен и Н. П. Огарёв и др. Их Д. строилась на единстве целей и задач, единстве идей и действий, чувстве личной симпатии и большой принципиальности. Источником, питающим Д. в социалистич. обществе, являются идеи социалистич. гуманизма и коллективизма. Настоящая Д. отдельных людей не противопоставляется коллективу, а укрепляет его. Коллектив является той средой, где нравственные чувства прилагаются к делу, осуществляются на практике, поэтому в хорошем коллективе широко развиваются высшие нравственные чувства: уважение к людям, правдивость, честность, сочувствие. Истинные дружеские отношения — это искренние чувства взаимной преданности, связь людей на основе глубокого понимания друг друга, отношения, помогающие всесторонне развитию, росту, совершенствованию человека, дающие ему радость и счастье. Д. проявляется во внимательном, заботливом отношении к другу, умении поддержать друга в трудную минуту, помочь исправить его ошибочные поступки, приобрести вместе новые знания, выработать правильные убеждения.

Д. возникает в процессе совместной деятельности (трудовой, учебной, общественной), в результате единства

целей, стремлений, интересов. Если в основе Д. нет творческого стимула, интересного созидательного труда, настоящая Д., как правило, невозможна. В отдыхе и развлечениях люди могут лишь познакомиться, узнать нек-рые стороны друг друга. Но если вся Д. ограничивается только этим, она носит поверхностный и недолговечный характер.

Характер Д. зависит от возрастных особенностей человека, отражает его возрастные изменения. Зачатки дружеских отношений появляются уже в *дошкольном возрасте.* В Д. дошкольников ярко проявляются их эмоциональные особенности — лёгкая возбудимость, динамичность чувств, быстрота перехода от одного душевного состояния к другому. Дружеские связи завязываются легко и непосредственно. В их возникновении существенное значение имеют совместные игры, занятия и т. п. в семье и детском саду. В содержании дружеских отношений основное значение имеют игровые интересы. Наиболее прочные связи устанавливаются обычно тогда, когда дружат дети одинакового возраста.

Д. в *младшем школьном возрасте* также еще эмоционально неустойчива, кратковременна, круг дружеских чувств узок, слабо выражена осознанность и мотивировка Д. Дружеские связи легко возникают и разрушаются. Основой Д. у уч-ся младшего школьного возраста являются общие уч. интересы, совместные игры и развлечения, помощь друг другу в различных бытовых делах и т. п. В этом возрасте дружат обычно дети одного и того же пола. Как правило, младшие школьники дружат со сверстниками или детьми более младшего возраста.

Для *подросткового возраста* характерно усиление потребности в тесном дружеском общении и развитии более устойчивой Д. Для Д. подростков свойственна нарастающая активность и самостоятельность в выборе друзей. По сравнению с Д. детей младшего школьного возраста Д. подростков субъективно осознаётся более глубоко, более серьёзно мотивируется. Новый уровень самосознания в подростковом возрасте, возникновение представления о качествах собственной личности, их оценка, интерес к духовному миру человека, начало формирования нравственных идеалов порождают и новые требования к Д. Откровенность, взаимопонимание, взаимное доверие становятся важнейшими требованиями подростков к Д.

Большое значение приобретает Д. в *юношеском возрасте,* когда происходит формирование мировоззрения, расширение умственного кругозора, изменяются взгляды на жизнь, на связи людей, определяются идеалы и нравственные устои. Общение в процессе умственной работы, совместная общественная деятельность, общность интересов и стремлений, мечты о будущем создают основу для Д. Большое внимание начинает проявляться к моральному облику друга. Д. в юношеском возрасте носит сознательный характер, и дружеские связи, установленные в этом возрасте, нередко сохраняются на всю жизнь. Поэтому важное значение приобретают особенности личности друзей и та основа, на к-рой строится Д. Влияние хороших друзей может принести юноше огромную пользу, а друзей плохих — трудноправимый вред. Большого внимания воспитателей требует ложное понимание уч-ся Д. Так, проявлением Д. в школе нередко считается подсказывание, стремление не выдавать товарища, совершившего дурной поступок. Задача воспитателей — сформировать правильное представление о Д., показать, что истинно дружеские отношения — глубоко принципиальные отношения, исключающие ложь и обман, базирующиеся на высокой морали.

Формирование правильного понимания Д. должно осуществляться в связи с общей системой воспитания в семье и школе. Родителям следует внимательно сле-

дить за дружескими связями своих детей, знать особенности, характер их друзей, чтобы вовремя прийти на помощь детям, оградить их от вредных влияний. Очень важно вести борьбу с неправильным пониманием Д., учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. В дошкольном и младшем школьном возрасте надо приучать детей к общению, советовать им вместе играть, гулять, готовить уроки, рисовать, читать и вместе с тем побуждать их заботиться друг о друге, быть внимательными друг к другу. Подростку и юноше нельзя навязывать Д., но воспитатель должен всё же помочь установить дружеские связи, осознать характер друга, делая это осторожно и тактично. Существенную помощь в формировании правильного понимания Д., её проявлений, в выборе друзей могут оказать лекции, доклады, диспуты. Значительную роль в воспитании Д. играет художественная лит-ра. Родители и учителя должны своевременно рекомендовать уч-ся подходящие книги, помогать правильно оценить прочитанное, беседуя о прочитанном, направляя мысли детей по правильному руслу, с помощью литературных образов показывая содержание и источники дружеских связей.

Очень велико значение примера в формировании Д., напр. примера Д. великих людей, а также личного примера родителей, учителей, старших братьев и сестёр, товарищей.

К понятию Д. тесно примыкает понятие товарищества. Д. и товарищество очень тесно связаны между собой. Однако можно отметить нек-рое, хотя и условное, различие между ними: товарищество является как бы начальной стадией, первым этапом в развитии прочных дружеских отношений между людьми. По мере развития и укрепления товарищеские отношения принимают характер более глубоких, личных дружеских связей.

Товарищеские и дружеские связи складываются обычно в условиях определённого коллектива: в классе, отряде и т. п. Внутри этих коллективов могут создаваться отдельные дружеские группы. Воспитание широкого товарищества в сочетании с тесной Д. отдельных членов коллектива, преодоление неправильного понимания товарищеской спайки, грубости в обращении с товарищами и т. п. способствуют повышению эффективности учебно-воспитательной работы, умственной активности уч-ся, росту их культурных и общественных интересов, развитию лучших волевых и эмоциональных качеств, формированию цельного, сильного характера.

Д. и товарищество должны воспитываться в повседневной уч. и общественной деятельности уч-ся, в процессе создания сплочённого детского коллектива. Задача школы и родителей — показать детям силу коллектива, доказать, что дружеские и товарищеские отношения могут быть прочными лишь там, где есть сильный коллектив. В свою очередь развитие Д. и товарищества является наиболее важным моментом в создании коллектива. Школьные вечера, коллективные игры, различные виды спорта, работа в ученич. кружках, обсуждение прочитанных книг, коллективные посещения театра, экскурсии, туристские походы, пребывание в пионерских лагерях и т. п. создают благоприятные условия для развития Д. и товарищества.

ДРУЖИ́НА пионе́рская — основа Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина. Д. создаётся в школах, школах-интернатах, детских домах, а летом — в пионерских лагерях. Организует работу Д. совет, который избирается на общем сборе Д. открытым голосованием из наиболее активных старших пионеров. Из членов совета Д. избирается председатель, знаменосец, редактор стенной газеты. Каждый член совета выполняет конкретные поручения, напр. одному поручается организовать работу в *зонах пионерского действия*, другому — школьного радиоузла, третьему — клуба интересных встреч и т. д. В состав совета Д. входит и старший пионервожатый.

Д. помогает Коммунистич. партии, комсомолу, школе воспитывать у пионеров высокие моральные качества человека коммунистич. общества, растить их убеждёнными борцами за дело Коммунистич. партии, пламенными патриотами своей Родины, сознательными, трудолюбивыми, здоровыми, жизнерадостными, смелыми, не боящимися трудностей. Она развивает у пионеров любовь к знаниям, пытливость, любознательность, стремление хорошо учиться.

В Д. проводятся соревнования на лучший пионерский отряд (за звание отряд — «спутник семилетки»), праздники, линейки, сборы, воскресники и субботники, конкурсы, смотры, спортивные соревнования, туристские слёты и походы. Д. создаёт краеведческий музей, ленинский музей, уголок или комнату, собирает экспонаты, проводит экскурсии, походы, связанные с изучением жизни и деятельности В. И. Ленина, истории КПСС, комсомола. Для руководства этой работой могут создаваться постоянно действующие или временные штабы, советы, комиссии: совет ленинской комнаты, штаб «красных следопытов» и т. д.

Для того чтобы каждый пионер нашёл себе место по душе, в Д. создают клубы: интернациональной дружбы, любознательных, друзей искусств, юных космонавтов, техников, туристов-краеведов.

Высшим органом Д. является общий сбор пионерской Д., который проводится не менее 3 раз в год. Д.— организатор работы с пионерами в школе и по месту жительства. Она объявляет школьный микрорайон своей «зоной пионерского действия». Для работы в «зоне» Д. создаёт штаб из числа самых боевых ребят, умелых организаторов. Д. повседневно заботится о младших школьниках. Забота об октябрятах — большое и важное поручение комсомола. Для руководства октябрятскими группами и звёздочками совет Д. выделяет наиболее подготовленных пионеров, к-рые передают им свои умения, знания, навыки, помогают в учении, труде, отдыхе.

Д. имеет право рекомендовать лучших пионеров, достигших 14 лет, в ряды ВЛКСМ. Рекомендация совета Д. приравнивается к рекомендации одного члена ВЛКСМ. Вопрос о рекомендации предварительно обсуждается на сборе отряда и окончательно решается советом. Д. выпускает свою стенную газету, редколлегию избирают на сборе.

Руководит Д. старший пионервожатый (см. *Вожатый*). Для оказания помощи в работе с пионерами при Д. создаётся совет друзей. В него входят родители, представители от рабочих коллективов, комсомольцы. Д. делится на отряды (см. *Отряд пионерский*). Каждая Д. имеет своё Красное знамя (см. *Символика пионерская*). Для постоянной работы совета Д. в школе и в лагере оборудуется пионерская комната.

За успехи в учении, труде и общественной работе для пионеров установлены меры поощрения: благодарность перед строем Д. (по решению совета Д.), фотографирование перед Красным знаменем Д., районной, городской пионерской организации. Пионеры награждаются значками: «Юный турист», «Юный техник», «Юный натуралист», «Юный друг пограничника». Особо отличившиеся пионеры, звенья, отряды, дружины награждаются Почётной грамотой обкома, крайкома комсомола, ЦК ЛКСМ союзных республик, Центрального совета Всесоюзной пионерской организации, заносятся в Книгу почёта Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина, награждаются путёвкой во Всесоюзный пионерский лагерь *Артек*. Лучшим Д. районный совет

КАДРЫ ИЗ ДИАФИЛЬМОВ



«Айболит».



«Емеля-охотник».



«Святой Крамэр».



«Образование Российской империи».



«Встреча с историей».



«Дорога в космос».



«Дальний Восток».



«Живая вода».



«Оптика».



«Художественная гимнастика».



«Ленин в Горках».



«Съезд строителей коммунизма».



«Толстой Л. Н.».



«Маяковский».



«Рафаэль».



«Картина И. Е. Репина „Запорожцы“».



«Микеланджело Буонарроти».

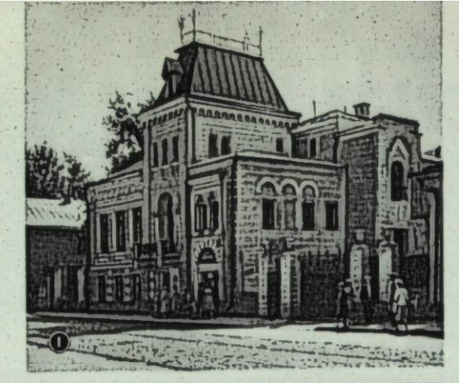


«Ф. И. Шаляпин».

«Уланова».

К ст. Диафильм.













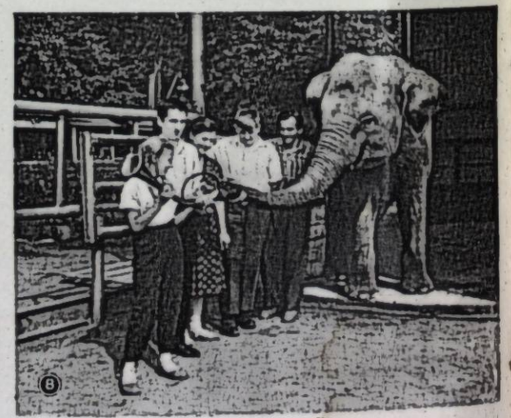












К ст. Дурова уголок. 1. Здание Уголка имени В. Л. Дурова. Москва. 2. В. Л. Дуров проводит опыт по зоопсихологии (справа налево — В. Л. Дуров, акад. А. В. Леонтович, проф. Г. А. Кожевников и Б. В. Кажинский). 3. В саду Уголка. 4. В. Л. Дуров со своим питомцем среди детей. 5. «Мышиная железная дорога». 6 и 8. Кружок юннатов-дрессировщиков. 7. А. В. Дурова.

пионерской организации может присвоить имя прославленного героя труда, героя революции, гражданской и Вел. Отечеств. войн, учёного, космонавта, пионера-героя и т. д.

В пионерской Д. применяются и меры взыскания к пионерам, не выполняющим свои обязанности: им выносится порицание или замечание совета отряда или Д., их поступки обсуждаются на сборе звена или отряда; по решению совета отряда или совета Д. может быть вынесен выговор пионеру. *А. П. Яковлева.* Москва.

«ДРУЖНЫЕ РЕБЯТА» — литературно-художественный и публицистический журнал для школьников; орган ЦК ВЛКСМ. Выходил в Москве с 1927 по 1953; до 1933 — 2 раза в месяц; с 1933 — 1 раз в месяц. В журнале печатались: рассказы и песни, сказки народов СССР, материалы о жизни СССР и зарубежных стран, научно-популярные очерки, беседы агронома, страницы пионера, деткора, физкультурника, сведения о полезных ремёслах и занятиях, игры, загадки, ребусы; много рисунков в красках, фотографии.

Ежегодные приложения: 12 номеров газеты «Дружные ребята», 4 книжки с красочными картинками, 4 игры на больших листах. В журнале принимали участие писатели: К. Чуковский, Б. Полевой, Л. Кассиль, В. Катаев, С. Маршак, П. Павленко, М. Пришвин и др. Страницу «Лесная газета» вёл В. Бианки.

ДУАЛИЗМ (от лат. dualis — двойственный) — ложное философское учение, считающее началом бытия две субстанции — материальную и идеальную (духовную), *сознание* и *бытие*. В большинстве случаев противопоставление этих начал по сути сводится к идеализму. При рассмотрении психич. явлений и решении вопроса о взаимоотношении психического и физического Д. находит своё выражение в теории психофизич. параллелизма (см. *Психофизическая проблема*), ложно утверждающей, что психич. и физиологич. процессы, происходящие в мозгу, образуют 2 ряда параллельных и независимых друг от друга явлений. Из таких же ложных дуалистич. позиций исходит и теория психофизич. взаимодействия, отрицающая обусловленность психического физическим, но признающая влияние одного на другое; однако взаимоотношение психического и физического трактуется в плане чисто внешнего, механич. взаимодействия. Последовательную критику всех форм Д. дал *диалектический материализм*, исходящий из того, что мир един, и это единство состоит в его материальности. Единственной и универсальной субстанцией мира является материя; в мире ничего нет, кроме различных и связанных между собой форм движения материи. Сознание же не представляет собой особой субстанции, а является свойством высокоорганизованной материи, функцией мозга, заключающейся в отражении объективной реальности.

ДУБЫНИН, Леонид Александрович [р. 13(26).IV. 1907] — советский педагог-химик, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1950). Член Коммунистич. партии с 1948. В 1930 окончил пед. ф-т 2-го Моск. гос. ун-та. Преподавание химии начал в 1931 в опытной школе НКП РСФСР «Комсомольская отрада» (Моск. обл.). Старший научный сотрудник сектора методики химии Ин-та общего и политехнич. образования АПН.

Д. разрабатывает вопросы методики преподавания химии в ср. школе.

Соч.: Практические занятия по неорганической химии, М., 1940 (совм. с С. Г. Шаповаленко); Краткое руководство по методике преподавания химии в седьмом классе, М., 1955; Руководство для школьных лаборантов по химии, 3 изд., М., 1958; О преподавании химии в школе в 1959/60 учебном году, под ред. Л. А. Дубынина, М., 1959; Задания для учащихся заочной средней школы. Химия, 13 изд., М., 1961; Химический кабинет средней школы, [2 изд.], М., 1962.

ДУДКИН, Сергей Петрович [р. 5(17).X.1885] — советский филолог и методист, доктор педагогических

наук, профессор. В 1910 окончил историко-филологич. ф-т Петербургского ун-та и в том же году начал пед. деятельность преподавателем рус. яз. и лит-ры в реальном училище г. Темир-Хан-Шуры (ныне Буйнакск). С 1934 ведёт научно-пед. работу в высшей школе. С 1961 — профессор-консультант в Одесском гос. ун-те и пед. ин-те.

Д. разрабатывает проблемы методики преподавания рус. яз. в нац. школах — в кабардинской, черкесской, в школах с болг. составом уч-ся.

Соч.: Вопросы преподавания рус. языка в кабардинской и черкесской школах, Нальчик, 1940; Лингвистические взгляды Н. Г. Чернышевского, «Научные зап. Одесского гос. пед. ин-та», 1941, т. 6; Грамматика рус. языка, ч. 1, Нальчик, 1948; Лингвистические основы методики преподавания фонетики и морфологии рус. языка в кабардинской школе, Одесса, 1953 (автореферат); Лингвистические основы преподавания спрягаемых форм рус. глагола (изъявит. накл.) в школах Украины с болгарским составом уч-ся, «Научн. зап. Одесского Гос. пед. ин-та. В помощь учителю ср. школы», 1957, т. 16; Изучение неспрягаемых форм рус. глагола в школах с болгарским составом уч-ся (6 класс), в кн.: Збірник методичних статей з мови й літератури, Одесса, 1959.

ДУН ЧЖУН-ШУ (187—120 до н. э.)— древнекитайский государственный деятель, философ и педагог, ревностный поборник конфуцианства. Представления у Д. Ч.-шу о природе человека носили идеалистич. характер и представляли синтез идей Мэн-цзы и Сюнь-цзы.

По мнению Д. Ч.-шу, умелым воспитанием можно развить у человека нужные качества. Исходя из этих представлений, он создал свою систему воспитания, основанную на создании в стране широко разветвлённой сети просвещения, цель к-рой — воспитывать характер человека, регулировать его чувства и направлять его стремления в духе конфуцианства, т. е. в духе покорности и беспрекословного повиновения старшим в семье и в обществе, преклонения перед властью императора и феодалов.

Призванный императором к управлению страной, Д. Ч.-шу открыто провозгласил конфуцианство гос. идеологией и принял меры к широкому внедрению его в массы. Он создал сеть гос. школ, к-рыми ведали специально назначенные чиновники. Занятия в этих школах велись схоластически — бо́льшую часть времени ученики тратили на заучивание (со слов учителя) изречений древних мудрецов, зачастую им совершенно непонятных. Выпускники школ получали звания маоцай (в уездных школах) и сяо-дань (в провинциальных) и становились чиновниками. Реформы Д. Ч.-шу положили начало официально оформившейся несколько позже системе гос. экзаменов, согласно к-рой только изучившие все премудрости конфуцианства, сдавшие экзамен и получившие степень могли претендовать на место чиновника. Для подготовки учёных проповедников конфуцианства и высших сановников Д. Ч.-шу основал в столице высшую школу (тай-сюэ), где преподавали знаменитые учёные. Учреждённое ещё императором Цинь Ши-хуанди (221—210 до н. э.) высшее учёное звание бо-ши (доктор) стало теперь присваиваться только учёным-конфуцианцам.

Провозглашённый Д. Ч.-шу абсолютный примат схоластики над критич. мыслью и гуманитарных наук над всеми остальными на 2 тыс. лет определил характер образования в Китае.

Лит.: Быков Ф. С., Учение о первоэлементах в мировоззрении Дун Чжун-шу (К проблеме становления конфуцианства), в сб.: Китай. Япония. История и филология, М., 1961, с. 117—130; Fung Ju-lan, A history of Chinese philosophy, vol. 1, Princeton, 1952; Чжоу Фу-чэн, Идеология Дун Чжун-шу, Шанхай, 1962 (на кит. яз.).

Л. С. Васильев. Москва.

ДУ́РОВА УГОЛО́К (Культурно-просветительный уголок им. В. Л. Дурова)— культурно-просветительное учреждение, пропагандирует достижения советской биологической науки, принципы и методы дрессировки животных, знакомит посетителей с жизнью и деятельностью замечательного

русского дрессировщика и учёного-зоопсихолога В. Л. Дурова (1863—1934).

Основан в 1912 в Москве В. Л. Дуровым, к-рый назвал свой уголок «фабрикой рефлексов». В 1919 в Д. у. была организована н.-и. лаборатория по зоопсихологии; в её работе принимали участие академики В. М. *Бехтерев*, А. В. Леонтович, профессора Г. А. Кожевников, А. Г. Иванов-Смоленский, Г. И. Россолимо и др. В 1943 при Д. у. создан «Театр зверей» (своеобразный лекторий для детей, девизом к-рого являются слова Дурова: «Забавляя — поучай»). В 1948—50 расширена территория, открыт летний сад, в к-ром демонстрируются дрессированные животные. До конца жизни уголком руководил Дуров, после его смерти Д. у. возглавляет его дочь и ученица А. В. Дурова. В состав Д. у. входят (1963): музей, живая экспозиция (св. 300 дрессированных животных) и «Театр зверей». В Д. у. проводятся конференции учителей-биологов, лекции для уч-ся, студентов, звероводов, животноводов и т. д.; работает кружок юннатов-дрессировщиков, занятия в к-ром ведутся на основе безболевой системы дрессировки животных, созданной Дуровым. Деятельность Д. у. имеет большое значение для изучения сравнительной психологии и физиологии высшей нервной деятельности и разработки науч. основ дрессировки животных (в т. ч. сельскохозяйственных). Д. у. помогает школе в формировании у уч-ся диалектико-материалистич. и атеистич. мировоззрения, в этич. и эстетич. воспитании детей, в воспитании у них любви к природе и животным, в развитии у уч-ся интереса к естественным наукам. В своей деятельности Д. у. связан с Ин-том мозга АН СССР, МГУ, С.-х. академией им. К. А. Тимирязева, АПН РСФСР, ин-тами усовершенствования учителей, станциями юных натуралистов, школами и дошкольными учреждениями. «Театр зверей» даёт спектакли не только в Д. у., но и в домах пионеров и школьников, парках, школах, детских садах, пионерских лагерях. В репертуаре театра 6 спектаклей, среди них «Терем-теремок», «Басни Крылова», «Как звери Уголка дедушки Дурова полетели на Луну» и др., а также концертные программы и аттракционы, в т. ч. «Слон-оркестр» и знаменитая дуровская «Мышиная железная дорога». В спектаклях участвуют дрессированные медведи, морские львы, обезьяны, лисы, еноты и др. животные. В 1962 Д. у. посетило св. 250 тыс. человек, в основном дети и подростки.

ДУХНО́ВИЧ, Александр Васильевич (24.IV.1803—30.III.1865) — украинский педагог, писатель, публицист, общественный деятель Закарпатской Украины, сторонник сближения с Россией. Окончил богословский лицей в Ужгороде. Был униатским священником, епархиальным чиновником, учителем Пряшевской гимназии. По своему мировоззрению — идеалист. Не понимая законов общественного развития и классовой борьбы, Д. стремился достигнуть свободы народа только путём просветительной деятельности. В 1850 основал в Пряшеве культурно-просветительное об-во «Литературное заведение». Издавал книги и календари для нар. чтения. Пед. взгляды Д. формировались под влиянием идей рус. просветителей, украинского философа и педагога Г. *Сковороды*, пед. учений Я. А. Коменского, Дж. *Локка*, Ж. Ж. Руссо и др. Подобно Коменскому, Д. рассматривает педагогику как сложнейшее искусство, как «художество художеств». Наиболее полно пед. взгляды Д. изложены в его книге «Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских» (1857). Это было первое в Зап. Украине пособие по педагогике, сыгравшее положительную роль в пропаганде пед. знаний и в подготовке учителей нач. школы. Д. сделал значительный для своего времени вклад в теорию и практику первоначального обучения, он выступал за создание нач.

школы в каждом селе, за образование на родном языке. Д. создал ряд учебных пособий: «Книжица читальная для начинающих» (1847)— букварь, выдержавший несколько изданий, первый в Венгрии украинский календарь-альманах («Поздравление Русинов на год 1850»), «Сокращённая грамматика письменного русского языка» (1853), учебник географии — «Краткий земленис для молодых русинов» (1851), пособие по истории и др.

Лит.: Ступак Ю. П., Педагогические взгляды А.В.Духновича, «Советская педагогика», 1956, № 5. *П.Д.Соломуха*, Киев.

ДУХО́ВНЫЕ УЧЕ́БНЫЕ ЗАВЕДЕ́НИЯ — учебные заведения для подготовки служителей культа различных исповеданий.

В СССР рус. православная церковь (1963) имеет духовные академии и духовные семинарии; католич. церковь — семинарии, армяно-григорианская церковь — академию в монастыре Эчмиадзин (Арм. ССР), мусульманское вероисповедание — медресе (Бухара, Ташкент), иудейское вероисповедание — ешибот в Москве, лютеранские церкви в Эстонской и Латвийской ССР готовят служителей культа на теологич. курсах.

ДУША́ — в идеалистической философии и психологии особая нематериальная сущность, носитель и причина всей психической жизни человека. Диалектический материализм отвергает такое понимание Д. В современной материалистич. науке термин «Д.» употребляется иногда в качестве синонима термина *психика*.

ДЬЮ́И (Dewey), Джон (20.X.1859—1.VI.1952)— американский педагог, психолог и философ-идеалист. Родился в Бёрлингтоне (США, штат Вермонт), окончил Вермонтский ун-т Дж. Хопкинса. В 1884—94—профессор философии Мичиганского и Миннесотского ун-тов, с 1894 — профессор философии и педагогики Чикагского ун-та. В 1904—30— профессор Колумбийского ун-та в Нью-Йорке.

Под влиянием У. *Джемса* примкнул к философии *прагматизма*. Разработанная Д. разновидность прагматизма, названная «инструментализмом», послужила основой его педагогики. Практич. применение его пед. теории осуществлялось в организованной им при Чикагском ун-те экспериментальной «школе-лаборатории» (1896—1904).

Исходя из субъективно-идеалистич. принципа, что всякая теория является не более как средством приспособления, «инструментом для действия» и оправдывается не своей объективной истинностью, а практич. полезностью, Д. строил свою теорию воспитания как систему, имеющую целью формирование личностей, наилучшим образом приспособленных к жизни и практич. деятельности в условиях бурж. системы «свободного предпринимательства». Д. подверг критике господствовавшую в США школу за отрыв от жизни, от практики, за абстрактный схоластич. характер обучения. Он предложил реформу всей школьной системы, требуя изменить предмет и метод обучения. Исходя из того, что люди лучше всего знают то, что они сами делают, Д. противопоставляет школьной системе, основанной на приобретении и усвоении знаний, обучение «путём делания», т. е. так, чтобы все знания извлекались из практич. самодеятельности и из личного опыта ребёнка. В школе, работавшей по системе Д., не было постоянной программы с последовательной системой изучаемых предметов, а отбирались только такие знания, какие могли найти практич. применение в жизненном опыте уч-ся. Таким образом, обучающиеся в школе по системе Д. не могли получить сколько-нибудь систематич. научных знаний, широкого теоретич. кругозора. Школа Д. готовила практиков-дельцов, умеющих приспосабливаться к жизни, «приспособляться к различным ситуациям», т. е. сделать «карьеру» в бурж. обществе.

Д. является также идеологом т. н. педоцентрич. теории и методики обучения (см. *Педоцентризм*), согласно к-рой умаляется решающая и руководящая роль учителя во всех процессах обучения и воспитания. Всё обучение должно вестись путём самостоятельного решения ребёнком возникающих в его практике вопросов. Всему обучению придаётся узко-практич. характер, напр. изучение химии рекомендуется проводить в кухне при варке пищи и т. д. Всячески поощряя активность и независимость ребёнка, Д. сводит роль учителей в основном к руководству самодеятельностью уч-ся и пробуждению их пытливости. В методике Д. непомерно большое место занимают игры, импровизации, всевозможные экскурсии, художественная самодеятельность, домоводство в ущерб систематич. усвоению научных знаний. Воспитанию дисциплины уч-ся Д. противопоставляет развитие их индивидуальности. Вся его педагогика глубоко проникнута бурж. индивидуализмом и культом «свободы личности».

Особое внимание Д. уделял воспитанию детей трудящихся в духе преданности бурж. демократии. Он заявляет, что буржуазия допустит «роковую ошибку», если «узаконит» классовый антагонизм в обществе. На школу возлагается задача воспитывать детей в духе классового примирения и сотрудничества. Школа должна стать «лабораторией» бурж. демократии. В трудовой школе, как её понимает Д., труд является средоточием всей учебно-воспитательной работы. Выполняя разнообразные формы и виды труда и приобретая попутно необходимые для трудовой деятельности знания, дети тем самым готовятся к предстоящей жизни. Признавая, что рабочему в капиталистич. обществе отведена весьма незавидная роль «придатка машины», Д. рекомендует «развивать воображение» будущих рабочих, убеждая их в том, что рабочий является важным и необходимым звеном в большом механизме общественного хозяйства, где все трудятся в меру своих сил и возможностей, включая и капиталистов — «организаторов» предприятий. Идеи классового сотрудничества, преданности бурж. демократии и индивидуализма пронизывают всё преподавание в дьюистской школе. Большое значение Д. придавал роли семьи в воспитании и вовлечению родителей в осуществление пед. задач. С этой целью им была организована «Ассоциация родителей и учителей». Решительный противник революционного преобразования капиталистич. общества в социалистическое, Д. выдвигал реформистский план совершенствования капитализма путём изменения школьной системы воспитания.

Пед. идеи Д. оказали большое влияние на общий характер учебно-воспитательной работы школ США

и нек-рых других стран. Своей критикой схоластич. образования в бурж. школе и пропагандой трудовой школы, органически связанной с жизнью, педагогика Д. приобрела значительную популярность. Его идеи оказали нек-рое влияние и на сов. школу, что нашло своё выражение в т. н. комплексных программах (см. *Комплексная система обучения*) и в *методе проектов*, применявшихся в 20-х гг. и затем отвергнутых, как снижавших уровень нар. образования. Д. неоднократно выезжал в разные страны (Китай, Японию, Мексику, Англию, Турцию) для распространения своих пед. идей. В 1928 Д. посетил СССР. Впоследствии участвовал в антисоветских выступлениях, в частности как председатель антикоммунистич. «Лиги свободного политического действия». В годы второй мировой войны Д. активно выступал с позиции бурж. либерализма против идеологии фашизма, в частности против нацистского насилия над педагогикой.

Соч.: Human nature and conduct, N. Y., 1930; Democracy and education, N. Y., 1934; Ideals, aims and methods of education, L., 1922; Experience and education, N. Y., 1948; в рус. пер.— Психология и педагогика мышления, 2 изд., Б., 1922; Введение в философию воспитания, М., 1921; Школы будущего, М., 1922; Школа и ребёнок, 2 изд., М.—П., 1923; Школа и общество, М., 1925.

Лит.: Малькова З. А., Реакционная сущность прагматистской педагогики, «Сов. педагогика», 1963, № 10; Шевкин В. С., Педагогика Д. Дьюи на службе совр. американской реакции, М., 1952; Кроссер П., Нигилизм Д. Дьюи, пер. с англ., М., 1958; Claparède E d., La pédagogie de J. Dewey, Nchât.— P., 1913; Rippe F., Die Pädagogik J. Deweys..., [s. l.], 1934; Smith M., J. Dewey and moral education, Wash., 1939.

ДЬЯЧКО́В, Алексей Иванович [р. 6(18).VIII.1900]— советский сурдопедагог, доктор педагогических наук, профессор. Член Коммунистической партии с 1927. В 1931 окончил дефектологич. ф-т 2-го Моск. гос. университета. Пед. работу начал в 1921 учителем нач. школы. С 1932 ведёт научно-пед. работу в высшей школе. С 1951 — директор Ин-та дефектологии АПН РСФСР.

Осн. труды Д. относятся к области сурдопедагогики и специальным методикам. Он является автором многих работ по вопросам обучения и воспитания глухонемых детей.

Соч.: Методика арифметики для школ глухонемых, М., 1943; Вопросы теории воспитания и обучения глухонемых детей, М., 1949; Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России, т. 1, М., 1949 (совм. с А. Д. Добровой); Учебник арифметики для 5 класса школ глухонемых, 4 изд., М., 1944; Воспитание и обучение глухонемых детей (историко-пед. исследование), М., 1957; История сурдопедагогики, М., 1959 (совм. с К. В. Комаровым); Сурдопедагогика (учебное пособие), М., 1960; Арифметика. Учебник для 1 класса, 5 изд., М., 1962; Системы обучения глухих детей, М., 1961; Арифметика. Учебник для 2 класса,5 изд., М., 1962; Арифметика. Учебник для приготовительного класса, 6 изд., М., 1962.

Е

ЕВСЕВЬЁВ, Макар Евсевьевич [18(30).I.1864—10.V. 1931] — первый учёный (лингвист и этнограф) и просветитель мордовского народа. Сын крестьянина. Окончил Шераутское сельское училище и Казанскую «инородческую» семинарию (1883). До 1898 работал учителем нач. школы при семинарии, где преподавал арифметику, а затем русский яз. С 1898 до 1 окт. 1920 был преподавателем Казанской «инородческой» семинарии. Участвовал в науч. экспедициях, организованных для изучения материальной культуры мордовского народа. В 1886 он опубликовал первый мордовский словарь, а в 1892 — фольклорные материалы «Образцы мордовской словесности». После Февральской революции 1917 Е. явился инициатором и организатором Мордовского культурно-просветительного об-ва Казани, к-рое ставило задачей «подготовку народа к жизни при новом государственном строе и поднятие культурного состояния народа». Е. читал курсы лекций по языку, истории и этнографии мордвы в Казанской вост. академии, Казанском вост. пед. ин-те и Казанском коммунистич. ун-те. Он руководил также мордовскими отделениями Центральных курсов работников просвещения в Москве, Ульяновске и Нижнем Новгороде.

Е. собрал обширные сведения по материальной культуре мордовского народа, семейно-брачным отношениям и религии мордвы, а также ценнейшие этнографич. коллекции, к-рые служат источником познания дореволюционной жизни мордовского народа.

На формирование мировоззрения Е. большое влияние оказали демократич. идеи И. Н. *Ульянова*, просветительские взгляды учёного и педагога чувашского народа И. Я. *Яковлева*. Следуя учению К. Д. Ушинского, Е. выступал за обучение детей на родном языке, стремился к преодолению формализма, оторванности от жизни, зубрёжки в школе, призывал к использованию на уроке разнообразных методич. средств и приёмов. Он отстаивал необходимость открытия школ на родном языке не только для мальчиков, но и для девочек. Как поборник женского образования он избирался много раз членом казанского Родионовского женского ин-та. Е. был сторонником трудового обучения. 6 лет (с 1906 по 1912) он заведовал уч. мастерскими семинарии. Он придавал школе решающую роль в просвещении народа, выступал за организацию широкой сети нар. школ. В 1885 опубликовал первые мордовские (эрзянский и мокшанский) буквари, а в 1888 — первоначальный учебник рус. яз. для эрзи и мокши.

Соч.: Избранные труды, т. 1—5, Саранск, 1961.

Лит.: Беззубов В. И., Документы о жизни и научной деятельности М. Е. Евсевьева, Саранск, 1950; его же, Научно-педагогическая деятельность М. Е. Евсевьева, Саранск, 1960. *И. К. Инжеватов.* Саранск.

ЕВТУШЁВСКИЙ, Василий Андрианович (1836—11.IX.1888) — русский методист-математик, общественный деятель. Окончил Петербургский ун-т. Преподавал во многих ср. и высших уч. заведениях, в т. ч. в военно-учебных заведениях. Один из основателей пед. музея военно-учебных заведений, активный член, а с 1879 — председатель Педагогического об-ва в Петербурге.

Е. — автор «Методики арифметики» (1872), где впервые в рус. методич. лит-ре освещались наряду с методами и приёмами изучения курса арифметики дидактич. принципы и психологич. основы обучения. На протяжении нескольких десятилетий в школах России обучались арифметике по его «Сборнику арифметических задач». Его методика пропедевтического курса, составлявшая часть общего курса арифметики, была построена в основном, хотя и с существенными коррективами, по системе А. Грубе, в основе к-рой лежало последовательное изучение чисел вместо изучения арифметических действий. Эта часть труда, насаждавшая в рус. школе метод изучения чисел, подвергалась справедливой критике. Е. занимался также разработкой вопросов методики преподавания нач. алгебры. Активно сотрудничал в пед. журн. «Педагогический сборник», редактировал журн. «Народная школа» и др.

Соч.: Сборник арифметических задач, ч. 2, СПБ, 1872; Методика подготовительного курса алгебры, СПБ, 1876 (совм. с А. Глазыриным); Методика преподавания арифметики, 16 изд., М., 1907.

Лит.: Ланков А. В., К истории развития передовых идей в русской методике математики, М., 1951; Пчелко А. С., В. А. Евтушевский, в кн.: Хрестоматия по методике начальной арифметики, М., 1940.

ЕВФРОСИНИЯ ПОЛОЦКАЯ (1100—73) — русская просветительница. Дочь полоцкого князя Святослава Георгия Всеславича. Для своего времени Е. П. была широко образованным человеком. «Житие» Е. П. рассказывает, что «весть о её мудрости и благом учении разошлась по всем городам». После пострижения Е. П. занялась перепиской книг. В основанных ею в Полоцке женских монастырях (в т. ч. Спасском, игуменьей к-рого она была) Е. П. обучала не только монахинь, но и женщин-мирянок. О программе обучения источники умалчивают. Е. П. предприняла путешествие в Константинополь, а оттуда в Иерусалим, где и скончалась.

Лит.: Лавровский Н., О древнерусских училищах, Х., 1854; Григорьев В., Исторический очерк рус. школы, М., 1900.

ЕГОЛИН, Александр Михайлович [23.VIII(4.IX). 1896—6.V.1959] — советский литературовед, доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент АН СССР (с 1946), действительный член АПН РСФСР (с 1954). Член Коммунистич. партии с 1925. В 1933 окончил Ин-т Красной профессуры в Москве. Пед. деятельность начал в 1914 учителем нач. земской школы в Нижегородской губ. С 1930 вёл научно-пед. работу в высшей школе. В 1937—41 — проф., зав. кафедрой в Ин-те философии и литературы (ИФЛИ), в 1940—48 — на ответственной работе в ЦК КПСС, в 1948—52 — директор Ин-та мировой лит-ры им. А. М. Горького АН СССР; в последние годы жизни — научный сотрудник этого ин-та. Е. разрабатывал проблемы истории рус. лит-ры 19 в. Под его ред. вышел ряд собраний сочинений рус. классиков, сб. «Горьковские чтения» и др.

Соч.: Некрасов — поэт крестьянской демократии, М., 1935; А. И. Герцен, М., 1940; Некрасов и поэты-демократы 60—80-х гг. XIX в., М., 1960.

ЕГО́РОВ, Тихон Георгиевич [17(29).VI. 1891—18.III. 1959] — советский психолог, доктор педагогических наук, профессор. В 1922 окончил пед. ф-т Смоленского гос. ун-та. Пед. деятельность начал в 1911 учителем сельского двухклассного училища в Смоленской губ. С 1926 вёл научно-пед. работу в высшей школе и н.-и. учреждениях. В 1945—53 — зав. кафедрой психологии Военно-пед. ин-та Сов. Армии. В 1942—55 — зав. лабораторией труда и производственного обучения Ин-та психологии АПН, в 1955—56 — старший научный сотрудник лаборатории психологии обучения этого ин-та.

Е. разрабатывал проблемы пед. психологии, в частности психологии обучения чтению и психологии труда.

Соч.: Очерки психологии обучения детей грамоте, М., 1950; Вопросы психологии обучения чтению и письму, «Известия Академии пед. наук РСФСР», М., 1952, в. 42; Очерки психологии обучения детей чтению, 2 изд., М., 1953; Психология овладения навыком чтения, М., 1953; Психология, 2 изд., М., 1955.

ЕДИ́НАЯ ТРУДОВА́Я ШКО́ЛА — школа, доступная для всего населения, дающая всем детям определённого возраста, независимо от общественного и имущественного положения их родителей, общеобразовательные и трудовые знания, умения и навыки. С понятием Е. т. ш. неразрывно связаны преемственность различных ступеней школы, т. е. беспрепятственный переход от одной (низшей) ступени обучения к следующей (высшей), единство целей воспитания и образования, а также основных пед. принципов, на к-рых строится учебно-воспитательная работа школы. Е. т. ш. может быть создана только в условиях социалистич. общества.

В основе Е. т. ш. лежат две неразрывно связанные идеи: идея единства и идея трудового обучения и воспитания. Идея трудового обучения возникла в связи с развитием ремесла и мануфактурного производства. Её высказывали ещё ранние социалисты-утописты: англ. мыслитель-гуманист Т. *Мор* и итал. мыслитель Т. *Кампанелла*, англ. экономисты У. Петти (1623—87) и Дж. *Беллерс*. Особенно широкое распространение эта идея получила в конце 19 и нач. 20 вв., когда стала остро ощущаться потребность в квалифицированных рабочих для капиталистич. промышленности.

Ещё в 17 в. Я. А. Коменский поставил вопрос о всеобщем образовании, доступном для всех, и выдвинул идею единой школы. Мысль о единой школе в отчётливой форме содержалась в «Плане университета для России», составленном в 1755 франц. просветителем Д. Дидро по просьбе Екатерины II. Сторонником единой школы был известный англ. деятель чартистского движения У. Ловетт (1800—77). В дореволюционной России преемственность между различными типами школ отсутствовала. Низшие школы были для народа, средние и высшие — гл. обр. для имущих классов. Имелись сословные уч. заведения — пережиток феодально-крепостнич. строя (см. *Бессословность школы*). Демократич. общественность и передовые педагоги требовали создания школы, в к-рой обеспечивалось бы общее образование и трудовое обучение. Это нашло отражение в первой программе РСДРП (1903). Но только в результате победы Вел. Окт. социалистич. революции стало возможным приступить к созданию Е. т. ш! Положение «О единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики», декретированное ВЦИК 1 октября 1918 (декрет опубликован 16 октября), намечало пути строительства такой школы. Оно устанавливало социалистич. принципы построения системы нар. образования: связь школы с жизнью, последовательное проведение социалистич. демократизма, осуществление нац. и полового равноправия, обучение на родном яз., преемственность различных ступеней обучения. Вводилась Е. т. ш. с девятилетним сроком обучения, разделённая на две ступени: первая — для детей от 8 до 13 лет (5-летний курс), вторая — от 13 до 17 лет (4-летний курс). На базе этой школы предусматривалось широкое развитие проф. образования для юношей и девушек с 17-летнего возраста.

Наиболее глубоко и всесторонне сущность Е. т. ш. была раскрыта в программе РКП(б) (принята на VIII съезде партии в марте 1919), наметившей в то же время и пути её строительства. Программа ставила ближайшей задачей полное осуществление принципов Е. т. ш. с преподаванием на родном яз., с совместным обучением детей обоего пола, безусловно светской, проводящей тесную связь обучения с общественно-производительным трудом, подготавливающей всесторонне развитых членов коммунистич. общества. На основе этих программных положений происходило строительство Е. т. ш. на всех этапах её развития.

В связи с конкретными задачами строительства социалистич. общества видоизменялись типы и структуры школ, но сохранялось единство системы нар. образования, преемственность различных ступеней школы, единство общего и проф. образования. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) открыл новый этап в строительстве Е. т. ш. Соединение обучения с производительным трудом создаёт прочную базу для развития подлинно Е. т. ш., на основе единства общего, политехнич. и проф. образования.

Принцип единства школы реализуется в различных типах школ. Помимо всеобщей обязательной *восьмилетней школы*, установлены следующие основные типы школ: школы рабочей и сельской молодёжи — вечерние (сменные) ср. общеобразовательные школы, в к-рых лица, окончившие восьмилетнюю школу и работающие в одной из отраслей нар. хозяйства, получают ср. образование и повышают проф. квалификацию; ср. общеобразовательные трудовые политехнич. школы с производственным обучением, техникумы и другие ср. спец. уч. заведения, в к-рых лица, окончившие восьмилетнюю школу, получают ср. общее образование и проф. подготовку. В СССР также функционируют школы-интернаты, муз. и другие школы для детей, одарённых в той или иной области искусства, а также спец. школы для аномальных детей. В учебно-воспитательной работе всех этих школ отражается принцип единства, и все они обеспечивают подготовку к жизни, к общественно-полезному труду.

В решениях XXII съезда и новой Программе КПСС (1961) определены основные пути дальнейшего развития системы народного образования в СССР на основе единства и преемственности типов школ, связи обучения с трудом на всех ступенях образования. В течение ближайшего десятилетия намечено осуществление всеобщего обязательного среднего образования через школы, техникумы и др. спец. средние уч. заведения. *Ф. Ф. Королев.* Москва.

ЕДИ́НЫЕ ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЕ ТРЕ́БОВАНИЯ — общая линия в учебно-воспитательной работе, выработанная педагогическим коллективом; единство требований к ребёнку в семье; согласованность действий школы, дошкольных и внешкольных учреждений, семьи и общественности в воспитании детей.

См. *Авторитет учителя, Авторитет родителей, Дисциплина, Классный руководитель, Коллектив педагогический, Коллектив детский, Режим дошкольного учреждения, Режим дня, Режим школьный, Семейное воспитание.*

ЕДИ́НЫЙ ШКО́ЛЬНЫЙ РЕЖИ́М грамотного письма и культуры речи — совокупность педагогических требований, предъявляемых к устной и письменной речи учащихся и учителей. Выполнение требований Е. ш. р. способствует повышению уровня грамотности и культуры речи уч-ся (см. *Культура речи*).

Е. ш. р. устанавливается пед. советом школы на основе методич. письма респ. мин-ва просвещения «Единый школьный режим грамотного письма и культуры речи». Утверждая Е. ш. р., пед. совет школы исходит из особенностей местного диалекта и конкретно указывает, какие отклонения от норм лит. яз. в речи уч-ся подлежат исправлению. Е. ш. р. осуществляется на всех уроках и внеклассных занятиях. Как уч-ся, так и учителя должны следить за тем, чтобы речь их была правильной в смысле произношения, словоупотребления и стиля. При чтении текста и при ответах следует требовать от уч-ся интонационной выразительности, не допускать вялой, бесцветной речи, даже если она орфоэпически и стилистически грамотна. Допущенные уч-ся речевые ошибки и неточности следует исправлять или во время ответа или по окончании его. К работе по исправлению недочётов речи полезно привлекать весь класс. Речь самого учителя должна быть образцом для уч-ся во всех отношениях. Поэтому пед. коллектив школы должен нетерпимо относиться к проявлению неряшливости и отступления от норм лит. яз. в речи каждого учителя.

Требования Е. ш. р. к письменной речи уч-ся предусматривают не только строгое соблюдение норм орфографии и пунктуации, но и логич. последовательность изложения. При проверке письменных работ уч-ся преподаватели не могут ограничиваться исправлением только фактич. ошибок по своему предмету, они должны отмечать и при выведении оценки учитывать орфографич., пунктуационные и логико-стилистич. ошибки, допущенные в работах. Е. ш. р. содержит также требования к внешнему оформлению письменных работ и почерку уч-ся.

Руководят всей работой по осуществлению Е. ш. р. учителя-словесники. Они совместно с учителями нач. классов разрабатывают основные положения Е. ш. р. для своей школы и содействуют их реализации, посещая уроки учителей-предметников и оказывая им методич. помощь (работа со словарём, правописание терминов и т. д.).

Местком школы и председатели методич. объединений периодически проводят проверку соблюдения Е. ш. р. в школе. Результаты проверки обсуждаются на заседаниях пед. совета или производственных совещаниях, организуются выставки лучших тетрадей уч-ся по всем предметам.

Требованиям Е. ш. р. должна отвечать вся школьная документация (ученич. дневники, классные журналы и т. п.), школьные стенные газеты, рукописные журналы, объявления, лозунги и т. д.

Лит.: Борисова К. А., Борьба за единые требования к устной и письменной речи в школе, в кн.: Из опыта работы учителей русского языка, под ред. Г. П. Фирсова, М., 1953; Бумакина В., Из опыта работы по борьбе за единый речевой режим, «Русский язык в школе», 1956, № 1; Палей И. Р., Орфоэпия в средней школе, «Русский язык в школе», 1958, № 4; Единый школьный режим грамотного письма и культуры речи. О порядке ведения и о проверке школьных тетрадей по рус. яз. и лит-ре, 3 изд., М., 1959; Хлебникова А. В., Организация и методика преподавания русского языка в 5—8 классах, М., 1960, гл. 2; Единые требования к устной и письменной речи учащихся, «Сб. приказов и инструкций Мин-ва просвещения РСФСР», 1961, № 41, с. 12—16; Учитель и директор отвечают за качество обучения русскому языку. Приложение к журн. «Народное образование», 1962, № 1.

И. Г. Овчинникова. Москва.

«ЕЖЕГО́ДНИК КНИ́ГИ СССР» — библиографический указатель книг, вышедших в каждом текущем году, издаваемый Всесоюзной книжной палатой. В 1925—1929 выходил под назв. «Книга в ... году». До 1935 не выходил. В 1935—36 издавался под назв. «Е. к. СССР». С 1936 до 1940 не издавался. С 1941 издаётся под назв. «Е. к. СССР». Включает все книги, зарегистрированные в *«Книжной летописи»*. Описание книг ведётся в систематич. порядке, применительно к классификации, принятой в «Книжной летописи».

ЁЛКА НОВОГО́ДНЯЯ — традиционный, массовый зимний детский праздник, устраивается в каждой школе, детском саду, во внешкольных учреждениях, общественных организациях и семьях. Дети — хозяева и устроители Ё. н., и чем больше инициативы и самодеятельности участники Ё. н. проявят в её организации и подготовке, тем больше будет их радость, тем непринуждённее веселье.

Дошкольники под руководством воспитателей разучивают стихотворения, песни, делают ёлочные игрушки и т. д. Старшие ребята, родители, школы помогают малышам. Чтобы не утомить детей, праздник длится не более часа. Программа Ё. н. для детей школьного возраста больше и разнообразнее: интермедии, посвящённые романтике подвига, короткометражные фильмы, ряженые. Ребята разгадывают шарады и загадки, при проведении различных аттракционов соревнуются в ловкости и находчивости. Готовясь к Ё. н., дети проявляют свои склонности и способности; художники рисуют декорации, юные техники готовят световые эффекты, драматич. и хореографич. кружки — новую программу. Для старшеклассников устраиваются новогодние костюмированные балы. В парках, на катках загораются огни Ё. н. Дети катаются на санках, коньках, лепят скульптуры изо льда и снега, делают гирлянды разноцветных ламп. Юные туристы встречают Новый год в походе, у костра.

Учителя, воспитатели, вожатые умело поддерживают радостную атмосферу в дни подготовки к Ё. н. и в день её проведения. Они отвечают за успешное проведение Ё. н., строжайше соблюдают правила противопожарной безопасности, не допускают пользования свечами, легко воспламеняющимися материалами.

К Новому году в журналах «Пионер», «Вожатый», «Клуб», «Культурно-просветительная работа», «Семья и школа», в газете «Пионерская правда» публикуются статьи о проведении Ё. н. с описанием ёлочных украшений, карнавальных костюмов и т. д.

Лит.: Елка. Сб. худ. мат-лов для детей, М., 1945; Белобородова В. К., Праздники в школе, М., 1957.

Е. М. Перлин. Москва.

ЕЛЬНИ́ЦКИЙ, Константин Васильевич [14(26).VI. 1846—1917] — русский педагог, автор научных трудов и учебников по педагогике, истории педагогики и методике русского языка. Значительны заслуги Е. в развитии женского пед. образования. Больше 30 лет он руководил пед. классом Омской женской гимназии. С 1880 в большинстве женских гимназий педагогика изучалась по учебнику Е., в основу к-рого была положена «Программа по педагогике для специальных классов женских учебных заведений», разработанная К. Д. Ушинским. Уч. пособия Е. в течение длительного времени были почти единственными в женских гимназиях России, а его «Курс дидактики» (24 изд., 1915) и «Методика начального обучения отечественному языку» (33 изд., 1916) служили настольной книгой для учителей нач. школ.

Соч.: Избр. пед. статьи, М., 1896; Общая педагогика, 18 изд., П., 1916; Основы начального школьного воспитания и обучения, 7 изд., СПБ, 1911; Русские педагоги второй половины XIX столетия, 3 изд., П., 1915; Очерки по истории педагогики, 19 изд., П., 1918.

ЕПАРХИА́ЛЬНЫЕ УЧИ́ЛИЩА — средние женские учебные заведения в России. Находились в ведении Синода. Принадлежали к типу полузакрытых уч. заведений. Е. у. предназначались гл. обр. для воспитания дочерей православного духовенства, для к-рых обучение в училище было бесплатным. Принимались в Е. у. и дети других сословий, однако с них взималась плата за обучение, а за содержание в пансионе они платили вдвое больше. Источниками содержания Е. у. являл[illegible] сборы с церквей, отчисления от свечны[illegible] заводов [illegible] др. Уч. курс (6 классов) был близок к [illegible] демократии, М., [illegible]сов и поэты-демократы [illegible] назий. К числу необязат[illegible]

ваемых за особую плату и во внеклассные часы, относились новые языки, музыка, рисование.

Организованные согласно уставу 1843, Е. у. были открыты во многих городах России. Окончившие курс Е. у. получали право на звание домашних учительниц по предметам, по к-рым имели хорошие успехи, и принимались учительницами начальных, по преимуществу сельских школ (с 1884 — церковно-приходских). С 1900 при Е. у. были открыты спец. 7-е пед. классы. При нек-рых Е. у. существовали нач. школы, в к-рых воспитанницы старших классов проходили практику. Е. у. были ликвидированы Сов. властью в 1917.

ЕПИ́СКОПСКИЕ ШКО́ЛЫ — то же, что *соборные школы*.

ЕРЕВА́НСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — высшее учебное заведение, готовящее научные и педагогические кадры. Основан в г. Ереване в декабре 1920 как Ереванский народный университет с двумя ф-тами — общественных наук и естественных наук. В 1921—22 были открыты ф-ты: технич., с.-х. и мед. В октябре 1923 был преобразован в Гос. ун-т. В 1930 на базе технич., мед., с.-х. и социально-экономич. ф-тов были основаны четыре самостоятельных ин-та: политехнич., мед., с.-х. и кооперативно-экономич., в 1934 пед. ф-т ун-та был выделен в Ереванский армянский пед. ин-т им. Х. Абовяна. В 1961 на базе ф-та русской филологии и ф-та иностранных языков создан Ереванский пед. ин-т русского и иностранных языков им. В. Я. Брюсова.

В ун-те работали учёные-арменоведы: А. Манандян, Р. Ачарян, М. Абегян, Г. Капанцян, А. Тертерян.

Е. у. окончили: физиолог Э. А. Асратян, математики С. Н. Мергелян, А. Л. Шагинян, М. М. Джрбашян, историки А. Р. Иоанисян, агрохимик Г. С. Давтян, биохимик Г. Х. Буниатян, агротехник Г. Х. Агаджанян, селекционер-генетик В. О. Гулканян, писатели Н. Зарян, О. Шираз и др.

Ф-ты (1963/64 уч. г.): историч., филологич., экономич., юридич., механико-математич., физич., химич., биологич., геологич., географич. Заочное и вечернее отделения, аспирантура. В ун-те имеются научная библиотека (750 тысяч ед. хранения), проблемно-исследовательские лаборатории: электронных вычислительных и управляющих машин, физико-химии полимеров и другие.

В 1963/64 уч. г. в ун-те обучалось ок. 7 тыс. студентов. Работало 384 преподавателя, из них 230 с учёными степенями или званиями.

Университет издаёт научные труды. Имеет многотиражную газету «Еревани Амалсаран» («Ереванский университет»).

Е́СИПОВ, Борис Петрович [р. 3(15).V. 1894] — советский педагог, доктор пед. наук, доцент, чл.-корр. АПН РСФСР (с 1950). Член Коммунистич. партии с 1948. Образование получил в Петроградском ун-те на историко-филологич. ф-те (1913—18). В 1918 начал пед. деятельность преподавателем истории в ср. школе в г. Глазове Удмуртской АССР. С 1928 ведёт научно-пед. работу в высшей школе и н.-и. учреждениях.

Разрабатывает гл. обр. проблемы теории обучения.

Соч.: Урок в начальной школе, М., 1944; Педагогика, 5 изд., М., 1950 (совм. с Н. К. Гончаровым); Организация и воспитание коллектива школьников в свете учения А. С. Макаренко, М., 1956; Дидактика, М., 1957 (совм. с М. А. Даниловым); Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения, «Изв. АПН РСФСР», в. 115, М., 1961; Самостоятельная работа учащихся на уроках, М., 1961, и др.

Е́СИПОВА-ВОСКРЕСЕ́НСКАЯ, Александра Ильинична [р. 21.V(2.VI).1890] — советский педагог-методист по русскому языку в начальных классах, чл.-корреспондент АПН РСФСР (с 1950), заслуженная учи[illegible]ница школы РСФСР (1947). В 1917 окончила пед. [illegible] Е. т. ш. с [illegible] Ц. Тихомирова в Москве. С 1907 начала [illegible] девятил[illegible]льницей в земской школе Твер-

ского уезда. Работала учительницей в школах г. Москвы (1922—51).

Е.-В. разрабатывает вопросы методики преподавания рус. языка в нач. классах. Автор букваря и методич. пособия к нему (ряд изд. начиная с 1945).

Соч.: Практическое руководство к преподаванию русского языка в начальной школе, 3 изд., М., 1958 (совм. с М. Л. Закожурниковой); Азбука для обучения детей в семье, 2 изд., М., 1960; Азбука в картинках, М., 1962; Букварь, 20 изд., М., 1963; Методическое руководство к Букварю, 6 изд., М., 1963; Прописи, 6 изд., М., 1963 (совм. с Н. И. Ткаченко); Таблицы по обучению грамоте, 4 изд., М., 1963; Таблицы о форме, цвете, величине и расположении предметов, 2 изд., М., 1963.

ЕСТЕ́СТВЕННОЕ ВОСПИТА́НИЕ — педагогическая теория, видящая цель воспитания лишь в следовании за естественным развитием ребёнка. Понятие Е. в. введено в широкий пед. обиход Ж. Ж. Руссо и раскрыто в его романах «Новая Элоиза» (1761) и «Эмиль, или О воспитании» (1762, рус. пер. 1807). Подвергнув уничтожающей критике воспитание, характерное для того времени, за игнорирование возрастных и индивидуальных особенностей детей, за его искусственность и авторитарность (см. *Авторитарное воспитание*), Руссо выдвинул идею воспитания, к-рое совпадает с естественным ходом развития ребёнка. Руссо считал главной ошибкой всех родителей и воспитателей то, что они подходили к детям, как к маленьким взрослым. Разрабатывая теорию Е. в., Руссо требовал, чтобы «дети были детьми, прежде чем будут взрослыми людьми». Природа требует, чтобы умственному развитию предшествовало развитие физич. сил и органов чувств. Зная это, воспитатель должен помогать природе, обеспечив ребёнку возможность свободно двигаться, играть и т. п. Тот же принцип необходимо соблюдать и в отношении умственного развития. Т. к. интересы ребёнка в первую очередь направлены на окружающую его природу, воспитатель должен помогать ему приобретать знания из области физики, естествознания, астрономии, ничего не навязывая извне. Важнейшей чертой Е. в. является забота о развитии детской самодеятельности: все свои знания и нравственные представления ребёнок приобретает самостоятельно, «открывает» под незаметным руководством воспитателя (см. *Исследовательский принцип* в обучении). Задача воспитателя, следующего теории Е. в., заключается не в том, чтобы учить истине, а в том, чтобы предохранять ребёнка от возможных заблуждений. Это требование вытекает из положения Руссо: «всё хорошо, выходя из рук Творца, всё вырождается в руках человека». Однако и предохранительное воспитание не должно использовать мер принуждения. Для Е. в. приемлема только дисциплина естественных последствий, вытекающая из непреложных законов природы. Совершив к.-л. проступок, напр. разбив окно, ребёнок получает наказание от самой природы в виде насморка и лёгкой простуды. В ряде вопросов теория Е. в. доходила до нелепых крайностей (напр., отрицалась врачебная помощь ребёнку и т. п.). Несмотря на переоценку опыта ребёнка, идеализацию его «природы», теория Е. в. в своё время сыграла известную прогрессивную роль. В 18 в. она явилась своеобразным протестом против феодальной системы воспитания, против подавления личности ребёнка, против авторитаризма и принудительности в воспитании. Во 2-й пол. 19 — нач. 20 вв. идея Е. в. стала вновь пользоваться популярностью среди буржуазных педагогов, послужив основой пед. течений, связанных с теорией *свободного воспитания*. В это время требование Е. в. уже в значительной степени утратило свою прогрессивность, поскольку проповедь возврата «назад к природе» и крайнего индивидуализма в условиях обострения классовых противоречий затушёвывала общественный характер воспитания, его классовую сущность в классовом обществе, нарушала ход систематического

обучения, принижала руководящую роль воспитания.

А. И. Пискунов. Москва.

ЕСТЕСТВЕННОНАУ́ЧНОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ — образование в области естественных наук. См. *Биологическое образование*, *Геологическое образование*, *Механико-математическое образование*, *Сельскохозяйственное образование*, *Физическое образование* и др.

ЕСТЕ́СТВЕННЫЙ ЭКСПЕРИМЕ́НТ — особый вид эксперимента, осуществляемый в естественных условиях деятельности человека. См. *Эксперимент*.

ЕСТЕСТВОЗНА́НИЯ КАБИНЕ́Т в школе — объединённый кабинет биологии, химии и физики. Е. к. организуются в восьмилетних школах при недостатке помещения для создания отдельных кабинетов (см. *Биологии кабинет*, *Химии кабинет*, *Физики и электротехники кабинет*).

ЕФИ́МОВ, Алексей Владимирович [р.18(30).I. 1896] — советский историк, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент АН СССР (с 1939) и АПН РСФСР (с 1947). В 1922 окончил ф-т обществ. наук Моск. ун-та. В 1923 начал пед. деятельность преподавателем истории на рабфаке им. Ломоносова в Москве,

с 1929 ведёт научно-пед. работу в вузах и н.-и. учреждениях. С 1956 в Ин-те этнографии АН СССР заведует сектором Америки; ответственный редактор ежегодника АН СССР «Летопись Севера».

Е.— специалист в области новой истории и, в частности, истории США и истории географич. открытий. Большое внимание уделяет разработке вопросов методики преподавания истории. Автор учебников по новой истории для ср. школы и вузов и методич. пособий для учителей по вопросам преподавания новой истории. Лауреат Гос. премии СССР (1942). Награждён орденом Ленина.

Соч: К истории капитализма в США, М., 1934; Из истории великих русских географических открытий в Северном Ледовитом и Тихом океанах. .. М., 1950; Некоторые вопросы методики истории как науки, М., 1958; Очерки истории США. От открытия Америки до окончания гражданской войны (1492—1870), 2 изд., М., 1958; Народы Америки, под ред. А. В. Ефимова и С. А. Токарева, т. 1, М., 1959; т. 2, М., 1960; Американский этнографический сборник, [под ред. А. В. Ефимова и Ю. П. Аверкиева], т. 1, М., 1960; Методическое пособие по новой истории (1642—1870), под ред. А. В. Ефимова, 2 изд., М., 1960; Новая история. Учебник, ч. 1, М., 1963; Куба. Ист.-этнографич. очерки, [под ред. А. В. Ефимова и И. Р. Григулевича], 2 изд., М., 1961.

Педагогическая энциклопедия. Гл. ред.— А. И. Каиров и Ф. Н. Петров.
М., «Советская Энциклопедия», 1964.
(Энциклопедии. Словари. Справочники)
т. 1. А — Ефимов, 1964. 832 столб. с илл., 7 л. илл.

В томе помещено 6 вклеек глубокой печати и 1 цв. вклейка офсетной печати. В тексте 82 иллюстрации и схемы. Бумага для текста изготовлена на фабрике им. Ю. Янониса.

Сдано в набор 31 мая 1963 г. Подписано к печати 25 декабря 1963 г.

Издательство «Советская Энциклопедия»: Москва, Ж-28, Покровский бульвар, д. 8.
Т-16067. Тираж 95000 экз. Заказ № 2602. Формат 84×108 1/16. Объём 26,0 физич. п. л., 42,64 усл. п. л. +1,43 усл. п. л. вклеек. Всего 44,07 усл. п. л. Уч.-издат. л. 76,32. Цена 1 экз. книги 2 р. 80 к.

Московская типография № 2 «Главполиграфпрома» Государственного комитета Совета Министров СССР по печати. Москва, проспект Мира, 105.

емств...
Е. т. ш. с девятил...
на две ступени: первая

2р. 80к.